

DANILA FARIAS BRITO RIBEIRO

**IFUSP, escola pública e formação de professores de física:
contradição e alienação no movimento dialético do
estágio (não) supervisionado**

São Paulo

2016

DANILA FARIAS BRITO RIBEIRO

**IFUSP, escola pública e formação de professores de física:
contradição e alienação no movimento dialético do
estágio (não) supervisionado**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo. Versão corrigida. (A versão original se encontra disponível na Biblioteca do Instituto de Física da USP e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP.)

Área de concentração: Ensino de Ciências
(Modalidade: Física)

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Rodrigues de Mattos

São Paulo

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA
Preparada pelo Serviço de Biblioteca e Informação
do Instituto de Física da Universidade de São Paulo

Ribeiro, Danila Farias Brito

IFUSP, escola pública e formação de professores de física: contradição e alienação no movimento dialético do estágio (não) supervisionado. São Paulo, 2016.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Rodrigues de Mattos

Área de Concentração: Ensino de Física.

Unitermos: 1. Física – Estudo e ensino; 2. Formação de professores; 3. Estágios supervisionados; 4. Ensino superior.

USP/IF/SBI-104/2016

*Aos meus ex-alunos queridos das escolas
públicas, com os quais tive o privilégio de
trabalhar, chorar, sorrir, crescer.*

Agradeço: a Deus, minha razão primeira e última de continuar; ao Paulo, meu Doce, meu companheiro em tudo e meu principal refúgio humano; a todos os meus ex-alunos e ex-colegas de profissão e luta que tanto me ensinaram; aos meus irmãos, que jamais me oferecem silêncio em meio às alegrias e dores da luta pela vida e pela equidade; a todos os Sujeitos da Atividade ESIFEP, em especial os professores entrevistados; aos integrantes das bancas de qualificação e defesa, os professores Maria Lúcia Vital dos Santos Abib, Valéria Silva Dias e José dos Santos Rodrigues; ao professor Cristiano, meu tão prezado mestre que, como nenhum outro, ampliou minha consciência e incentivou minha autonomia, permitindo-me ver a beleza magistral em movimento da complexidade do universo e da sociedade humana, inspirando-me a fazer meu caminho caminhando; aos meus ex-colegas de pesquisa, exemplo de vida e trabalho que levo no meu novo caminhar; a todos que direta ou indiretamente contribuíram com esta pesquisa.

Por que você dá aula no Estado? A escola pública não é pra gente, a gente é elite.

Pós-graduando do Programa Interunidades
em Ensino de Ciências da USP dirigindo-se
à autora deste trabalho

Antigamente a gente tinha trabalho [de base] na escola, preparava a molecada. Mas os professores estão muito distantes disto, querem mais é ganhar dinheiro para sobreviver. [...] Eles são estranhos à luta por uma educação de classe. [...] A solidariedade de classe é que permite algum tipo de organização séria.

Antônio Justino, Professor Tonhão
(Professor militante da rede pública de Educação Básica do Estado de São Paulo)

RESUMO

RIBEIRO, Danila. **IFUSP, escola pública e formação de professores de física: contradição e alienação no movimento dialético do estágio (não) supervisionado**. 2016, 209 pp. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação interunidades em ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Nosso estudo tem como tema o estágio supervisionado cumprido pelos estudantes do curso de Licenciatura em Física do Instituto de Física da Universidade de São Paulo (IFUSP), estágio este vinculado à disciplina “Práticas em Ensino de Física” (DPEF). Essa disciplina incorpora 100 horas de estágio supervisionado, cumpridas pelos licenciandos ao longo de um ano, em escolas públicas localizadas no entorno da universidade e pré-estabelecidas pela DPEF. Nosso objetivo foi analisar a compreensão dos Professores de Física que acolheram os Estagiários nos anos de 2013 e 2014 sobre os Estágios supervisionados da DPEF. Esses estágios se dão por meio de relações mediadas pelas Ações de seis tipos de Sujeitos envolvidos: (i) os Docentes do IFUSP responsáveis pela DPEF; (ii) os Monitores-Educadores da DPEF, pós-graduandos bolsistas da universidade; (iii) os Estagiários, licenciandos que cursam a DPEF; (iv) os Professores de Física que acolhem esses Estagiários; (v) os Alunos das Escolas que assistem às aulas dirigidas pelos Estagiários; (vi) os Gestores (diretores, vice-diretores, coordenadores) das Escolas onde são feitos esses Estágios. Nossa investigação tem como referencial teórico a Teoria histórico-cultural da Atividade, na qual estão presentes os conceitos de Atividade e Ação ora utilizados, pois concebemos as relações entre esses Sujeitos como constituintes de uma Atividade inserida em uma complexa rede de outras Atividades em níveis hierárquicos superiores. A partir da Teoria da Atividade localizamos nossa unidade de análise que denominamos “Atividade Estágio Supervisionado IFUSP/Escolas Públicas” (Atividade ESIFEP). Utilizamos a metodologia de pesquisa qualitativa descrita por Mayring (1990), tendo como fonte de dados entrevistas semiestruturadas e observação participante. Para análise dos dados, fizemos uma apropriação à luz da Teoria da Atividade da proposta hermêutica-dialética de Minayo (2001), verificando, mediante categorias discursivas/empíricas, manifestações de sentidos atribuídos à Atividade ESIFEP pelos Professores entrevistados e observados durante regências dos Estagiários. Essas manifestações trouxeram à luz contradições verificadas na falta de supervisão dos Estagiários e na divergência entre os Motivos dos Professores e o Objeto da Atividade; este diz respeito à formação inicial de professores de Física, enquanto os Motivos dos Professores estão dirigidos para o serviço prestado pelos Estagiários e não sua formação. Para superação dessas contradições sugerimos um empenho dos Docentes no sentido de uma coordenação dos diferentes fins que os Sujeitos participantes da Atividade têm em suas Ações constituintes da Atividade. Nesse sentido, propomos um primeiro passo, como condição necessária, porém não suficiente: investimento num processo de conscientização e desalienação acerca das condições concretas das escolas públicas de ensino básico onde são realizados os Estágios.

Palavras-chave: formação inicial de professores de física, estágio supervisionado, IFUSP, escola pública, Teoria histórico-cultural da Atividade, alienação.

ABSTRACT

RIBEIRO, Danila. **IFUSP, public school and teacher education in Physics: contradiction and alienation in dialectical movement of the (un) supervised practicum.** 2016, 209 pp. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação interunidades em ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

The subject of our study was the supervised internship completed by the undergraduate students in Physics teacher formation course of the Physics Institute of the University of São Paulo (IFUSP). This internship is linked to the discipline "Practices in Physics Teaching" (DPEF) that incorporates 100 hours of supervised internship, completed by the graduates over a year in pre-established public schools located near the university. Our objective was to analyze how School Physics Teachers who welcomed the trainees in the years of 2013 and 2014 understand the supervised traineeships of the DPEF. These stages occurred through the mediation of the Actions of six types of Subjects involved: (i) IFUSP Teachers responsible for DPEF; (ii) the DPEF Teachers-Educators, who are post-graduate students of the university; (iii) Trainees, who are graduates attending the DPEF; (iv) the School Physics Teachers who host the Trainees; (v) School Students attending classes ran by Trainees; (vi) the Managers of the Schools (principal, deputy directors, coordinators) where those Internships are held. The Cultural-Historical Activity Theory grounds our research. In this theoretical background, we introduced the concepts of Activity and Action, since we conceived the relations between these Subjects as constituents of an Activity, and inserted in a complex hierarchical network of Activities. From the Activity Theory we placed our unit of analysis that we call "Supervised Internship IFUSP/Public Schools Activity" (ESIFEP Activity). We used the qualitative research methodology described by Mayring (1990), having as data source semi-structured interviews and participant observation. In order to analyze the data, we made an appropriation, in the light of Activity Theory, of Minayo's hermeneutic-dialectic proposal (2001), verifying, through discursive/empirical categories, teachers manifestations of the senses attributed to the ESIFEP Activity, using as data source the teachers' interviews and the observations during the trainees' regencies. These manifestations brought to light contradictions verified in the lack of supervision of the Trainees and in the divergence between the School Teachers' Motives and the Object of the Activity; The last one concerns to the initial training of Physics teachers, while the first ones (Teachers' Motives) are linked with the Trainees work rather than their training. To overcome these contradictions we suggest a Teachers' commitment to coordinate the different ends of the Actions Subjects participating in the Activity have and constitute the Activity. In this sense, we propose a first step, as a necessary but not sufficient condition: to invest in a process of awareness and disalienation about the concrete conditions of public elementary schools where the Internships are held.

Keywords: Initial teacher education in Physics; Practicum; IFUSP, public school, cultural-historical Activity Theory; alienation.

Lista de figuras

Figura 1 – Triângulo da Atividade.....	36
Figura 2 – Modelo de processo de entrevista centrada no problema (Mayring, 1990)	42
Figura 3 – Triângulo da Atividade ESIFEP	43
Figura 4 – Diagrama das instituições e dos Sujeitos da Atividade ESIFEP	57
Figura 5 – Diagrama das relações entre os Sujeitos da Atividade ESIFEP	76
Figura 6 – Modelo de processo do protocolo resumido como técnica de preparação (Mayring, 1990)	77

Lista de quadros

Quadro 1 – Relações entre os Sujeitos da Atividade ESIFEP.....	59
Quadro 2 – Estrutura do protocolo de entrevistas final, com divisão em categorias discursivas.....	60
Quadro 3 – Sujeitos da Atividade ESIFEP eventualmente mencionados nas entrevistas.....	61
Quadro 4 – Sujeitos Professores e a quantidade de Estagiários que acolheram.....	62
Quadro 5 – Unidades de sentidos atribuídos pela Professora Patrícia à Atividade ESIFEP por categoria.....	117
Quadro 6 – Unidades de sentidos atribuídos pelo Professor Pierre à Atividade ESIFEP por categoria.....	120

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	23
Da autora: um pouco de minha preciosa sócio-gênese	23
Da perspectiva dual da autora como pesquisadora	24
INTRODUÇÃO	27
A Disciplina Práticas em Ensino de Física do curso de licenciatura em Física da USP: história, estrutura e perspectivas de atuação nas escolas públicas	27
O problema de pesquisa	30
Estrutura da dissertação	32
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO	33
1.1 A Teoria da Atividade	33
1.2 Teoria da Atividade e a formação de professores na Atividade ESIFEP ..	37
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAIS METODOLÓGICOS	39
2.1 Entrevistas semi-estruturadas com os Professores.....	39
2.1.1 Primeiro Passo da Entrevista Centrada no Problema – Análise do Problema (ESIFEP como Atividade histórico-cultural).....	42
2.1.2 Segundo passo da entrevista centrada no problema – construção do guia de entrevistas	49
2.1.3 Terceiro passo da entrevista centrada no problema – fase piloto/ testagem do guia e treinamento da entrevistadora.....	49
2.1.4 Quarto passo da entrevista centrada no problema – realização das entrevistas/ perguntas de sondagem, perguntas do guia, perguntas <i>ad-hoc</i>	68
2.1.5 Quinto passo da entrevista centrada no problema – anotação das respostas.....	70
2.2 Observação participante.....	70
2.3 Técnicas de preparação	75
CAPÍTULO 3 – ORDENAÇÃO DOS DADOS: ENTREVISTAS COM PROFESSORA PATRÍCIA E PROFESSOR PIERRE.....	79
3.1 Professora Patrícia – Categorias empíricas (notas da observação participante)	82

3.2	Professora Patrícia – Categorias discursivas (entrevista-diálogo)	85
3.2.1	Categoria A – Gênese social, estudantil e profissional do Professor	85
3.2.2	Categoria B – Relação entre Professor e Estagiários na Atividade ESIFEP (R ₂ – P/E)	87
3.2.3	Categoria C – Demais relações entre Professores e os outros Sujeitos na Atividade ESIFEP	89
3.2.4	Categoria D – Relações entre os demais Sujeitos na Atividade ESIFEP	90
3.2.5	Categoria E – Níveis hierárquicos superiores (SEESP e USP)	92
3.3	Professor Pierre – Categorias empíricas (notas da observação participante).....	93
3.4	Professor Pierre – Categorias discursivas (entrevista-diálogo).....	96
3.4.1	Categoria A – Gênese social, estudantil e profissional do Professor	96
3.4.2	Categoria B – Relação entre Professor e Estagiários na Atividade ESIFEP (R ₂ – P/E)	98
3.4.3	Categoria C – Demais relações entre Professores e os outros Sujeitos na Atividade ESIFEP	100
3.4.4	Categoria D – Relações entre os demais Sujeitos na Atividade ESIFEP	101
3.4.5	Categoria E – Níveis hierárquicos superiores (SEESP e USP) ...	103
CAPÍTULO 4 – CLASSIFICAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE		105
4.1	Unidades de sentidos atribuídos pela Professora Patrícia à Atividade ESIFEP.....	115
4.2	Unidades de sentidos atribuídos pelo Professor Pierre à Atividade ESIFEP	118
4.3	Análise final.....	121
4.3.1	Unidade de sentido 1 – Papel da Escola Pública na formação do Estagiário.....	121
4.3.2	Unidade de sentido 2 – Papel do Estagiário e da universidade na Escola Pública	126
4.3.3	Contradição na Atividade ESIFEP	132

CAPITULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CASO PARTICULAR

PROFESSORA, MONITORA-EDUCADORA E PESQUISADORA DA ATIVIDADE

ESIFEP	151
REFERÊNCIAS.....	167
ANEXOS	173
APÊNDICES	201

APRESENTAÇÃO

Da autora: um pouco de minha preciosa sócio-gênese

Apresento este trabalho situando o leitor sobre alguns sentidos que atribuo hoje à minha gênese sócio-histórica, os quais, de alguma forma, conduziram-me à escolha profissional na área do ensino.

Desde o início do então primeiro grau, manifestei gosto pelas ciências exatas e naturais. Durante toda minha escolaridade básica ajudei meus colegas que tinham dificuldade em aprender matemática, por isso, no ensino médio passei a achar que tinha talento para ensinar. Decidi, então, seguir a carreira do magistério, mesmo tendo ouvido de uma professora “você é muito inteligente pra ser professora”. Dessa frase, que muito me decepcionou na época, jamais esqueci, porém, hoje atribuo a ela novos sentidos, por razões esclarecidas no capítulo 5 deste trabalho.

Formei-me em Matemática e Física; nos dois casos, cursos de licenciatura. Aos 22 anos, enquanto estudava na Universidade de São Paulo (USP), no Instituto de Física da USP (IFUSP), comecei a lecionar Física em uma escola particular, para oito turmas de ensino médio. Nessa época começou meu romance com o ensino de Física. Eu não me sentia segura como professora, pelo pouco que sabia de Física até ali, por isso me dediquei a aprender e ensinar de tal modo que os alunos perdessem a ojeriza que tinham da disciplina. Por várias declarações que ouvi ano a ano de professores, pais e alunos ao longo de meu exercício do magistério, julgo ter logrado êxito nesse sentido. Nesse processo, meus alunos firmaram minha paixão pela Física e pelo ensino de Física.

No semestre em que concluiria o curso na USP, comecei a trabalhar no ensino público, numa escola da rede municipal de São Paulo, em que 95% dos estudantes viviam em uma favela ao lado da escola. Foi meu primeiro contato significativo com a violência e precarização do ensino na rede pública. Passei por outra escola da rede municipal e por três da rede estadual. Com essas experiências

aflorou em mim algo que nunca antes havia sido estimulado: a consciência sobre minha responsabilidade social com as classes sociais menos favorecidos. Além de tantas outras experiências, essa nova consciência afirmou-me com pesquisadora, para depois levar-me a deixar a pesquisa e deixar o magistério como carreira profissional por tempo indefinido.

Da perspectiva dual da autora como pesquisadora

No mesmo ano em que ingressei na rede estadual de ensino após concurso público, passei a atuar como professora parceira do IFUSP, acolhendo¹ e acompanhando estagiários do curso de Licenciatura em Física. Um fato interessante aconteceu no início do ano seguinte: recebi a visita de docentes do IFUSP e de sua equipe, os quais eram responsáveis pela Disciplina Práticas em Ensino de Física (DPEF)², que exige estágio em escolas públicas. Eles foram até minha escola para conversar sobre a continuidade da parceria. Fiquei sobremaneira surpresa e contente com a presença de docentes da USP na escola pública; isso me fez perceber como eu estranhava a presença de docentes universitários na escola, algo totalmente incomum na época.

Motivada por essa grata surpresa, envolvi-me com esse trabalho de parceria universidade-escola, participando de reuniões semanais da equipe de docentes e monitores da DPEF. No ano seguinte, com incentivo de um dos docentes da Disciplina, as relações estabelecidas entre o IFUSP e as escolas públicas no âmbito do Estágio supervisionado se tornou meu objeto de pesquisa de mestrado.

¹ Utilizamos o verbo acolher – e variantes como “acolhimento de estágio”, “professor acolhedor de estagiário” – para nos referir à prática de professores das escolas públicas que aceitaram os estagiários da DPEF, permitindo que eles assistissem a suas aulas e cedendo aulas para que eles realizassem regências. Esse vocábulo se contrapõe à ideia de professor supervisor de estágio, por razão esclarecida no Capítulo 4 desta dissertação.

² Utilizamos o termo Disciplina, como inicial maiúscula, para diferenciar a DPEF do curso de Licenciatura em Física da USP de quaisquer outras atribuições para a palavra disciplina. Semelhantemente, utilizamos “Estágio”, com inicial maiúscula, para nos referir aos Estágios da DPEF no período compreendido por esta pesquisa. Contudo, para reforçar alguns sentidos atribuídos no texto ou para evitar ambiguidade, não raro usamos a expressão “Disciplina Práticas em Ensino de Física”.

Já no mestrado, passei a integrar a equipe da DPEF e atuar como monitora-educadora. Trata-se de um posto de trabalho vinculado a cursos de licenciatura, assumido por pós-graduandos da USP, em que a função é auxiliar docentes responsáveis por disciplinas que incorporam horas de estágio.

Dessa forma, atuei sobre meu objeto de pesquisa em três frentes: como pesquisadora das relações entre IFUSP e escolas públicas no âmbito dos Estádios supervisionados da DPEF; como professora acolhedora dos estagiários da DI como monitora-educadora da DPEF.

Por isso, quem escreve é um sujeito que, mediante diferentes papéis que assumiu, fala ao mesmo tempo de dois lugares, acessando diretamente e tendo condições de articular concepções relativas ao objeto de pesquisa, tanto da perspectiva do campo universidade, quanto da perspectiva do campo escola pública.

Também me inseri no Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Complexidade (ECCo). À semelhança de minhas novas atribuições, minha participação nesse grupo trouxe grandes desafios duros e prazerosos, como apropriações dos referenciais no campo do Materialismo Dialético e da Teoria histórico-cultural da Atividade.

Essas apropriações me proporcionaram uma ampliação de consciência sobre a rede complexa de relações sociais entre universidade e escola, bem como sobre a forma como elas se inserem no campo maior do ensino e da sociedade. Esse processo se concretizou em mim como toda uma reformulação da minha forma de ver o mundo e, nele, o magistério e a pesquisa. O presente texto manifesta, em muito, uma síntese desse processo. A conhecê-la convido o leitor.

INTRODUÇÃO

A Disciplina Práticas em Ensino de Física do curso de licenciatura em Física da USP: história, estrutura e perspectivas de atuação nas escolas públicas

A literatura na área do ensino denuncia experiências em que não há uma orientação dirigida para a qualidade do planejamento e da aprendizagem no âmbito da formação de professores. Para o doutor em psicologia educacional Kenneth Zeichner, esse problema traz consigo a necessidade de se fazerem esforços no sentido de uma mudança na epistemologia da formação de professores.

Essa mudança diz respeito à transformação de uma perspectiva em que somente o conhecimento acadêmico é visto como fonte legítima do conhecimento e competente para promover a formação de professores. Uma vez transformada nessa direção, tal perspectiva passaria a incorporar à formação de professores aspectos do saber existentes nas escolas, de uma forma mais igualitária relativamente ao conhecimento acadêmico. Contudo, segundo o autor norte-americano, são ainda bastante limitadas as pesquisas acerca da qualidade do impacto de práticas dos futuros profissionais em suas experiências de campo na escola (Zeichner, 2010).

Na contramão dessa realidade, ele cita o sucesso alcançado por programas exemplares de formação na capacitação de professores para atuarem de forma bem sucedida. Tais programas atuam de forma cuidadosamente coordenada e supervisionada no campo escola (Zeichner & Conklin, 2008).

Esse fato revela uma grande necessidade de investimento na pesquisa sobre as relações entre universidade e escola na formação de professores. É nesse âmbito que está inserida nossa pesquisa, cujo objeto é a formação de professores de Física tal como se concretiza nos Estágios supervisionados da DPEF, constituintes do curso de Licenciatura em Física da USP. Diferentemente de outras

disciplinas do curso que também incorporam horas de estágio, a DPEF não está sob responsabilidade da Faculdade de Educação da USP (FEUSP), mas do Instituto de Física da USP. Para contextualização do tema, apresentamos a recente história dessa Disciplina.

As resoluções impostas pelo Conselho Nacional de Educação (2002a, 2002b) figuram como o ponto de partida para o aparecimento da DPEF. Conduzindo alterações no currículo dos cursos de licenciatura, esse documento indica uma orientação geral sobre quais fronteiras devem ser respeitadas para a implementação de estágio. Contudo, ele não oferece orientações quanto a formato, organização, seleção de escolas e outros detalhes relativos às atividades de estágio nas escolas.

O Programa de Formação de Professores (PFP), documento elaborado pela Comissão Permanente de Licenciatura da USP, é o texto oficial no âmbito da USP que orienta práticas dos cursos de licenciatura. Entre elas estão os estágios supervisionados. O documento propõe uma parceria entre universidade e escola, assumindo uma

política de formação de professores comprometida com os problemas escolares contemporâneos [devendo, para tanto] centrar-se num esforço de compreensão das teorias, das práticas, dos valores e da história das instituições escolares e seus agentes institucionais, tendo em vista que as escolas são as entidades concretas em que os futuros professores exercerão suas atividades. (COC-LIC USP, 2004, página 4)

Em 2007 foi criada a DPEF, com duração anual, carga horária semanal de 2 horas-aula e 100 horas de estágio. Ela é oferecida no terceiro ano do curso diurno (de 4 anos) e no quarto ano do curso noturno (de 5 anos). A primeira turma da Disciplina foi composta por oito licenciandos, que participaram de um projeto-piloto. Nele, os estágios foram cumpridos por meio da elaboração de material didático e divulgação científica para uma turma de nono ano do ensino fundamental de uma escola municipal localizada no entorno da USP. Nos anos seguintes, a demanda de licenciandos aumentou, e o trabalho foi ampliado com a inclusão de outras Escolas³ públicas.

³ A partir deste ponto, usamos o termo “Escolas”, iniciado com letra maiúscula, para os referirmos às escolas parceiras da DPEF.

Segundo informações a nós cedidas pela primeira docente responsável pela DPEF, não houve imposição de um projeto pré-estabelecido aos professores de Física e de Ciências das escolas visitadas, mas lhes foi perguntado qual necessidade a universidade poderia suprir. De acordo com ela, a resposta dos professores que se interessaram pela parceria foi unânime: experimentos. Nenhuma das escolas tinha um laboratório de práticas experimentais disponível ou ativo, nem material pedagógico para atividades experimentais.

Em 2009 a DPEF passou a contar com a participação dos chamados monitores-educadores, estudantes de pós-graduação contratados em regime de bolsa-trabalho, com carga de 20 horas semanais. Esses sujeitos assumiram a função de distribuição dos estagiários e realização de oficinas.

As oficinas, de duas horas, aconteciam quinzenalmente, após as aulas teóricas dirigidas pela Docente, na semana que antecedia a visita à escola. Realizadas num laboratório localizado no IFUSP, essas oficinas eram voltadas ao planejamento e à montagem dos experimentos. No fim de cada oficina, os estagiários montavam caixas com todo o material necessário para a prática das atividades experimentais. Até o fim de 2013, essas caixas eram levadas para as escolas pelos monitores-educadores, que também se encarregavam de providenciar cópias dos roteiros experimentais a serem seguidos e preenchidos pelos alunos das escolas. Em 2014, os próprios estagiários eram responsáveis pelo transporte desse material, salvo acordos feitos com os monitores.

Pela demanda das oficinas, até o fim do ano 2013 o laboratório onde eram realizadas as oficinas foi equipado com instrumentos diversos, materiais descartáveis e aparatos montados em função dos estágios.

Até 2013, os estagiários realizaram cerca de 14 visitas nas escolas ao longo do ano letivo, com uma visita inicial de reconhecimento, uma para conhecer as turmas de regência e seu professor, e uma final destinada a avaliação do estágio. Em 2014, os planejamentos dos cursos do diurno e noturno não foram feitos conjuntamente entre as docentes da DPEF, apresentando objetivos e algumas práticas diferentes ao longo do ano letivo.

O sistema de relações que colocam em prática os estágios da DPEF se estabelece por meio de um trabalho que envolve seis diferentes grupos de protagonistas:

- os professores de Física das escolas que acolhem os estagiários da DPEF;
- os estagiários da DPEF;
- os alunos que assistem às aulas dos estagiários;
- os gestores das escolas que acolhem os estagiários;
- os docentes da DPEF;
- os monitores da DPEF.

O problema de pesquisa

O foco de nossa pesquisa está no primeiro grupo de sujeitos envolvidos nos estágios da DPEF, os professores acolhedores dos estágios. Interessava-nos o que esses professores pensavam acerca dos estágios da DPEF, como o viam, como com ele se relacionavam e o porquê. Com esse interesse, adotamos o entendimento do conceito de **sentido** tal qual proposto por Vygotsky (2008):

o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência [...] é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada (Vigotski, 2008, página 465).

Orientados pela relação proposta por Vigotski (2008) entre pensamento e palavra, desenvolvemos ao longo da pesquisa uma perspectiva investigativa em que a compreensão dos professores, relativamente aos estágios da DPEF, pudessem ser sintetizados no conceito vigotskiano de “sentido”.

Assim, nosso objetivo foi **acessar os sentidos atribuídos pelos professores aos estágios da DPEF mediante uma investigação de sua compreensão acerca das relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos envolvidos com esses estágios**. Posteriormente, na seção 2.1.3, detalhamos como fizemos o delineamento metodológico para alcance desse objetivo.

Para tanto, mantivemos em vista o fenômeno para o qual chama a atenção dos pesquisadores o pedagogo espanhol José Gimeno Sacristán. Ele defende que os pesquisadores da formação de professores devem investigar as relações entre as dinâmicas internas das escolas e as condições externas que exercem influência sobre o trabalho do professor. Ele denuncia o condicionamento do trabalho dos professores e tolhimento de sua autonomia pelo tecnicismo dos currículos – elaborados previamente por especialistas –, os quais acabam por transformar os professores em consumidores de “práticas pré-esboçadas”. Esse quadro ocorre em meio à intensificação do trabalho docente, a qual se une à crescente falta de valorização profissional (Sacristán, 1991).

Para os professores que são acolhedores de estagiários, além das atribuições e péssimas condições apontadas por Sacristán (1991), está essa função de acompanhar os estagiários e, com ela, outras problemáticas.

Por isso, entendemos que, para acessar a compreensão dos professores acolhedores nos Estágios, é preciso identificar e caracterizar o contexto histórico-cultural em que esse processo ocorre. Isso implica, entre outras obrigações, conhecer as condições concretas de trabalho desses sujeitos e verificar em que medida elas são favoráveis para que eles orientem estagiários.

Para tanto, fizemos a opção pela Teoria histórico-cultural da Atividade, presente em pesquisas que abordam interações de diferentes sistemas de atividade relativas a estágio supervisionado na formação de professores, como Clift & Brady (2005), Floden (2005), Tuomi-Grohn (2007), Rodrigues (2007), Galindo (2012), Rosa (2012), Rodrigues (2013), Carmo (2015), entre outros. Baseados nesse referencial teórico cuja apresentação detalhada é feita no Capítulo 1 deste texto, utilizamos a expressão “Atividade Estágio Supervisionado IFUSP/Escolas Públicas” ou “Atividade ESIFEP” para nos referirmos ao sistema de relações que concretizam a execução dos Estágios supervisionados da DPEF.

Estrutura da dissertação

No Capítulo 1 apresentamos os referenciais teóricos que fundamentaram nossa pesquisa, concretizados em nossa concepção do sistema complexo de relações entre IFUSP e escolas públicas como Atividade histórico-cultural, a qual, para efeito desta pesquisa, é considerada como unidade de análise.

No Capítulo 2 descrevemos a metodologia usada na pesquisa e como a mesma propiciou o movimento dialético em que a pesquisa foi transformando o objeto de pesquisa e sendo por ele transformada. Entre outros aspectos, faz parte dessa apresentação uma descrição minuciosa dos elementos presentes no objeto de pesquisa (os grupos de sujeitos participantes da Atividade ESIFEP e suas relações entre si), da construção de entrevistas semi-estruturadas e do uso dos dados obtidos por meio de observação participante.

No Capítulo 3 expomos uma síntese dos dados coletados nas entrevistas e na observação participante, segundo categorias.

No Capítulo 4 analisamos os sentidos atribuídos pelos professores acolhedores à Atividade ESIFEP, por meio das categorias, os quais evidenciaram contradições da Atividade.

No Capítulo 5 expomos considerações finais acerca dessas contradições e nossa compreensão sobre um possível começo de superação das mesmas.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

O Estágio supervisionado da DPEF é concebido nesta pesquisa como um sistema social marcado pela complexidade de relações dinâmicas entre sujeitos pertencentes à universidade e à escola. Numa perspectiva investigativa que preza por minimizar perdas da complexidade desse sistema, entendemos que seus sujeitos protagonistas não podem ser tomados separados da rede de relações da qual fazem parte. Além disso, para pesquisarmos a formação de professores de Física, na forma como se dá na DPEF mediante os Estágios supervisionados, entendemos ser necessário estabelecer nossa concepção acerca do ser humano e seu desenvolvimento. O referencial escolhido por se adequar a essas perspectivas é a Teoria histórico-cultural da Atividade ou, simplesmente, Teoria da Atividade.

1.1 A Teoria da Atividade

A origem da Teoria da Atividade remonta o trabalho do professor bielo-russo Lev Semenovitch Vygotsky, tendo sido posteriormente desenvolvida pelo psicólogo russo Alexei Leontiev e, mais recentemente, pelo pesquisador finlandês Yrjo Engeström.

Para Leontiev (1978), desde a infância o homem se desenvolve por meio de apropriação da cultura desenvolvida pelas gerações antecedentes, processo que se realiza no seio das suas atividades sociais. Essa visão de mundo é coerente com uma lógica dialética em que o marxismo concebe a natureza da vida humana como sendo social e sujeita a leis históricas. Nesse sentido, o homem se faz como sujeito a partir do processo dinâmico do trabalho, e seu desenvolvimento depende de leis sócio-históricas⁴ que regem o desenvolvimento de sua produção.

⁴ Leontiev (1978) explica que o homem é distinto dos animais, e que o processo de hominização é resultado da transformação da vida social, que passou a ser baseada no trabalho. Trata-se de uma ontologia acerca de um

Nesse sentido, Camillo e Mattos (2014) afirmam que

não se pode conceber uma atividade que seja puramente individual (sem relação com o outro), pois mesmo quando um indivíduo realiza isoladamente sua ação, ele a faz mediado pela história humana objetivada e por ele apropriada. (Camillo & Mattos, 2014, página 5)

De acordo com Engeström (2002), para compreendermos a Ação⁵ humana, por mais simples e localizada que seja, temos que interpretá-la tendo em conta o cenário constituído por todo um sistema de Atividades. Assim, só é possível entendermos as Ações de um sujeito, bem como os sentidos que lhes atribuí, se considerarmos a complexidade das relações constituintes da Atividade na qual esse sujeito está inserido.

Mas a complexidade de uma Atividade não se encerra nela mesma. Qualquer que seja a Atividade considerada é possível ascender a níveis hierárquicos superiores, nos quais se encontram outras Atividades constituintes de uma cadeia; a Atividade inicialmente considerada é uma parte dessa cadeia maior de Atividades. Dito de outra forma, uma Atividade qualquer não se encerra no recorte da rede de relações considerado, mas constitui outras redes de Atividades, em níveis hierárquicos superiores. Tratam-se de sistemas complexos dentro de outros sistemas ainda mais complexos à medida que se avança nos níveis hierárquicos.

Em Leontiev (1988), a **Atividade** é o conjunto de processos relacionados a uma **necessidade** que surge nas interações dos homens no/com o mundo. Essa necessidade se manifesta em um **Motivo** concretizado em um **Objeto**, para o qual a Atividade está dirigida.

Isso significa que é pela análise das manifestações do homem na Atividade – que dizem respeito a relações de trabalho – que podemos acessar e compreender os Motivos que o movem dentro da Atividade. Mas como ocorrem essas manifestações? Mediante dois conceitos presentes na Teoria da Atividade: Ação e Operação.

desenvolvimento distinto do desenvolvimento dos animais. Assim, o homem não é mais submetido apenas às leis biológicas, mas também, às leis sócio-históricas.

⁵ A partir deste ponto, para distinguir o conceito por Leontiev de qualquer outro sentido atribuído ao vocábulo “atividade”, apresentamos a palavra escrita com inicial maiúscula. O mesmo vale para os conceitos “Motivo”, “Objeto”, “Ação” e “Operação”, sobre os quais discorreremos na sequência do texto.

Ação é um processo consciente realizado pelo sujeito, movido por um **fim** específico. As Ações estão no nível das consciências dos sujeitos, isto é, eles precisam elaborar conscientemente a prática da Ação. Uma mesma Atividade pode ser composta de Ações de vários sujeitos com diferentes finalidades.

Leontiev (2009) afirma que a Atividade humana existe nessa forma de Ações ou cadeia de Ações. Assim, na perspectiva da Teoria da Atividade, entendemos que a complexidade de uma Atividade é tal que os Sujeitos que dela participam realizam Ações subordinadas umas às outras, com finalidades particulares, de modo que essas Ações constituem o conteúdo concreto de uma Atividade.

A **Operação** se refere às **condições** de realização de uma Ação. As Operações estão fora da consciência do Sujeito, pois se apresentam como Ações já internalizadas, ou seja, os sujeitos as praticam como condição para as ações conscientes.

Dependendo do nível hierárquico considerado, uma Operação pode ser tomada como Ação de outra Atividade. Ou então, uma Operação pode ser tomada como uma Atividade, tendo Ações que a constituem e novas Operações que a condicionam. Isso quer dizer que, num sistema complexo, é preciso colocar o “cursor” em um nível hierárquico em particular (que chamamos de “nível hierárquico em questão”) para determinar qual é a Atividade a ser olhada (“Atividade em questão”). Desse modo, o nível hierárquico considerado determina qual a unidade de análise escolhida e, logo, o que deve ser chamado de Atividade, Ação e Operação.

Nessa perspectiva teórica, a Atividade é entendida como a unidade fundamental de análise. Ou seja, do ponto de vista analítico, é preciso estacionar o “cursor” num nível hierárquico e estabelecer quem são os Sujeitos. Só então se verificam quais são os fins que esses Sujeitos têm para suas Ações, e quais são as condições – Operações – para realização dessas Ações, para, finalmente, descobrir como a dinâmica na Atividade revela os Motivos dos Sujeitos, cujas necessidades se concretizam no Objeto da Atividade.

Em síntese, para transformamos uma Atividade, é preciso, antes de mais nada, compreendermos as Ações que a constituem. E para compreender as Ações é preciso interpretá-las no contexto da Atividade que constituem (Engeström, 2002).

Engeström (1999) propõe um diagrama que indica a estrutura de uma Atividade, tomada como unidade de análise, o “Triângulo da Atividade”:

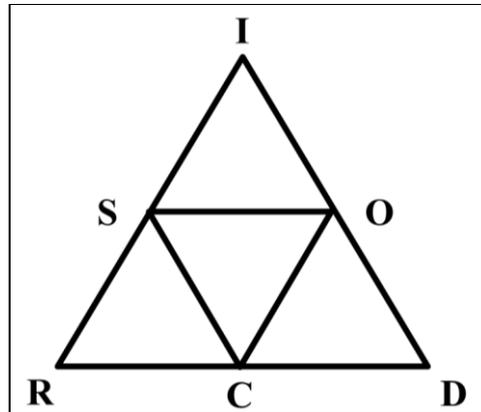


Figura 1 – Triângulo da Atividade

As letras no triângulo são as iniciais dos termos que se referem aos elementos presentes na estrutura de uma Atividade:

- **Sujeito:** é o indivíduo principal que realiza as Ações constituintes da Atividade;
- **Objeto:** é o elemento para o qual Atividade se dirige e no qual se concretizam os Motivos dos Sujeitos;
- **Comunidade:** é o conjunto social ao qual pertencem os Sujeitos envolvidos na Atividade e que também participam de Atividades em outros níveis hierárquicos;
- **Regras:** são estabelecidas para reger o funcionamento da dinâmica da Atividade, isto é, estabelecem como devem ser realizadas as Ações;
- **Instrumentos:** são todo tipo de aparato que permite a realização das Ações e Operações, condicionando a Atividade;
- **Divisão de trabalho:** Divisão do trabalho é o mecanismo por meio do qual são organizadas as Ações dos Sujeitos e da Comunidade na Atividade.

Apesar da ótima síntese que a figura do triângulo permite fazer sobre a Atividade, não traz de maneira detalhada a estrutura hierárquica das Ações e Operações que compõem a Atividade. Camillo e Mattos (2014) apresentam uma

proposta de superação dessa limitação representando uma cadeia hierárquica de Atividades estruturada como totalidades de totalidades.

1.2 Teoria da Atividade e a formação de professores na Atividade ESIFEP

Quando os fins dos Sujeitos em suas Ações não estão devidamente coordenados (caso em que o Motivo do Sujeito não coincide com o Objeto da Atividade), emerge nela uma **contradição**. Esse conceito deve aparecer na discussão que fizermos acerca da transformação da Atividade; e a contradição que oportuniza o momento de transformação.

No que concerne ao conceito de contradição, o materialismo dialético apregoa uma lei fundamental, a lei da unidade dos contrários. Ela enuncia que os contrários (na Teoria da Atividade, Objeto da Atividade e Motivos não coincidentes com o Objeto) constituem a unidade da realidade concreta, uma unidade que é permanentemente dinâmica. E a relevância desse conceito na perspectiva de análise da complexidade de um sistema de Atividades, tal como propomos, relaciona-se ao conceito de **alienação**.

A alienação, no sentido que lhe atribuímos, refere-se a um estado em que um indivíduo ou grupo permanece alheio aos resultados de sua própria atividade ou à própria atividade (no nosso caso, a Atividade histórico-cultural). Trata-se de uma autoalienação, uma alienação de si mesmo, uma vez que os sujeitos se constituem nas suas Atividades.

No entanto, a alienação assim concebida não se manifesta como um mero conceito abstrato, mas um conceito-atividade metafilosófico, um apelo em favor da desalienação, a qual significa uma modificação revolucionária de uma Atividade.

De acordo com Engeström (2002), o entendimento de um sistema de relações humanas coordenadas em função de um Objeto como Atividade histórico-cultural conduz à compreensão de que transformações significativas nessa Atividade só

podem ser alcançadas com o desenvolvimento de coordenações adequadas das Ações que a constituem. Isso exige, necessariamente, coordenação dos fins que os Sujeitos têm com suas Ações na Atividade. Por isso, a transformação da Atividade ESIFEP exige transformação coletiva do sistema de Atividades do qual faz parte.

Leontiev (1988) aponta que, na busca por maior compreensão das relações humanas, não se podem ignorar as desigualdades entre os homens, determinadas por conjuntos complexos de fatores, como econômicos e sociais, por exemplo, presentes nas diferentes relações estabelecidas durante o desenvolvimento histórico do homem. Por essa razão, pessoas diferentes, num mesmo momento histórico, têm formas diferentes de conceber uma realidade histórica.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, especificamente no que se refere à formação de professores, entendemos que a formação profissional inicial, como qualquer outra prática, pode ser tomada como Atividade, num exercício de pesquisa dialético. E, como tal, está diretamente relacionada a práticas estabelecidas no sistema de Atividades a que pertence. Nesse exercício dialético, consideramos fundamentais as relações sociais mantidas pelos professores, as quais são historicamente dinâmicas e contraditórias.

Contraditórias porque, em sua dinâmica, professores diferentes, num mesmo momento histórico, têm formas diferentes de conceber as Atividades nas quais estão inseridos. Entre elas está o acolhimento e acompanhamento de estagiários. Em outras palavras, também numa Atividade de formação de professores, como a Atividade ESIFEP, uma Ação revela finalidades que podem não ser coincidentes com o Objeto, a formação de professores. Nesse caso, sem a devida coordenação entre os diferentes fins dos Sujeitos, surgem contradições na Atividade.

A superação de tais contradições só ocorre mediante coordenação das Ações dos Sujeitos, num processo em que as finalidades possam ser transformadas e, com elas, os Motivos dirigidos para o Objeto da Atividade.

Portanto, apoiados na Teoria da Atividade, entendemos que esforços para melhoria nas práticas de formação de professores pelos Estágios da DPEF devem avançar no sentido de uma crescente conscientização dos Sujeitos acerca da Atividade na qual estão envolvidos. Por isso investigamos os sentidos atribuídos pelos professores acolhedores dos Estágios à Atividade ESIFEP.

CAPÍTULO 2 – REFERENCIAIS METODOLÓGICOS

Caracterizamos nosso trabalho como uma pesquisa de campo, pois nossa investigação envolveu coleta de dados feita, não somente por meio de pesquisa bibliográfica e documental, mas junto de pessoas, particularmente os sujeitos de nossa pesquisa que melhor descrevemos em seções seguintes.

Encontramos uma expressiva fonte de conhecimento para estruturação de nosso levantamento de dados na obra do psicólogo, sociólogo e educador alemão, Phillipp Mayring. Conhecido por sua participação na fundação da pesquisa qualitativa, Mayring (1990) apresenta duas técnicas gerais de levantamento de dados nesse tipo de pesquisa, exemplificadas no presente trabalho. Essas técnicas se referem a formas de acesso verbal e de acesso a material escrito recolhido em campo: entrevista e observação participante. Nós nos apropriamos dessas técnicas como recursos de organização que nos ajudaram a pensar a Atividade ESIFEP à luz da Teoria histórico-cultural da Atividade. Apresentamos adiante as características dessas técnicas e o uso que dela fizemos no presente trabalho,

2.1 Entrevistas semi-estruturadas com os Professores

A socióloga brasileira Maria Cecília Minayo afirma que as entrevistas fornecem dados secundários e primários de duas naturezas:

- Fatos que poderiam ser obtidos por meio de outras fontes, como censos, estatísticas, registros civis, atestados de óbitos entre outros;
- Fatos que se referem diretamente ao indivíduo entrevistado.

Quanto a esta última natureza, Minayo (2001) diz se tratarem de informações oriundas da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade por ele vivenciada, portanto, só podem ser conseguidas com a contribuição da pessoa. Essas reflexões dizem respeito a ideias, crenças, opiniões, sentimentos, condutas,

projeções de futuro, razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes, comportamentos, e maneiras de pensar, sentir e atuar.

Para Mayring (1990), há um papel especial do acesso verbal (diálogo) na pesquisa qualitativa, pois é difícil inferir significados subjetivos a partir de observações. Inspirados nessa perspectiva, e balizados pela Teoria da Atividade, entendemos que a atribuição de sentidos por Sujeitos se dá dentro de uma Atividade, isto é, só podemos falar em sentidos quando consideramos um objeto para o qual está dirigida a Atividade.

Esse autor orienta que é necessário deixar os sujeitos da pesquisa falarem, pois eles são, inicialmente, os “*experts*” de seus próprios conteúdos de significados. Ele apresenta três métodos para se trabalhar com material verbal: a discussão em grupo, a entrevista narrativa e a entrevista centrada no problema. Verificamos o potencial dessas possibilidades para uso instrumental em nosso trabalho, conforme descrevemos adiante.

A **discussão em grupo** é apresentada como método para levantamento de opiniões e atitudes fortemente ligadas a junções sociais (sentidos atribuídos coletivamente, ideologias). Esse levantamento é feito com eficácia em situações sociais (em grupo), uma vez que os sujeitos expressam mais facilmente seus sentidos acerca de preconceitos e ideologias quando embutidos em contextos sociais, discussões de grupo, o que dificilmente ocorre em entrevistas individuais. Além disso, para esse autor, os grupos que são objetos desse método devem constituir grupos na vida cotidiana. Não é o caso dos professores acolhedores de estagiários da Atividade ESIFEP, por isso esse método não é adequado ao objetivo de nosso trabalho.

O método da **entrevista narrativa** tem como característica principal a estimulação do respondente da entrevista a falar livremente, sem perguntas standardizadas. A perspectiva desse método aponta para a existência de estruturas de significação que se revelam na expressão livre sobre certos assuntos, mas que ficariam escondidas em um questionamento sistemático. Essa técnica é indicada por Mayring (1990) quando se tratam de temas não-pesquisados.

Retomemos o objetivo de nossa pesquisa, o qual, a esta altura do texto, podemos reescrever utilizando os termos pertinentes à Teoria da Atividade:

conhecer a compreensão que os Professores têm da Atividade ESIFEP à luz dos Motivos que têm na Atividade, que podem ser coincidentes ou não com o Objeto da Atividade ou, em outras palavras, **acessar os sentidos atribuídos pelos Professores às Ações constituintes da Atividade ESIFEP**. Para tanto, deveríamos dirigir-lhes perguntas específicas a respeito. Por isso, o método da entrevista narrativa não seria uma escolha adequada.

Resta, portanto, a escolha que fizemos, a **entrevista centrada no problema**, cuja compatibilidade com nosso trabalho é clara. Para Mayring (1990), esse método deve ser aplicado quando o tema trata de uma determinada problemática concreta de caráter social, e reúne as formas de entrevista aberta e semi-estruturada. É útil para pesquisas guiadas por teorias com perguntas específicas⁶ sobre o objeto de estudo a respeito do qual já se conhece algo. Aspectos do problema prioritário aparecem de forma privilegiada nesse tipo de entrevista.

Nesse método, o pesquisador conduz a entrevista de tal modo a deixar o respondente expressar-se o mais livremente possível, sem alternativas de respostas pré-estabelecidas, aproximando-se de uma conversa aberta. Embora seja direcionado por meio do guia (protocolo) de entrevista, para determinadas perguntas os respondentes reagem de maneira mais aberta. Para tanto, a entrevista deve ser conduzida de tal modo que o respondente se sinta valorizado, ao invés de investigado. Os resultados vantajosos desse método são evidenciados na verificação da compreensão do tema pelo respondente, que pode trazer suas perspectivas e interpretações pessoais, além de desenvolver relações mais amplas no decorrer da entrevista, em sua interação com o entrevistador.

A seguir, são apresentados, esquematicamente, 5 passos para o processo da entrevista centrada no problema, o qual seguimos em nosso trabalho:

⁶ E também em pesquisas com amostras maiores.

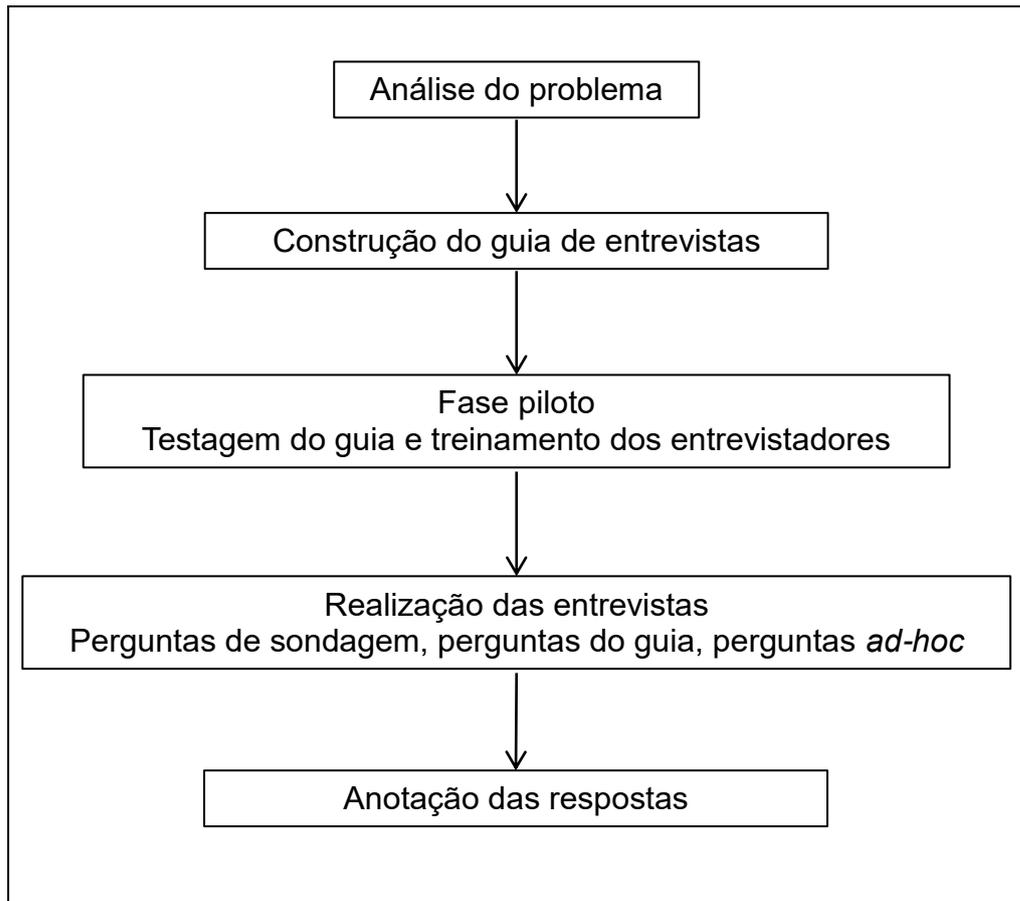


Figura 2 – Modelo de processo de entrevista centrada no problema (Mayring, 1990)

A seguir, sintetizamos os procedimentos que seguimos em cada passo.

2.1.1 Primeiro Passo da Entrevista Centrada no Problema – Análise do Problema (ESIFEP como Atividade histórico-cultural)

No que diz respeito à entrevista centrada no problema, os aspectos estruturais e históricos do problema em questão devem ser analisados anteriormente pelo entrevistador, porque a elaboração de perguntas acerca do problema exige um grau de conhecimento do mesmo (Mayring, 1990).

Para tanto nos valem da compreensão adquirida por meio de nossa experiência com a DPEF sobre o funcionamento da mesma, conforme explicitado

adiante, e da fundamentação para análise de um problema complexo proposta pela Teoria da Atividade.

A partir da Figura 1, construímos o Triângulo da Atividade relativo aos elementos presentes na Atividade ESIFEP:

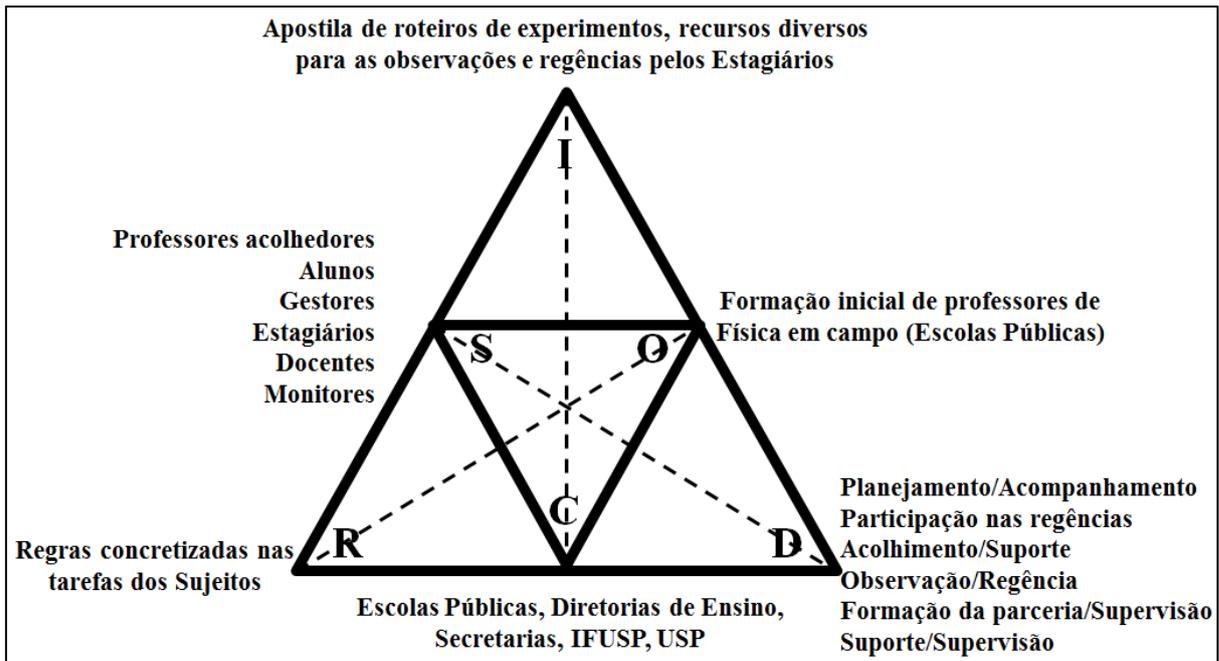


Figura 3 – Triângulo da Atividade ESIFEP⁷

O **Objeto (O)** para o qual a Atividade em questão está dirigida é a formação inicial de professores de Física em campo, isto é, mediante estágios supervisionados da DPEF em Escolas Públicas.

Os **Sujeitos⁸ (S)** da Atividade foram reunidos neste trabalho em seis conjuntos, identificados por letras maiúsculas⁹:

⁷ Ao lado do vértice inferior direito do Triângulo (vértice D, Divisão de Trabalho), estão algumas indicadas Ações executadas por cada um dos Sujeitos da Atividade ESIFEP, respectivamente à ordem em que são apresentados (ao lado do vértice S, Sujeito). Assim, por exemplo, “Planejamento/Acompanhamento” são tarefas dos “Professores acolhedores”, e “Observação/Regência” são tarefas dos “Estagiários”.

⁸ Para distinguir os elementos do Triângulo da Atividade de outros quaisquer significados que podem ser atribuídos aos mesmos vocábulos (sujeito, objeto, comunidade, regras, instrumentos e divisão de trabalho), a partir deste ponto escrevemos esses nomes com inicial maiúscula.

⁹ A partir deste ponto, usamos essas letras maiúsculas para os referirmos aos sujeitos pertencentes aos conjuntos apresentados aqui. Assim, por exemplo, toda vez que citamos algum professor acolhedor de estagiários da Atividade Estágio Supervisionado IFUSP/Escolas Públicas, usamos “Professor”. O mesmo vale para os sujeitos dos outros conjuntos e para o termo “Sujeito” quando se referir a qualquer um dos sujeitos da Atividade ESIFEP.

- **Conjunto P (Professores¹⁰):** Professores do ensino médio e do ensino fundamental que lecionam Física para as turmas nas quais ocorreram os Estágios, isto é, os Professores acolhedores de Estágios da DPEF.
- **Conjunto E (Estagiários):** Licenciandos matriculados na DPEF e que, portanto, fizeram os Estágios nas Escolas com as quais a DPEF mantém parceria.
- **Conjunto A (Alunos):** Estudantes dessas Escolas e pertencentes às turmas nas quais os Estagiários realizam o Estágio.
- **Conjunto G (Gestores):** Diretores, assistentes de diretores (vice-diretores) e coordenadores pedagógicos das Escolas.
- **Conjunto D (Docentes):** Docentes do IFUSP responsáveis pela DPEF. No ano de 2013 houve uma Docente no período diurno e outro no noturno. Em 2014 houve apenas uma docente para o diurno e dois para o noturno; destes, a primeira lecionou do mês de janeiro a maio e o outro¹¹ oficialmente de setembro a dezembro.
- **Conjunto M (Monitores):** Estudantes de graduação¹² e pós-graduação¹³ que foram Monitores da DPEF, isto é, atuaram auxiliando internamente os

¹⁰ Para diferenciar os professores acolhedores dos estágios da DPEF e os professores da DPEF chamamos os primeiros de Professores acolhedores, ou simplesmente Professores, e os professores do IFUSP responsáveis pela DPEF de Docentes. Feito esse esclarecimento, seria redundância usarmos, a partir deste ponto do texto, expressões como “Professores das escolas” e “Docentes da DPEF”, por exemplo. Contudo, optamos por fazer uso de expressões como essas quando, eventualmente, servirem para melhor compreensão do texto.

¹¹ Esse Docente se responsabilizou pela DPEF em caráter voluntário enquanto aguardava pelos trâmites burocráticos de seu ingresso no IFUSP após aprovação em concurso público.

¹² Monitoria de graduação é uma ação executada administrativa e financeiramente pelo Programa de Estímulo ao Ensino de Graduação (PEEG) da Pró-Reitoria de Graduação. Segundo editais do PEEG, essa ação propicia participação do aluno de graduação no ensino de graduação e na melhoria do mesmo, e oferece oportunidade de convivência, em sala de aula, de estudantes monitores de graduação e de pós-graduação, o que, de fato, ocorreu na DPEF em 2013 e 2014. Os monitores do PEEG têm carga horária semanal de 6 horas. Na DPEF, realizaram atividades diversas, como: acompanhamento das aulas dos Docentes; leitura de textos; participação em plantões de atendimento para solução de dúvidas dos Estagiários a respeito de temas discutidos previamente com o Docente; participação na preparação e aplicação das atividades práticas das disciplinas (oficinas). A seleção dos monitores é feita pela Comissão de Graduação da Unidade, mediante verificação de bom desempenho na disciplina escolhida para desenvolver as atividades de monitoria ou em equivalente.

¹³ As monitorias de pós-graduação são gerenciadas pela Reitoria de Pós-Graduação por meio do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE). Esse programa se destina a aprimorar a formação de estudantes de pós-graduação (*stricto sensu*) para a atividade didática de graduação, sendo composto por duas etapas: preparação pedagógica; estágio supervisionado em docência. Esta última é semelhante, em termos de atribuições, à monitoria de graduação. Os critérios de seleção dos candidatos e a realização do processo seletivo são de responsabilidade da Comissão Central do

Docentes e Estagiários da DPEF. O primeiro tipo de monitoria é composto por licenciandos de Física que já cursaram a DPEF e o segundo, por estudantes de pós-graduação. Tanto em uma quanto na outra forma de monitoria, os Monitores atuaram internamente, isto é, realizando suas práticas no âmbito do IFUSP. Nesta pesquisa não distinguimos os dois tipos, pois em ambos os casos não houve diferença entre suas atribuições, ao passo que foi clara a distinção de atribuições em relação ao tipo de monitoria descrita no tópico a seguir. Em 2013 houve dois Monitores de graduação para o período diurno e um para o noturno, sendo que alguns não atuaram durante todo o ano. Em 2014 houve duas Monitoras de pós-graduação para o diurno; para o noturno houve um Monitor de pós-graduação e uma Monitora de graduação que atuou por pouco tempo no início do ano.

- **Conjunto M_E (Monitores-Educadores):** Estudantes de pós-graduação *stricto sensu* que atuaram interna e externamente como monitores da DPEF num regime particular¹⁴ de monitoria. Houve 4 Monitores-Educadores por ano. Os Monitores-Educadores de 2013 atuaram em equipe, mas dois atendiam predominantemente Estagiários do período diurno e os outros dois, do noturno. Em 2014 o anterior trabalho em equipe foi descaracterizado, pois, por decisão de uma das Docentes, o planejamento e avaliação semanal das práticas da DPEF não foram mais feitos em conjunto. Entretanto, foi mantida a característica de dois Monitores-Educadores atuarem exclusivamente com Estagiários do período diurno e os outros dois exclusivamente com Estagiários do noturno. A autora deste trabalho teve essa função e foi a única que atuou nos dois anos.

Entre os Sujeitos do conjunto P houve cinco casos, que chamamos de “**Casos Particulares**”, em que um mesmo Sujeito pertenceu a dois conjuntos de

PAE, que coordena o Programa. Os monitores PAE devem ser orientados e acompanhados pelo professor responsável pela disciplina de graduação. A carga horária também é de 6 horas semanais.

¹⁴ Conhecidos como monitores-educadores, esses monitores são estudantes de mestrado e/ou doutorado que recebem bolsas especiais de monitoria cujo valor é três vezes maior que o valor da bolsa de monitoria de graduação. Essas bolsas são concedidas pelo Programa Monitores-Bolsistas, o qual faz parte do Programa de Formação de Professores. Essa concessão especial é feita para que os monitores atuem com os docentes responsáveis no acompanhamento das atividades de estágio, junto às escolas. A carga horária é de 20 horas semanais.

Sujeitos entre 2013 e 2014. Esses casos pertencem aos seguintes conjuntos de intersecção:

- **Conjunto PE (Professores & Estagiários):** Conjunto de intersecção entre os conjuntos P e E, composto por Professores que também foram licenciandos Estagiários da DPEF, não necessariamente no mesmo ano. Em 2013, o grupo foi composto por um licenciando Estagiário da DPEF que atuou, ao mesmo tempo, como Professor acolhedor¹⁵. Em 2014 ele também atuou como Professor acolhedor. Em 2013 uma Professora que foi acolhedora de Estagiários antes e depois de 2013 foi Estagiária da DPEF, porém cumpriu as horas de estágio em suas próprias aulas, ou seja, sem ter um Professor acompanhando-a¹⁶.
- **Conjunto PM (Professores & Monitores):** Conjunto de intersecção entre os grupos P e M, composto por Professores que, não necessariamente no mesmo ano, acolheram Estagiários da DPEF e atuaram como Monitores (de graduação ou pós-graduação) da DPEF. Em 2014 esse grupo foi composto por uma das Monitoras (de pós-graduação) da DPEF, que passou a ser Professora¹⁷ acolhedora no mesmo ano, e por um Professor¹⁸ que foi acolhedor no 1º semestre desse ano e Monitor (de graduação) no ano anterior.
- **Conjunto PM_E (Professora & Monitora-Educadora):** Conjunto de intersecção entre os conjuntos P e M_E, unitário, tendo a autora deste trabalho como elemento único do conjunto por ter sido, simultaneamente, Professora acolhedora de estagiários de 2011 a 2015, e Monitora-Educadora da DPEF em parte do ano de 2013, todo ano de 2014 e parte do ano de 2015.

Continuemos com a descrição dos elementos presentes no Triângulo da Atividade ESIFEP, apresentado na Figura 3 – TRIÂNGULO DA ATIVIDADE ESIFEP.

As **Regras (R)** que fazem a mediação entre Sujeitos e Comunidade se concretizam nas tarefas realizadas pelos Sujeitos da Atividade.

¹⁵ Posteriormente, chamaremos esse Professor de Phellippe.

¹⁶ Posteriormente, chamaremos essa Professora de Penha.

¹⁷ Posteriormente, chamaremos essa Professora de Paula.

¹⁸ Posteriormente, chamaremos esse Professor de Patrício.

A **Divisão de trabalho (D)** concretiza o funcionamento da Atividade mediante a inserção dos Estágios pelos Professores acolhedores em seu planejamento, a participação dos Alunos das Escolas Públicas nas aulas regidas pelos Estagiários, o acolhimento e suporte dado pelos Gestores dessas Escolas aos Estagiários, a observação e regência realizadas pelos Estagiários nas Escolas, o estabelecimento da parceria com essas Escolas pelos Docentes da DPEF, e supervisão dos Estagiários pelos Docentes e Monitores-Educadores da DPEF.

Os **Instrumentos (I)** que fazem a mediação entre Sujeito e Objeto da Atividade são utilizados na universidade (laboratório e aparatos de laboratório para oficinas dos Estagiários, preparo das regências a serem feitas pelos Estagiários nas Escolas, impressão de roteiros de aulas dessas regências, infraestrutura de computadores no laboratório onde são oferecidas as oficinas, etc) e nas Escolas (recursos didáticos disponíveis nas próprias Escolas, recursos didáticos fornecidos e levados até as Escolas por Monitores-Educadores da DPEF e/ou pelos Estagiários).

A **Comunidade (C)** é constituída pelos Sujeitos pertencentes às Escolas Públicas onde são feitos os Estágios, diretorias de ensino e secretarias que gerem essas Escolas, ao IFUSP e à USP.

Se ascendermos ainda mais aos demais níveis hierárquicos aos quais a Atividade em questão é subjacente, encontramos que os Sujeitos fazem sua participação na Atividade ESIFEP mediante vínculos e relações com as seguintes instituições que condicionam as Regras, os Instrumentos e a Divisão do trabalho nessa Atividade:

- **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES):** Vinculada ao MEC, é uma autarquia e agência pública de pesquisa que atua na consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, sendo responsável pela concessão de bolsas de pesquisa e pela avaliação trienal dos cursos de pós-graduação aos quais são vinculados os Docentes da DPEF.

- **Ministério da Educação (MEC):** Integrante do poder executivo do Brasil, é o ministério responsável pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão universitários, e pela educação em nosso país;

- **Universidade de São Paulo:** É uma das quatro universidades públicas mantidas pelo Governo do Estado de São Paulo, formada por onze *campi*, dentre os quais a Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira, que abriga o IFUSP.

- **Pró-Reitoria de Graduação (PRG):** Órgão central da USP que idealiza, planeja, acompanha e avalia cursos de graduação, além de executar administrativa e financeiramente, acompanhar e avaliar o Programa de Estímulo ao Ensino de Graduação (PEEG), responsável pelas monitorias de graduação.

- **Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG):** Órgão central da USP que gerencia o ensino de Pós-Graduação, sendo responsável pelo Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), que administra as monitorias de pós-graduação.

- **Instituto de Física da Universidade de São Paulo (IFUSP):** Maior e mais antiga instituição de pesquisa e ensino de Física do Brasil, a qual oferece o curso de Licenciatura em Física do qual faz parte a DPEF.

- **Secretarias:**

- i. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), que administra a Diretoria de Ensino Centro-Oeste (DECO), responsável pela maioria das Escolas parceiras da DPEF, e a Diretoria de Ensino Região Osasco (DERO), responsável por uma das escolas parceiras.

- ii. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP), que administra a Diretoria Regional de Educação (DRE) Butantã, responsável pela única escola somente de ensino fundamental que acolheu os Estagiários em 2013 e 2014.

- iii. Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI) do Estado de São Paulo, à qual está vinculado o Centro Paula Souza, autarquia que administra as Escolas Técnicas Estaduais (ETECs), uma das quais foi parceira da DPEF em 2013 e 2014.

- **Escolas:** Localizadas no entorno da USP, são todas escolas públicas, sendo seis estaduais e uma municipal em 2013, cinco estaduais e uma municipal no

primeiro semestre de 2014, quatro estaduais, uma municipal e uma técnica no segundo semestre de 2014.

2.1.2 Segundo passo da entrevista centrada no problema – construção do guia de entrevistas

No segundo passo da entrevista centrada no problema, segundo Mayring (1990), o entrevistador deve reunir aspectos de interesse num roteiro de entrevista, no qual deve introduzir o problema para retomá-lo ao longo da entrevista. Seguindo essa orientação, juntamos num protocolo de entrevistas aspectos que, até então, julgamos centrais do problema, com o intuito de angariar sugestões alternativas para a formulação inicial do protocolo.

A primeira¹⁹ entrevista-piloto²⁰ foi feita com um professor de Filosofia de uma das Escolas. Na seção seguinte apresentamos as perguntas que compuseram o protocolo-piloto, bem como as respostas dadas por esse professor.

2.1.3 Terceiro passo da entrevista centrada no problema – fase piloto/ testagem do guia e treinamento da entrevistadora

O terceiro passo consistiu na entrevista piloto para testar o (primeiro) protocolo de entrevista, modificá-lo conforme as necessidades que se apresentaram, e também para treinar a entrevistadora. Inicialmente dividimos o protocolo em: 1ª parte – Dados sobre o Professor; 2ª parte – Questões sobre estágio supervisionado.

¹⁹ Houve várias entrevistas-piloto, conforme descrito neste trabalho em seção posterior.

²⁰ Este também foi um exercício foi proposto em uma das disciplinas oferecidas no Mestrado, pelo professor Alberto Villani e pela professora Jesuína Pacca.

A seguir, entre asteriscos, apresentamos o protocolo-piloto e uma síntese das respostas dadas pelo professor entrevistado.

1ª Parte – Dados sobre o Professor

1) Tempo de magistério

12 anos.

2) Tempo de atuação na escola atual

9 anos.

3) Categoria de magistério²¹

Efetivo²².

4) Formação e local de formação

Filosofia no Centro Universitário Assunção (UNIFAI). Administrado pela arquidiocese de São Paulo, a instituição manifestou pretensão proselitista, na interpretação do professor, mas ele escolheu fazer Filosofia porque já tinha interesse. Fez complementação em História. Também cursou magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), e é técnico em enfermagem.

²¹ Tipo de vínculo empregatício na rede de educação pública onde trabalha.

²² Professor admitido mediante aprovação em concurso público e cujo trabalho ocorre sob regime estatutário.

5) Escolha da formação

Escolheu a profissão porque tem muito apreço pelo conhecimento, mas julga que hoje não mais está atuando como deveria.

6) O que não gosta na profissão

Ter a função de manter a disciplina dos alunos em sala de aula. Julga que, hoje em dia, isso é mais importante do que o ensino.

7) Hoje escolheria novamente ser professor?

O professor respondeu enfaticamente que não, pois tem mais frustração do que satisfação. Afirmou que é difícil encontrar um professor realizado hoje em dia. Disse que escolheria alguma área técnica, em que trabalhasse com aparelhagem e não com pessoas, porque “pessoas só são problema”.

2ª Parte – Questões sobre estágio supervisionado**1) Quantidade de estagiários que recebe por ano?**

Em média, 5.

2) Teve contato com os docentes dos estagiários?

Nunca. Entende que os docentes dos estagiários não estão preocupados em terem uma aproximação com a escola de educação básica.

3) Esperaria mais contato com os docentes dos estagiários?

Sim. Deveria haver, pelo menos, uma conversa esclarecedora.

4) Como ocorre o primeiro contato com os estagiários?

Os estagiários se dirigem aos gestores da escola, e esses os encaminham para o professor.

5) Como são os estágios?

Sempre de observação. O professor acha que os estágios deveriam ser compostos de duas etapas, observação e execução, pois só observação é muito cômodo, não é algo sério. Afirmou que exercício prático é o mínimo para a formação, e que a universidade forma professores que jamais regeram uma aula de verdade. O professor acha isso muito estranho.

6) Relação dos estagiários com o professor?

Uma vez que o estágio sempre é de observação, o professor orienta os estagiários a se comunicarem minimamente com os alunos. Sem essa orientação, os estagiários não estabelecem esse contato. Pensa que isso deveria ser diferente, que deveria haver iniciativa nesse sentido por parte dos estagiários.

Não há controle por parte da universidade ou da gestão escolar. O professor contou uma ocasião em que um estagiário entrou na sala de aula, sentou numa carteira no fundo da sala, colocou fones nos ouvidos e as pernas sobre a carteira. Quando viu essa cena, o professor ordenou, em tom de indignação, o estagiário se retirar.

Mencionou que muitos estagiários chegam à escola e pedem para o professor assinar fichas de estágio, sem se disporem a realizar o estágio. Afirmou que alguns professores preferem apenas assinar a ficha de estágio e dispensar os estagiários porque não concordam com o estágio ou para não serem vigiados em suas aulas. Contudo, ele sempre exige que o estágio seja feito “de verdade”.

Nesse momento, o professor mencionou a desvalorização dos professores da Educação Básica começa na universidade. Nesse sentido, citou que não há campo de avaliação na ficha de estágio a ser preenchido pelo professor da escola. Disse que há descredibilização do ensino médio, considerado uma etapa da escolaridade que “só serve para o vestibular”.

O professor elogiou um estagiário que acompanhava, de fato, as aulas, e o ajudava com comentários. Ele sempre chama os estagiários à participação nas aulas.

7) Na sua visão, os estagiários sabem mesmo Filosofia?

Para ele, os estagiários acompanham pouco as aulas, revelando um conhecimento raso, mas disse que isso se deve aos vários tipos de formação existentes nos cursos de Filosofia. O seu curso universitário foi mais panorâmico, de modo que teve uma visão ampla de várias correntes filosóficas. Por essa razão, ele oferece recortes filosóficos para os alunos, ensinando o currículo vasto, de forma flexível.

8) Entende que participa da formação desses estagiários?

Em alguns casos sim. Mas isso ocorre porque a relação entre universidade e escola não é clara, e essa falta de clareza tem a ver com concepções da universidade acerca dos estágios supervisionados.

9) A gestão tem contribuído para que os estágios ocorram?

Os estagiários não recebem orientação da gestão nem da universidade. Vão para a escola apenas para cumprimento de tabela.

10) Os estágios trazem benefícios para você? E para os alunos? Quais?

Não, mas poderia se não fosse só de observação.

11) Os estágios trazem problemas para você? E para os alunos? Quais?

Não.

As respostas apresentadas pelo professor entrevistado indicam aspectos que julgamos úteis para acessarmos os sentidos atribuídos pelos Professores à Atividade ESIFEP. A identificação desses aspectos nos conduziu à ampliação do protocolo de entrevistas, conforme descrevemos a seguir.

Com a 1ª Parte do protocolo-piloto, pretendíamos acessar elementos da história do professor que dizem respeito à sua escolha profissional, bem como suas experiências com estágios supervisionados. As respostas às questões 5, 6 e 7 dessa 1ª Parte nos sugeriram que a visão e o sentimento – muitas vezes de frustração e desesperança quanto a melhorias – de um professor sobre o seu início e a sua permanência no magistério podem influenciar grandemente sua atuação em sala de aula com seus alunos e com estagiários.

Pensando que, muitas vezes, são professores desanimados com a profissão que acolhem estagiários, nós nos deparamos com uma nova necessidade: acessar sentidos dos Professores quanto a épocas de sua própria história em que eles mesmos exerceram o papel de estudante, estagiário e, eventualmente, monitor de estagiários. Assim, ampliamos essa 1ª seção do protocolo e, atribuindo a ela o caráter de **categoria discursiva**²³, chamamos essa seção de “Categoria A – Gênese social, estudantil e profissional do Professor”. Nela o objetivo era acessar condições de produção sócio-histórica dos Professores como sujeito, estudante, estagiário, trabalhador e, eventualmente, monitor de estágio.

Com as perguntas da 2ª Parte do protocolo-piloto, tivemos acesso a alguns sentidos que o professor entrevistado atribui às relações entre universidade e escola no âmbito dos estágios supervisionados. Ele acolhia cerca de 5 estagiários por ano, fato que nos deu um parâmetro para escolha dos Professores que seriam objeto de nossa pesquisa: Professores com mais experiência no magistério e no acolhimento de estagiários da DPEF seriam mais representativos para a investigação da Atividade ESIFEP.

²³ Neste trabalho, distinguimos até certo ponto, as categorias discursivas das categorias empíricas. Estas se referem às manifestações de sentidos atribuídos pelos Professores à Atividade Estágio Supervisionado IFUSP/Escolas Públicas (ESIFEP), os quais acessamos a partir da observação participante, conforme explicitamos na Seção 2.2. Aquelas dizem respeito ao discurso dos Professores obtidos nas entrevistas. Esses recursos metodológicos tal como usamos constituem uma apropriação que fizemos das categorias analítica e empírica de Minayo (2001) para uso coerente com nossa concepção dialética da Atividade ESIFEP. No desfecho da análise, feita no 0, esses dois tipos de categorias são tratados sem distinção. Por isso, usamos a expressão “categorias discursivas/empíricas”.

O professor apresentou enfaticamente seu descontentamento com a ausência completa de contato com os docentes universitários responsáveis pelos estagiários. Ele esperava, pelo menos, algum tipo de esclarecimento sobre objetivos e propostas dos estágios. Para ele, os docentes dos estagiários não têm preocupação em se aproximarem das escolas públicas e manterem com elas uma relação próxima.

Contudo, apesar desse distanciamento, o professor declarou entender-se como participante da formação dos estagiários em alguns casos. Para ele, essa compreensão dele como professor acolhedor não é mais ampla devido à falta de clareza na relação entre universidade e escola.

Analisando a importância dada pelo professor à relação dos docentes da universidade com as escolas que acolhem os estagiários, percebemos que essa característica deveria ser explorada com atenção especial nas entrevistas. Apesar de, em tese, haver contato dos Docentes e Monitores-Educadores com as Escolas, deveríamos verificar a frequência e eficiência desse contato, a clareza das relações mantidas pelos Sujeitos do IFUSP com os Sujeitos das Escolas, bem como a importância atribuída a essas relações pelos Professores. Por isso, passamos a incluir no protocolo de entrevistas questões sobre a percepção dos Professores quanto à qualidade do trabalho de orientação dos estagiários por parte dos Docentes e Monitores-Educadores.

O professor também julga importante o estágio não ter somente natureza observacional. Para ele, o exercício prático do magistério durante a formação é imprescindível e torna o estágio mais sério, de modo que a universidade não deveria negligenciá-lo, não deixar de exigir o mesmo dos licenciandos.

Desde o início de sua história, os estágios da DPEF são marcados pela presença de observação e regência, logo, a observação do professor entrevistado não se aplicaria aos estágios da DPEF. Contudo, embora já conhecêssemos, pela literatura e pela observação participante, o formato das aulas regidas pelos Estagiários, entendemos como condição necessária para este trabalho ouvir dos próprios Professores como eles descreviam essas aulas.

O professor afirmou que os estágios não o beneficiam, mas poderiam fazê-lo se não fossem estritamente de caráter observacional. Essa resposta nos chamou à atenção quanto à possibilidade dos estagiários serem aceitos pelos Professores por

eventuais benefícios que lhes proporcionassem. Por isso, ao reformular o protocolo de entrevista, acrescentamos questões para descrição das aulas regidas pelos Estagiários.

O professor entrevistado também manifestou descontentamento pela falta de iniciativa dos estagiários em interagirem com os Alunos da Escola. Então acrescentamos esse aspecto da Atividade ESIFEP no protocolo, bem como a forma dos Estagiários se relacionarem com os próprios Professores.

Outra razão de descontentamento do professor diz respeito à falta de orientação ao estagiário e controle da conduta do mesmo por parte do grupo gestor da escola e da universidade. Ele destacou a atitude de muitos estagiários que chegam à escola pedindo que alguém assine as fichas de estágio sem que haja cumprimento da carga horária, e que alguns professores, de fato, preferem assinar essas fichas por não quererem ser observados em aula ou por não concordarem com estágios. Para ele, isso se deve à desvalorização dos professores da Educação Básica que, em sua opinião, começa na universidade. Evidência disso, para ele, é o fato da universidade não requerer avaliação dos professores acolhedores nas fichas de estágio. Nesse ponto, vimos a necessidade de incluir no protocolo questões sobre eventuais problemas em que os estágios implicam para a Escola.

O professor entrevistado mencionou que o primeiro contato dos estagiários com a escola se dá com a equipe gestora, e que esta é que os encaminham para o professor acolhedor. Por isso também incluímos uma questão sobre a contribuição da Gestão para a ocorrência dos Estágios.

À medida que o protocolo crescia em quantidade de questões, aumentava nosso cuidado quanto à manutenção do foco no levantamento de dados. Para tanto, fizemos no protocolo as modificações que julgamos necessárias à luz da Teoria da Atividade, tendo sempre a Atividade ESIFEP como unidade de análise.

Com a preocupação de garantir que o protocolo estivesse adequado ao problema da investigação, nós o ampliamos de tal forma a permitir acesso aos sentidos atribuídos pelos Professores às relações da Atividade ESIFEP que envolvem todos os Sujeitos. A princípio, elaboramos perguntas que contemplavam vários conjuntos distintos de Sujeitos na mesma pergunta, quando o tema da pergunta era o mesmo. Um exemplo disso foi a pergunta “Como foi seu primeiro

contato com os Docentes, Monitores-Educadores e Estagiários?”. Contudo, entendemos que, embora tratassem de um mesmo assunto (o primeiro contato do Professor com os demais Sujeitos), as respostas dos Professores poderiam deixar de contemplar todos os conjuntos distintos de Sujeitos numa mesma pergunta. Por isso, repetimos perguntas com essa característica, para cada um dos conjuntos distintos de Sujeitos da Atividade ESIFEP.

Com essa alteração, entendemos que seria útil a divisão do protocolo em seções. Então percebemos duas necessidades primárias: considerar os vínculos institucionais dos Sujeitos e levantar as possíveis relações estabelecidas entre eles antes de dividir o protocolo em seções. Para tanto, criamos um diagrama e um quadro, como descrevemos a seguir.

Com a intenção de obter uma visão clara das posições institucionais dos Sujeitos na Atividade ESIFEP, representamos em um diagrama de Venn o pertencimento dos mesmos em relação às instituições com as quais têm vínculo, sendo que os conjuntos de Sujeitos e essas instituições são representadas por elipses:

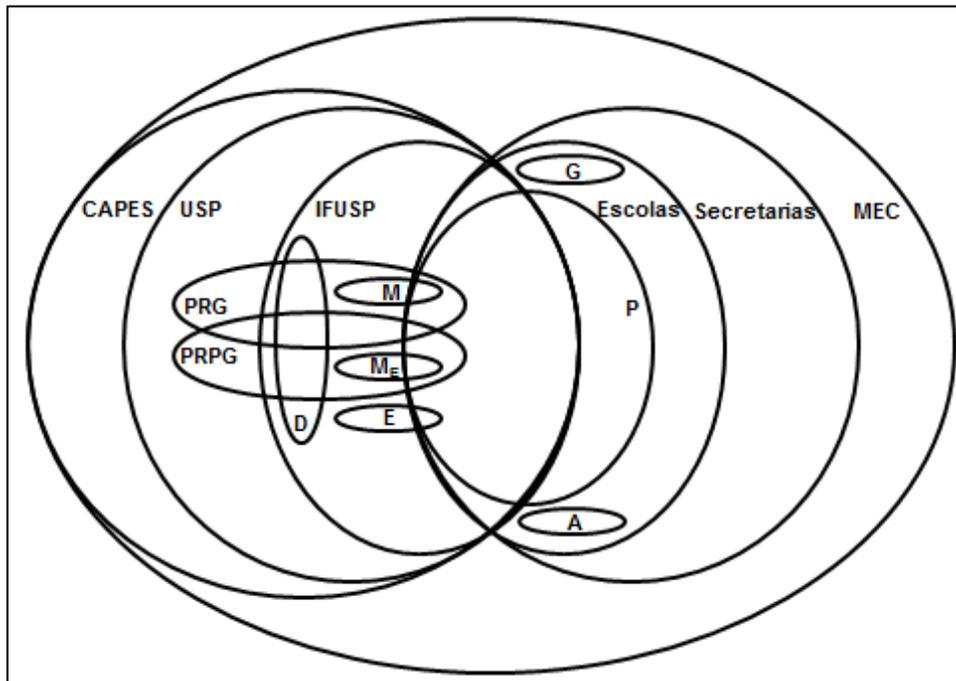


Figura 4 – Diagrama das instituições e dos Sujeitos da Atividade ESIFEP²⁴

²⁴ Esse diagrama teve várias versões que foram submetidas à avaliação de integrantes do grupo de pesquisa do qual a autora fez parte, até chegarmos a uma forma que julgamos mais simples. Como

Cuidamos em refinar o diagrama de tal modo que os Casos Particulares pudessem ser facilmente localizados em regiões de intersecção. Os Sujeitos localizados nessas regiões exerceram duas funções na Atividade ESIFEP não necessariamente simultâneas. A elipse que representa o conjunto P (Professores) possui regiões de intersecção com as que representam os conjuntos M (Monitores), M_E (Monitores-Educadores) e E (Estagiários). Como já dito, a autora deste trabalho foi a única a exercer a atribuição de Professora acolhedora e Monitora-Educadora, logo, encontra-se na região de intersecção entre as elipses P e M_E ($P \cap M_E$). As regiões de intersecção $P \cap M$ e $P \cap E$ possuem dois Professores cada.

Concluído o diagrama, passamos a incluir no protocolo de entrevistas perguntas acerca dos vínculos institucionais, com o intuito de verificar possíveis interferências institucionais na Atividade ESIFEP.

Dando sequência à estruturação do protocolo, identificamos todas as possíveis relações entre os Sujeitos da Atividade mediadas pelas diversas Ações que a constituem. Para tanto construímos o Quadro 1, a seguir, na qual distinguimos cada uma das relações pela letra R seguida de um índice com número natural a partir de 1. Ao todo, são 21 relações pertinentes ao objetivo do presente trabalho.

	P	E	A	G	D	Me	M²⁵	Relações
P	R ₁	R ₂	R ₃	R ₄	R ₅	R ₆	*	com o Professor acolhedor
E		R ₇	R ₈	R ₉	R ₁₀	R ₁₁	*	com os Estagiários
A			R ₁₂	R ₁₃	R ₁₄	R ₁₅	*	com os Alunos
G				R ₁₆	R ₁₇	R ₁₈	*	com os Gestores
D					R ₁₉	R ₂₀	*	com os Docentes
Me						R ₂₁	*	com os Monitores-Educadores
M							*	com os Monitores*

Quadro 1 – Relações entre os Sujeitos da Atividade ESIFEP

Estrutturamos a apresentação²⁶ do protocolo de tal maneira que essas relações fossem contempladas em partes distintas. Agrupamos essas partes em três categorias discursivas: “Categoria B – Relação entre Professor e Estagiários na Atividade ESIFEP (R₂ – P/E)”²⁷, “Categoria C – Demais relações entre Professores e os outros Sujeitos na Atividade ESIFEP” e “Categoria D – Relações entre os demais Sujeitos na Atividade ESIFEP”.

Além disso, criamos uma última seção, que chamamos “Categoria E – Níveis hierárquicos superiores (Secretaria e USP)”, cujas questões contemplaram a perspectiva do Professor quanto ao papel da USP (e não somente do IFUSP) e das Secretarias no âmbito dos estágios supervisionados.

O Quadro a seguir sintetiza a estrutura final do protocolo:

²⁵ As células preenchidas com um asterisco representam as relações com os Monitores de graduação e pós-graduação. Na estrutura de funcionamento da DPEF em 2013 e 2014, eles não tiveram atribuições que envolvesse alguma relação direta com os Professores acolhedores; estes conheciam apenas os Monitores-Educadores. Por isso, não consideramos as células com asterisco.

²⁶ No decorrer de todas as entrevistas realizadas, utilizamos vários protocolos, que diferiam entre si, à medida que o protocolo era alterado. Chegamos a uma quinta versão, usada com os dois Professores que tomamos como sujeitos principais desta pesquisa. Porém, para efeito de organização dos resultados obtidos com essas entrevistas, apresentamos adiante uma versão do protocolo ordenada seguindo as “categorias discursivas”. A versão 5 do protocolo de fato utilizado nas entrevistas é apresentada anexa neste trabalho.

²⁷ Criamos uma categoria específica para as relações estabelecidas entre Professores e Estagiários porque as perguntas do protocolo que dizem respeito ao conjunto de Ações entre esses Sujeitos, além de serem em maior quantidade, permitiram um conjunto de respostas mais ricas para compreensão dos sentidos atribuídos pelos Professores à Atividade ESIFEP.

Categoria	Título da categoria
A	Gênese social, estudantil e profissional do Professor
B	Relação entre Professor e Estagiários na Atividade ESIFEP (Relação R ₂ – P/E)
C	Demais relações entre Professores e os outros Sujeitos na Atividade ESIFEP (Relações R ₁ , R ₃ , R ₄ , R ₅ e R ₆)
D	Relações entre os demais Sujeitos na Atividade ESIFEP (Relações R ₇ a R ₂₁)
E	Níveis hierárquicos superiores (Secretaria e USP)

Quadro 2 – Estrutura do protocolo de entrevistas final, com divisão em categorias discursivas

Retomemos os avanços metodológicos narrados até aqui. A partir dos resultados obtidos com a primeira entrevista-piloto, submetemos o protocolo de entrevistas a uma reestruturação fundamentada em nossa concepção do Estágio Supervisionado IFUSP/Escolas Públicas: uma Atividade histórico-cultural da qual participam Sujeitos envolvidos numa teia de relações mediadas por Ações, as quais compõem a Atividade. Acessar, por meio de entrevistas, os sentidos atribuídos pelos Sujeitos Professores à Atividade ESIFEP significaria acessar sua compreensão sobre as Ações de todos os Sujeitos envolvidos nessa Atividade. Para que esse acesso ficasse mais claro na entrevista, dividimos o protocolo em seções que contemplassem aspectos da história dos Professores, das relações entre os Sujeitos, e da participação de instâncias de níveis hierárquicos superiores da Atividade (Quadro 2). A Seção sobre as relações dos Sujeitos foi dividida em 6 partes, uma para cada (conjunto) Sujeito. Com a nova estrutura protocolar, procedemos às entrevistas com os Professores.

Elencamos todos os Sujeitos Professores e aqueles eventualmente mencionados nas entrevistas (Docentes e Monitores-Educadores). Com exceção da autora deste trabalho, atribuímos nomes fictícios²⁸ aos Sujeitos, com o seguinte critério: o nome de um Sujeito tem a mesma inicial do conjunto ao qual pertence²⁹. Então, temos que Pablo é Professor, Mozart é Monitor-Educador e Deise é Docente. Identificamos as Escolas com letras de A a I.

No quadro a seguir estão listados os Docentes (D) e Monitores-Educadores (M_E) que atuaram nos anos de 2013 e 2014.

²⁸ Escolhemos nomes de ex-alunos da autora, em homenagem a eles.

²⁹ Critério encontrado em FRISON (2012).

Conjunto	Sujeito	Período de atuação
D	Daniela	2013
D	Daniel	2013
D	Dayane	2014
D	Deise	2014 (parcial)
D	Denzel	2014 (parcial)
M _E	Marcelo	2013
M _E	Marcos	2013
M _E	Mário	2013
M _E	Marlon	2014
M _E	Mateus	2014
M _E	Mozart	2014
M _E	Autora	2013-14

Quadro 3 – Sujeitos da Atividade ESIFEP eventualmente mencionados nas entrevistas

No próximo quadro estão listados os Professores (P), seus Conjuntos (Conj.), as Escolas onde lecionavam em 2013 e 2014, e a quantidade de Estagiários acolhidos nesses anos. Estão indicados com um X na coluna “Entr.” os Professores que entrevistamos.

Escolas	Conj.	Sujeito	Entr.	Quantidade de Estagiários			
				2013 1º sem	2013 2º sem	2014 1º sem	2014 2º sem
A	P	Pablo**	X	3	3	-	-
B	P	Palmira		9	11	-	-
C	P	Paloma		-	-	4	4
	P	Pacheco		4	4		
	P	Pâmela		2	1	2	5
	P	Paola		8	8	-	-
D	P	Patrícia	X	14	14	7	4
	PM	Paula*		-	-	-	5
	P	Paolo		-	-	2	-
E	PM	Patrício*		-	-	2	-
	P	Patrick*		5	-	-	-
	P	Paulina	X	-	-	5	5
	PM _E	Autora*		4	4	5	3
	P	Paul	X	2	4	-	-
	P	Paulo	X	2	2	-	-
	PE	Penha**	X	-	-	20	14
F	P	Pedro**		-	-	2	-
	P	Pietra		-	-	6	-
	P	Peter		-	-	-	3
	P	Pablo**	X	8	10	-	-
	PE	Phellippe*	X	3	3	2	1
G	P	Pilatt		-	-	3	3
	P	Pierre	X	13	15	2	2
H	P	Pedro**		-	-	3	1
I	P	Priscila		-	-	-	2
	P	Pietro		-	-	-	2

Quadro 4 – Sujeitos Professores e a quantidade de Estagiários que acolheram

No Quadro 4 os Professores demarcados com um asterisco constituíram os **Casos Particulares:**

- Professora Paula atuou como Professora acolhedora e Monitora em 2014;
- Professor Patrício atuou como Monitor em 2012 e como Professor acolhedor em 2014;
- A autora deste trabalho atuou como Professora acolhedora desde 2011 até 2015, e como Monitora-Educadora em 2013 e 2014;
- Professora Penha acolheu Estagiários em 2014 e anteriormente a 2013, e foi Estagiária em 2013, tendo cumprido as horas de estágio nas suas próprias aulas, sem acompanhamento de outro professor;

- Professor Phellippe foi acolhedor de Estagiários e também Estagiário da DPEF em 2013, e Professor acolhedor em 2014.

Dois Professores aparecem repetidos no Quadro 4 e demarcados com dois asteriscos: Pablo e Pedro. Esses professores acolheram Estagiários em duas Escolas, um deles, simultaneamente.

No princípio do cronograma deste trabalho, quando a metodologia ainda não estava delineada, pretendíamos entrevistar todos os Professores; em 2013 eram 11 ao todo. Com as mudanças anunciadas para a DPEF em 2014, entre elas possíveis alterações na escolha de Professores acolhedores, decidimos entrevistar apenas alguns Professores, os que acolheram Estagiários por mais tempo.

Inicialmente, preterimos os Professores de duas Escolas: a Escola B, que não seria mais parceira da DPEF em 2014, quando passou a ser escola somente de Ensino Fundamental; a Escola C, por ser a única em que os Estágios da DPEF ocorreram em turmas de Ensino Fundamental³⁰, não sendo representativa da Atividade ESIFEP ocorrida em turmas de Ensino Médio, as quais têm aulas da disciplina Física.

Estabelecemos como critérios de escolha para a entrevista: a participação do Professor na Atividade ESIFEP em, pelo menos, dois semestres. Os Professores escolhidos foram, então: Pablo, das Escolas A e F; Patrícia, da Escola D; Paulina, Paul, Paulo e Penha, da Escola E; Phellippe da Escola F; Pierre, da Escola G.

Seguido esse critério, também deveríamos ter selecionado os Professores Pillat e Pedro, mas não o fizemos pelas razões que explicitamos agora. O ano de 2014 foi atípico para a Atividade ESIFEP não somente pela mudança de Docentes e consequentes mudanças na concepção da DPEF. Neste ano, também ocorreram constantes mudanças de professores nas Escolas, por conta de ingresso de professores recém-aprovados em concurso público do Estado de São Paulo. Esse fato gerou uma série de alterações nos horários de aula das Escolas e, consequentemente, na distribuição de Estagiários, que teve que ser revista diversas vezes pelos Monitores-Educadores. Além disso, alguns Professores ingressaram

³⁰ Apesar da Escola C ser somente de ensino fundamental e ter permanecido na parceria, as Docentes optaram pela saída da parceria da Escola A quando esta foi transformada apenas em escola somente de ensino fundamental em 2014.

nas Escolas tardiamente, com os bimestres letivos em curso.³¹ Isso implicou na realização de um número diminuto de regências em comparação com o ano de 2013.

Selecionamos os Professores, passamos a realizar as entrevistas num processo marcado – à semelhança da própria Atividade ESIFEP – por um movimento dialético em que o protocolo de entrevistas foi constantemente repensado e reelaborado. A cada entrevista realizada, surgiam aspectos relevantes na fluidez do diálogo. Quando isso acontecia e esses aspectos se mostravam esclarecedores para a investigação, acrescentamos novas perguntas ao protocolo com o intuito de deixá-lo mais rico para as entrevistas seguintes. Assim procedemos, revisando e reeditando o protocolo a cada entrevista realizada, num total de 5 entrevistas (contando a primeira entrevista-piloto), até chegarmos à quinta versão³² do protocolo, a qual usamos na realização de entrevistas com mais quatro Professores.

Algumas perguntas que incluímos dizem respeito a: material didático usado pelo Professor; critérios usados para escolha dos conteúdos das aulas regidas pelos Estagiários; erros conceituais cometidos por eles nas regências; eventuais experiência do Professor em equipe gestora; autonomia do Professor frente à Gestão quanto aos Estágios da DPEF; participação dos Gestores no âmbito dos Estágios; conduta do Professor durante as regências dos Estagiários; razão pela qual aceitou os Estagiários, entre outras.

Segue a versão de apresentação do protocolo, entre asteriscos.

Categoria A – Gênese social, estudantil e profissional do Professor

- 1) Naturalidade?
- 2) Por que está em São Paulo?

³¹ No Quadro 4 **Erro! Fonte de referência não encontrada.** não discriminamos a fração do semestre em que os Professores atuaram como acolhedores na Atividade.

³² A 5ª versão, utilizada com os quatro últimos professores entrevistados, consta como APÊNDICE . Para evitar extensão deste capítulo, os acréscimos feitos no protocolo de entrevista não foram narrados como fizemos com os avanços no primeiro protocolo-piloto.

- 3) Formação?
- 4) Como foi sua relação com os professores e, eventualmente, monitores, da faculdade?
- 5) Como foram seus estágios? Como era feita a escolha do local de estágio?
- 6) Como foi sua relação com os professores acolhedores, alunos e gestores, enquanto estagiário?
- 7) Profissões já exercidas?
- 8) Tempo de magistério?
- 9) Regime de trabalho na escola?
- 10) Por que escolheu ser professor(a)?
- 11) Desde quando acolhe estagiários? Por volta de quantos? Como eram esses estágios?
- 12) Houve contato com docentes responsáveis pelos estagiários que acolhe?
- 13) Quantidade de estágios que acolhe por ano?
- 14) Já exerceu alguma função de monitor de estagiários? Se sim, como foi?

Categoria B – Relação entre Professor e Estagiários na Atividade ESIFEP (R₂ – P/E)

- 15) Desde quando acolhe Estagiários da DPEF?
- 16) Quantidade de Estagiários que acolheu?
- 17) Como foi o primeiro contato com os Estagiários?
- 18) Como foi sua relação com os Estagiários?
- 19) Como foi feita a escolha dos conteúdos e preparo das aulas dos Estagiários?
- 20) Como foram as aulas que os Estagiários regeram e qual foi seu procedimento durante as mesmas?
- 21) Por que aceita Estagiários?
- 22) Os Estagiários solicitaram algum *feedback* ou orientação?

- 23) Como era o conhecimento dos Estagiários sobre Física?
- 24) Os Estagiários podem errar nas explicações aos Alunos? Isso aconteceu? Se sim, você entrevistou? Como?
- 25) Professores devem participar do processo de formação dos licenciandos? Se sim, por quê e de que forma? Você se considera formadora dos Estagiários?
- 26) Que benefícios os estágios trouxeram para a Escola?
- 27) Que problemas os estágios trouxeram para a Escola?

Categoria C – Demais relações entre Professores e os outros Sujeitos na Atividade ESIFEP

- 28) Se havia outros Professores na mesma Escola, houve reuniões com eles sobre os Estágios? Esperaria mais? (R₁ – P/P)
- 29) Orientação aos Alunos sobre os Estágios? (R₃ – P/A)
- 30) Teve autonomia perante os Gestores para aceitar Estágios? Esperaria planejamento contínuo (reuniões) com os Gestores acerca dos Estágios? (R₄ – P/G)
- 31) Como foi o primeiro contato com o(s) Docente(s) (explicitação do projeto) e os demais ao longo do ano? Esperaria mais? (R₅ – P/D)
- 32) Como foi o contato com o(s) Monitor(es)-Educador(es)? Esperaria mais? (R₆ – P/M_E)

Categoria D – Relações entre os demais Sujeitos na Atividade ESIFEP

- 33) Relação dos Estagiários entre si? (R₇ – E/E)
- 34) Relação dos Estagiários com os Alunos? (R₈ – E/A)
- 35) Como foram o contato e a contribuição dos Gestores com os Estagiários? Esperaria mais? (R₉ – E/G)
- 36) Qualidade da orientação dos Estagiários pelos Docentes? (R₁₀ – E/D)
- 37) Como foi a atuação dos Monitores-Educadores com os Estagiários? (R₁₁ – E/M_E)

- 38) Como foi o comportamento dos Alunos entre si durante as aulas dos Estagiários? (R₁₂ – A/A)
- 39) Houve contato dos Gestores com os Alunos sobre os Estágios? Esperaria mais? (R₁₃ – A/G)
- 40) Houve contato dos Docentes com os Alunos? Como? Esperaria mais? (R₁₄ – A/D)
- 41) Houve contato dos Monitores-Educadores com os Alunos? Como? Esperaria mais? (R₁₅ – A/M_E)
- 42) Houve reunião dos Gestores sobre os estágios? Esperaria mais? (R₁₆ – G/G)
- 43) Como foi o primeiro contato dos Docentes com os Gestores? E os demais? Esperaria mais? (R₁₇ – G/D)
- 44) Como foram os contatos dos Monitores-Educadores com os Gestores? Esperaria mais? (R₁₈ – G/M_E)
- 45) Como foi o contato dos Docentes entre si? (R₁₉ – D/D)
- 46) Como foi o contato dos Docentes com os Monitores-Educadores? (R₂₀ – D/M_E)
- 47) Como foi o contato dos Monitores-Educadores entre si? (R₂₁ – M_E /M_E)

Categoria E – Níveis hierárquicos superiores (Secretaria e USP)

- 48) A presença da universidade na escola pública é boa ou ruim? O que precisa melhorar?
- 49) A Secretaria de Educação ou Diretoria de Ensino deveria oferecer algo à Escola no âmbito dos estágios?

2.1.4 Quarto passo da entrevista centrada no problema – realização das entrevistas/ perguntas de sondagem, perguntas do guia, perguntas *ad-hoc*

Seguindo as orientações de Minayo (2001), antes de iniciar as entrevistas com os Professores discorreremos resumidamente para eles sobre nosso trabalho e as razões da pesquisa. Procuramos mostrar-lhes como seu depoimento poderia contribuir direta ou indiretamente para a pesquisa como um todo e para a Atividade ESIFEP. Também garantimos o anonimato de sua participação.

Sobre a elaboração do protocolo e a condução das entrevistas, bem como o que devem contemplar, observamos os itens citados por Mayring (1990):

- **Perguntas preliminares**, que consistem em perguntas iniciais e gerais sobre a temática, com objetivo de verificar a relevância subjetiva do tema para o respondente;
- **Perguntas do guia**, que devem contemplar os aspectos temáticos que se pretendem explorar com a entrevista;
- **Perguntas *ad hoc***, formuladas espontaneamente nos momentos em que apareceram na entrevista aspectos importantes tematicamente ou com objetivo de manter o fluxo da conversa, os quais não constavam no protocolo.

Nossas **perguntas preliminares** compuseram a “**Categoria A – Gênese social, estudantil e profissional do Professor**” de nosso protocolo, com a qual procuramos resgatar os sentidos atribuídos historicamente pelos Professores aos estágios supervisionados, bem como à sua profissão. As **perguntas do guia** consistiram nas quatro demais seções do protocolo.

As entrevistas foram conduzidas de uma forma mais fluida possível, como uma conversa, estimulando os Professores a se demorarem mais sobre as questões da “**Categoria B – Relação entre Professor e Estagiários na Atividade ESIFEP**”. As **perguntas *ad hoc*** de Mayring (1990) que permitiram as reformulações feitas no protocolo, desde a primeira entrevista-piloto.

Quanto às demais partes do protocolo, não fizemos intervenções durante as entrevistas quando os Professores falaram mais objetivamente. Contudo, como os Professores acabaram se demorando, livremente, também sobre itens contemplados nessas outras partes, entendemos que alcançamos o objetivo para o levantamento de dados, a despeito da quantidade de perguntas. Todas as entrevistas realizadas tiveram cerca de uma hora de duração.

Pensando nas várias entrevistas que fizemos, focamos na afirmação de Mayring (1990) acerca do potencial da estandardização parcial dos protocolos de entrevista, que facilita a comparação de várias entrevistas e a proposição de generalizações diante de um grande número de casos. Algo nessa direção é o que pretendíamos fazer com as oito entrevistas realizadas.

Contudo, após o exame de qualificação, optamos por um caminho diferente. Entendemos que, frente às diversas modificações que fizemos nos protocolos a cada entrevista e à incompatibilidade entre o tempo necessário para dar conta da nossa intenção original e o tempo limitado de uma pesquisa de mestrado, decidimos que seria mais profícuo realizar estudos de casos; na verdade, dois casos. Para tanto, escolhemos dois Professores, e atribuímos o caráter de piloto para todas as entrevistas que antecederam as entrevistas com os escolhidos.

Entendemos que estudo de caso seria, de fato, o melhor meio para análise porque, com ele, poderíamos conhecer em maior profundidade formas de atuação e Motivos dos Professores, e evidenciar sua unidade e identidade dentro da Atividade ESIFEP. Assim, poderíamos descobrir o que há de mais característico e comum na atuação de alguns Professores tomados como Sujeitos dessa Atividade.

Segundo as educadoras brasileiras Kelma de Matos e Sofia Lerche, os estudos de caso podem ser feitos sob uma perspectiva interpretativa, caracterizada pela compreensão do mundo do ponto de vista dos entrevistados (Matos & Lerche, 2001).

Nossa pesquisa foi marcada por essa perspectiva, uma vez que nossa intenção era acessar a compreensão da Atividade ESIFEP pelos Professores.

Os sujeitos a serem escolhidos para o estudo de caso deveriam ser de tal maneira representativos, que sintetizassem aspectos compartilhados pela maioria dos Professores. Essa maioria tem vínculo com o IFUSP apenas mediante os

Estágios da DPEF, de modo que não seriam boas escolhas os Professores pertencentes simultaneamente a dois conjuntos de Sujeitos. Por isso descartamos a Professora Penha e o Professor Phellippe.

Seguindo um dos raciocínios advindos dos resultados da primeira entrevista-piloto, estabelecemos como critério de escolha o maior tempo de experiência no magistério e no acolhimento de Estagiários da DPEF. Tais Sujeitos seriam mais representativos do grupo de professores que foram Professores acolhedores na Atividade ESIFEP desde seu início como parceria IFUSP/Escolas Públicas.

Os Professores escolhidos por reunirem essas características foram a Professora Patrícia, da Escola D, e o Professor Pierre, da Escola G.

2.1.5 Quinto passo da entrevista centrada no problema – anotação das respostas

O registro do material foi feito por meio de gravação (filmagem e/ou áudio), com anuência³³ dos respondentes. Manuseamos esse registro segundo técnicas de preparação, descritas na seção 2.3.

2.2 Observação participante

A autora deste trabalho participou ativamente da situação social da qual faz parte nosso objeto de pesquisa. Conforme já detalhado, essa participação ocorreu na forma de dois papéis exercidos além do de pesquisadora do tema: o papel de Professora acolhedora e o de Monitora-Educadora.

³³ Os Professores entrevistados assinaram termo de consentimento, cujo modelo consta como apêndice.

O antropólogo britânico de origem polonesa Bronislaw Kasper Malinowski, considerado um dos fundadores da antropologia social³⁴, aponta como condição importante para uma boa investigação a disposição de integrar-se no contexto de pesquisa, de modo a se apreender o ponto de vista dos Sujeitos pesquisados, sua relação com a vida e sua visão de mundo. Ele apresenta uma crítica radical dos tipos de pesquisa social que apreendem apenas um nível da realidade por meio de instrumentos de pesquisa conhecidos como *surveys*³⁵ (Malinowski, 1984).

A perspectiva desse autor é condizente com a nossa, uma vez que nos propusemos a tomar o Estágio Supervisionado IFUSP/Escolas Públicas como Atividade histórico-cultural. Assim sendo, a Atividade ESIFEP é entendida como constituinte em uma rede complexa de outras Atividades, apresentando diversos níveis hierárquicos possíveis, os quais não podem ser desconsiderados sem prejuízo da compreensão mais ampla da Atividade ESIFEP.

Ainda sobre a comparação com os cientistas que trabalham com *surveys*, o sociólogo norte-americano Norman Kent Denzin afirma que o pesquisador que inclui em sua investigação a observação participante está mais livre de prejuízos, pois não se prende a um instrumento rígido de coleta de dados. Para ele, na medida em que o observador convive com o grupo, pode retirar de seu roteiro questões que percebe serem irrelevantes do ponto de vista dos interlocutores. De fato, nossa vivência como Monitora-Educadora – e Professora acolhedora de Estagiários – foi fundamental para a conclusão de nosso protocolo de entrevistas. Além disso, com essa participação em campo foi possível confirmar alguns sentidos atribuídos pelos Professores a Ações da Atividade ESIFEP, bem como identificar contradições entre Regras da Atividade e as práticas dos Sujeitos da Atividade. Essa compreensão que se dá aos poucos é, segundo Denzin (1973), uma situação impossível para um pesquisador que trabalha com questionários padronizados.

³⁴ A origem da pesquisa participante é atribuída a Malinowski, considerado antropólogo por sua obra supostamente pioneira em campo. Para ele, a melhor forma de se conhecer os nativos das Ilhas Trobriand era se tornar um deles. Ele montou uma tenda nas aldeias que desejava estudar, aprendeu sua língua e observou sua vida cotidiana, fazendo um tratado a respeito.

³⁵ *Survey* é um termo inglês que pode ser traduzido como pesquisa, inspeção. Como instrumento de pesquisa, *survey* se refere àqueles instrumentos em que dados sobre características, ações e opiniões de um grupo de pessoas representativo de uma população são obtidos usualmente por meio de um questionário. Geralmente empregadas em áreas como *marketing* e política, são também usadas nas ciências sociais.

De fato, inspirados em Malinowski (1984), entendemos que há muitos fenômenos, de grande importância na Atividade ESIFEP, que não podem ser registrados por meio de perguntas ou em documentos, devendo ser observados em sua realidade.

Da mesma forma, Matos e Lerche (2001) caracterizam a pesquisa participante “pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas”. Ao mesmo tempo, Mayring (1990) afirma que, ao invés de ficar passivamente fora do contexto do objeto de estudo, nesta técnica o pesquisador se relaciona com as pessoas observadas, podendo estar mais perto do objeto de estudo, tendo uma perspectiva ampla de dentro da situação cotidiana na qual está inserido. Além disso, tem a oportunidade de coletar dados enquanto participa da situação cotidiana dos sujeitos da pesquisa.

Com efeito, nessa perspectiva metodológica de investigação, o pesquisador faz parte da Atividade histórico-cultural que pesquisa, estando mais perto das Ações constituintes da Atividade as quais deseja melhor compreender. Dessa forma, ele é, em alguma medida, protagonista dessas Ações direta ou indiretamente (sendo Sujeito ou constituindo a Comunidade que participa da Atividade, conforme o nível hierárquico considerado). Esse autor afirma que alguns objetos podem ser decifrados somente por meio dessa técnica, pois certos sentidos não são acessíveis para alguém “de fora”. Entendemos exatamente assim, conforme mostraremos adiante no texto quando expusermos os resultados deste trabalho.

O sociólogo norte-americano Raymond Gold distingue quatro situações para pesquisadores em observação participante:

- Participante Total: participa inteiramente como nativo em todas as áreas da vida do grupo estudado;
- Participante-como-Observador: deixa claro para si e para o grupo que sua relação de campo é temporária;
- Observador-como-Participante: atua em curto espaço de tempo, em momentos considerados importantes para efeitos da pesquisa, como estratégia para complementar entrevistas;

- Observador-Total: não comunica o fato de estar observando e não se envolve com a vida dos interlocutores, atuando apenas em papel complementar a outras iniciativas de campo.

Na ausência de condições especiais, nenhuma dessas situações se realiza puramente a não ser em condições especiais. Além disso, um procedimento pode ser privilegiado em relação a outros devido às condições de pesquisa (Gold, 1958).

Por aspectos da atuação da autora deste trabalho como Monitora-Educadora, caracterizamos seu papel na observação participante como algo entre Observador-como-Participante e Observador-Total.

A observação participante como técnica de pesquisa não está completamente padronizada, isto é, não trabalha de forma fechada, com fichas de observação (onde se marca a ocorrência de unidades de observação). Ao contrário, é mais aberta, semi-estandardizada, não devendo o pesquisador abrir mão de uma listagem detalhada do que é observado, mas podendo fazer comentários acerca das observações e desenvolver aspectos novos nelas baseados (Mayring, 1990).

Desse modo, concordamos com esse autor em que não faz sentido um procedimento completamente livre – o que não acreditamos ser possível –, nem completamente estruturado. Vislumbramos um caminho intermediário: determinar as categorias às quais deveríamos nos ater para acessar os sentidos atribuídos pelos Sujeitos à Atividade.

Por meio das anotações de campo³⁶, a observação participante feita pela autora contribuiu para refinamento das observações seguintes, e assim sucessivamente a cada visita de acompanhamento dos Estagiários em regência nas Escolas.

Nesses acompanhamentos das regências dos Estagiários nas Escolas, procuramos atentar para um dos itens apontados por Malinowski (1984) como o que deve ser observado numa realidade prática: regras entre os componentes do grupo

³⁶ Mayring (1990) defende a junção de anotações de campo a protocolos de observação. Além disso, ele estabelece um processo constituído pelos seguintes passos: Determinação das dimensões de observação/ Construção do guia de observações; Estabelecimento do contato com o campo de observação; Ação no campo/ Observação participante; Anotações no campo/ Protocolos de observação; Anotação final. Dada a dinâmica do trabalho envolvido em nossa observação participante (feita mediante a função de Monitora-Educadora exercida pela autora deste trabalho), optamos tão somente pelas anotações de campo, as quais foram feitas de forma mais livre, com foco na contribuição para as revisitações do protocolo de entrevista.

social pesquisado e a forma como essas regras são obedecidas ou transgredidas. Para nós, tratam-se das Regras que fazem a mediação entre Sujeito e Objeto.

O registro de tais observações foi feito no recurso conhecido como diário de campo, concebido por Minayo (2001) e em nosso trabalho como um material onde, dentre outros aspectos, anotamos: impressões pessoais; resultados de conversas informais; observações de comportamentos contraditórios com as falas; manifestações dos sujeitos (Sujeitos Professores) a respeito de aspectos presentes no protocolo de entrevistas (aspectos de interesse para análise a ser feita na pesquisa).

Em síntese, realizamos notas de campo como instrumentos de tomada de dados para auxiliar a localização de eventos citados nas entrevistas e a compreensão dos sentidos atribuídos pelos Professores à Atividade ESIFEP. Focamos especialmente nas condições de trabalho do Professor e em suas intervenções com os Estagiários, de modo a identificar como as mesmas caracterizam e explicam o transcurso dessa Atividade histórico-cultural. Cruzamos os dados obtidos na observação participante com aqueles obtidos a partir das entrevistas com os Professores, de modo a caracterizar mais detalhadamente o contexto das relações entre Sujeitos do IFUSP e das Escolas. Esse cruzamento foi feito mediante **categorias empíricas**³⁷, a partir do sistema de categorias discursivas que estruturou a apresentação do protocolo de entrevistas³⁸. Os dados obtidos a partir da observação participativa reafirmaram sentidos a que tivemos acesso no discurso dos Professores e trouxeram ao conhecimento incoerências entre seu discurso e sua prática, e contradições entre Motivos dos Sujeitos da Atividade Estágio Supervisionado IFUSP/Escolas Públicas e o Objeto da Atividade. Por isso, distinguimos as categorias discursivas das categorias empíricas apenas pela origem dos dados; no primeiro tipo, as entrevistas, no segundo, a observação participante.

Durante as visitas às Escolas no papel de Monitora-Educadora – e, evidentemente, pesquisadora –, bem como durante todas as etapas de nossa pesquisa, procuramos manter uma postura coerente com nosso referencial teórico, isto é, aceitamos que cada aspecto que dissesse respeito à Atividade ESIFEP e que

³⁷ Vide nota de rodapé 23.

³⁸ Vide Quadro 2.

a Teoria da Atividade desse conta de expressar deveria ser entendido como fenômeno social historicamente condicionado.

2.3 Técnicas de preparação

Na fase de levantamento descrita nas seções anteriores (composta pelas entrevistas centradas no problema e técnicas de observação participante), obtivemos informações sobre a realidade de nosso objeto de investigação, a Atividade ESIFEP. Numa etapa posterior da pesquisa, essas informações precisavam ser fixadas, registradas, preparadas e organizadas antes de poderem ser avaliadas. As técnicas relativas a essas ações chamamos técnicas de preparação. Elas consistem num passo entre o levantamento e a avaliação dos dados, e determinam a avaliação mediante a organização dos dados segundo as categorias de análise (Mayring, 1990).

Uma dessas técnicas consiste na escolha dos meios de expressão de categorias para organização da análise. Elas devem ser adequadas ao objeto de estudo, utilizadas de maneira consciente e criativa, e variados na medida do possível, para propiciarem compreensão e análise mais fáceis. Alguns dos meios disponíveis aos cientistas são textos, apresentações gráficas e meios audiovisuais (imagem, filmes, gravações). As apresentações gráficas podem ter forma de: tabelas; modelos de processos (dividem sequências em elementos individuais); modelos de contextos (agrupam objetos conforme características contextuais); modelos de estruturas (estabelecem relações sistemáticas entre objetos ou aspectos). A vantagem do uso de recursos criativos está na simplificação da compreensão do objeto de investigação (Mayring, 1990).

Particularmente, os modelos de estruturas nos interessaram justamente dado o caráter complexo da estrutura de funcionamento da Atividade ESIFEP. Pensando nisso e na concepção do ESIFEP como Atividade histórico-cultural, elaboramos um diagrama que sintetiza as 21 relações entre os Sujeitos indicadas na Figura 1. Vale

ressaltar que, em nossa temática, operar essa simplificação não significa omitir a complexidade do objeto de pesquisa na forma como o expressamos.

Nele, as elipses que representam os conjuntos aos quais pertencem os Sujeitos – com exceção do conjunto M – estão interligadas, duas a duas, por setas pontilhadas recursivas. Essas setas representam as relações mediadas pelas Ações que constituem a Atividade ESIFEP. Os pontos que formam as setas representam as inúmeras operações que dão condições para realização das Ações.

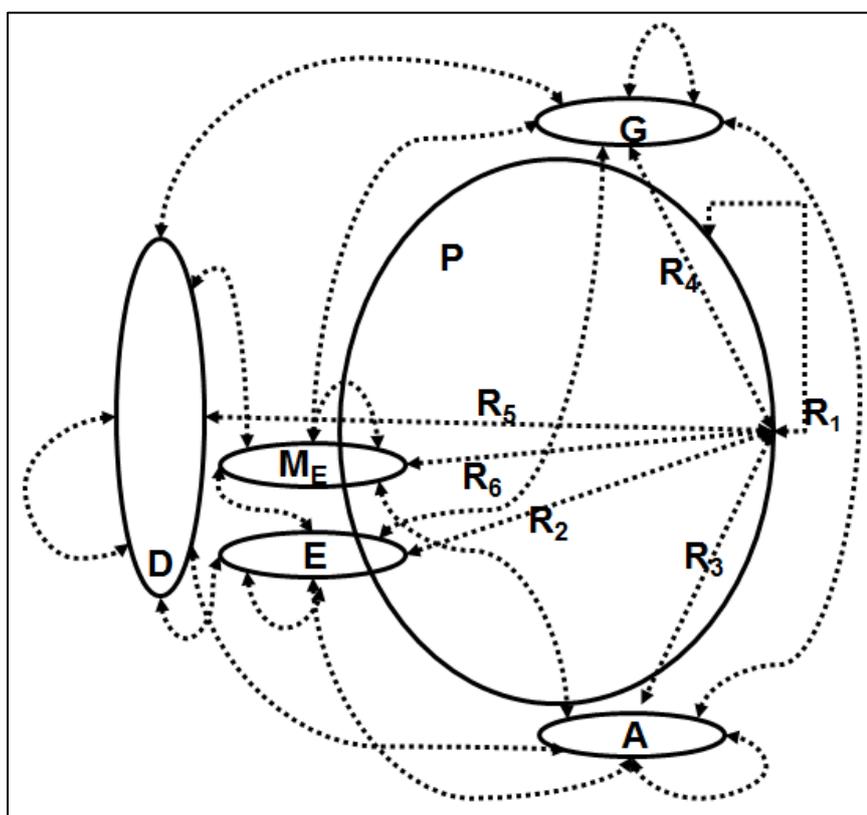


Figura 5 – Diagrama das relações entre os Sujeitos da Atividade ESIFEP

Destacamos com as referências R_n apenas as relações estabelecidas diretamente entre os Professores e os demais Sujeitos da Atividade. Elas estão representadas por setas pontilhadas recursivas retilíneas. As demais relações estão representadas por setas pontilhadas recursivas curvilíneas.

Entre técnicas de preparação de material protocolar também escolhemos o **protocolo resumido**, por ter características adequadas à natureza dos dados levantados em nosso trabalho. Essa técnica permite a redução da quantidade de

material no momento da anotação. Isto é, não se anota tudo no protocolo, desprezam-se falas de teor pouco interessante para a temática.

Por fim, também seguimos a técnica apontada por Mayring (1990) que consiste na elaboração de um sumário diretamente da gravação da entrevista, a qual permite aumento no nível de abstração à medida que a quantidade de material se reduzia.

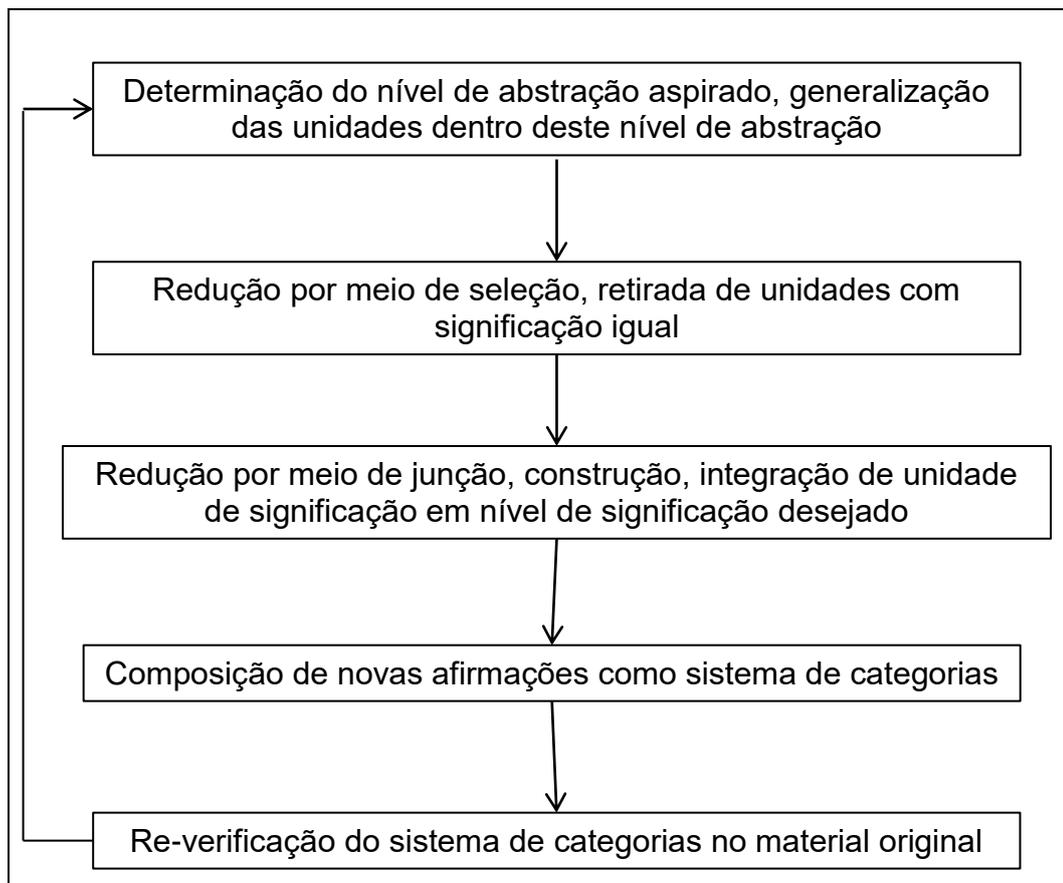


Figura 6 – Modelo de processo do protocolo resumido como técnica de preparação (Mayring, 1990)

CAPÍTULO 3 – ORDENAÇÃO DOS DADOS: ENTREVISTAS COM PROFESSORA PATRÍCIA E PROFESSOR PIERRE

Segundo Minayo (2001), não há consenso na produção de análises sobre questões sociais e abordagens qualitativas, mas há vários caminhos de possibilidades. Uma delas foi a que seguimos, com as devidas adaptações. Em todo o processo de análise procuramos não perder de vista um fato importante para o qual essa autora chama atenção: a capacidade humana de objetivação é limitada, uma vez que também a ciência se faz numa relação dialética entre razão e experiência. Em outras palavras, mesmo imerso em um processo de investigação científica, nosso entendimento numa investigação qualitativa é subjetivo, uma vez que em alguma medida filtrado por nossas experiências. Por isso, conscientes de nossa limitação, apresentamos neste capítulo os passos que seguimos prezando, sobretudo, pela honestidade em nossa pesquisa.

Seguindo um primeiro passo sugerido por Minayo (2001), como intentamos esclarecer no Capítulo 2 deste trabalho, antes de colhermos os dados e procedermos a sua análise, investimos na formação de uma postura compreensiva acerca do tema e dos Sujeitos entrevistados. Por meio dessa postura buscamos nos tornar capazes de reconhecer o fenômeno social em questão, a Atividade Estágio Supervisionado IFUSP/Escolas Públicas, a atuação dos Professores nela, e a dos demais Sujeitos dessa Atividade segundo a percepção dos Professores. Compreendemos Ações dos Sujeitos da Atividade como práticas sociais e, como tal, consideramos as mesmas como resultados de condições exteriores, interiores, anteriores e contemporâneas à Atividade. Dito de outra forma, essas Ações são manifestações humanas que atravessam o meio social dos Sujeitos, sendo síntese, condicionada socialmente, de um sujeito que, valendo-nos das palavras de Minayo (2001), “vive, pensa, sente e reflete o mundo”.

Operamos essa busca pela compreensão da Atividade ESIFEP, fundamentados na Teoria da Atividade. Para tanto, efetuamos um *zoom* em um dos níveis hierárquicos que se apresentam no grande ecrã em que essa Atividade se projeta para nós: o nível que contém as Ações dos Professores acolhedores.

Para tanto, buscamos inspiração nas ideias do filósofo húngaro György Lukács, para quem a totalidade é um

todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com outro elemento; e de outro, que essas relações forma na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades ligadas entre si de maneiras complementares diversas, mas sempre determinadas (Lukács, 1967 página 282).

Por isso, colocando nos Professores o cursor de nossa pesquisa, investigamos sua história e a inserção deles em totalidades maiores, as quais são marcadas por condições socioeconômicas e políticas no âmbito de sua profissão. Entendemos que esse conhecimento mais amplo é essencial para acesso ao plano de (uma) totalidade na qual estão inseridos os Professores acolhedores e da qual participam necessariamente.

Num segundo momento interpretativo, concebemos como ponto de partida e de chegada o encontro com os fatos tal como se dão na realidade prática da Atividade. Entendemos que, na busca da significação específica sobre o tema, nossa análise deveria contemplar os conteúdos das comunicações individuais (entrevistas) e as observações de condutas e relações relativas ao tema (observação participante) (Minayo, 2001).

Concebendo os Professores acolhedores como atores sociais da Atividade ESIFEP, buscamos identificar nas entrevistas estruturas de relevância, ideias centrais que eles transmitiram acerca da mesma, e, nas observações participantes, suas condutas nessa Atividade. Procuramos no conteúdo das entrevistas os sentidos atribuídos pelos Professores à Atividade ESIFEP, isto é, sua lógica interna, suas projeções, suas interpretações acerca dos Estágios da DPEF. Buscamos sempre estar atentos ao fato de que essas interpretações são marcadas por uma significação cultural própria do grupo social a que pertencem, em particular, o meio educacional.

Para tanto, conforme já exposto no Capítulo 2, elaboramos categorias discursivas, com a intenção de acessar a compreensão dos Professores acerca das

relações presentes no movimento da Atividade ESIFEP. A existência dessas categorias se manifestou dinamicamente num processo de ir e vir entre criação e emergência, mediante o constante confronto que fizemos entre nossa concepção do Estágio Supervisionado IFUSP/Escolas Públicas como Atividade histórico-cultural e os dados obtidos por meio do levantamento histórico da Atividade ESIFEP, das entrevistas com os Professores e das observações participantes de aulas regidas pelos Estagiários nas Escolas. Em pesquisas qualitativas, essas categorias expressam manifestações dos sujeitos acerca de um tema; em nosso caso, manifestações dos sentidos atribuídos pelos Sujeitos Professores a respeito da Atividade ESIFEP. Tais manifestações dizem respeito às relações estabelecidas entre os Sujeitos na Atividade ESIFEP, mediadas por suas Ações constituintes da Atividade.

Operacionalmente, trabalhamos seguindo os passos sugeridos por Minayo (2001): ordenação dos dados, classificação dos dados e análise final. Neste capítulo apresentamos como ordenamos os dados obtidos com as notas que fizemos no trabalho em campo (observação participante) e com as entrevistas com a Professora Patrícia e o Professor Pierre.

Quanto às entrevistas, organizamos os relatos segundo a ordem estabelecida no protocolo de entrevistas ordenado por categorias discursivas (apresentado no Capítulo 2), mesmo que os conteúdos dos discursos não tenham aparecido na mesma ordem durante a dinâmica da entrevista. Nas seções seguintes apresentamos uma síntese das declarações³⁹ feitas pela Professora Patrícia e pelo Professor Pierre nas entrevistas.

Como já esclarecido, as entrevistas foram semi-estruturadas e conduzidas de maneira mais aberta possível, para propiciar fluidez do diálogo entre entrevistadora e entrevistados. No que diz respeito à Professora Patrícia e ao Professor Pierre, prezando pela coerência entre a forma como se deram as entrevistas e o formato da apresentação de seu conteúdo, chamamos as mesmas de “entrevistas-diálogo” e realizamos essa apresentação em forma de narrativa. As narrativas foram fragmentadas tão-somente segundo as categorias discursivas, sendo estas indicadas no fim dos parágrafos.

³⁹ Constam anexos os registros dos dados obtidos nas entrevistas com a Professora Patrícia e o Professor Pierre, pergunta a pergunta do protocolo, separadas por categorias. Por uma questão de economia de espaço, optamos pelo formato de síntese em vez de transcrição.

3.1 Professora Patrícia – Categorias empíricas (notas da observação participante)

No papel de Monitora-Educadora, acompanhei três regências de Estagiários na Escola onde Professora Patrícia leciona. Essas regências ocorreram no período noturno, em turmas de EJA⁴⁰ (relativas à 1ª, 2ª e 3ª série de ensino médio). A primeira aula foi na turma de “2º EJA”, com um experimento sobre calor. A segunda ocorreu em uma turma de “1º EJA”, com um experimento sobre aceleração. A terceira aula foi regida em uma turma de “3º EJA”, com um experimento sobre circuitos elétricos.⁴¹

Assim que cheguei à Escola, o coordenador pedagógico me levou até Professora Patrícia, e eu me apresentei. A regência já havia começado. Patrícia estava sentada em uma carteira no meio da sala, com uma pilha de cerca de 30 cm de altura de diários de classe. **(Categoria B)**

A turma estava dividida em três grupos, dos quais um estava muito grande em relação aos outros, com cerca de 15 Alunos. **(Categoria C: R₃ – P/A)**

Havia três Estagiários, que se distribuíram de modo que cada um dirigia a atividade experimental em um grupo. **(Categoria D: R₈ – E/A)**

Não me aproximei dos grupos, mantive-me sentada próximo da Professora. Ela permaneceu preenchendo os diários. Por vezes fez alguns comentários para mim relativos a suas condições de trabalho. Ela citou que na primeira aula do turno sempre havia menos alunos, pois muitos não conseguiam chegar cedo à Escola, pois trabalhavam. Também mencionou a perda de alguns espaços pedagógicos da Escola, que eram usados para se guardar materiais, como o próprio laboratório de Física no passado. Manifestando insatisfação com esse aspecto de sua realidade, ela disse “Tudo vira depósito nessa escola”. Também mencionou sua insatisfação com a ausência de cortinas nas janelas das salas de aula, o que causa um grande

⁴⁰ Educação de Jovens e Adultos. Modalidade de ensino definida pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96), destinada a pessoas que não concluíram o ensino fundamental e/ou médio na idade apropriada. No caso do ensino médio, a conclusão do nível se dá em três semestres.

⁴¹ Os roteiros pertencentes à apostila de experimentos da DPEF que serviram de matriz para essas atividades experimentais constam anexos neste trabalho.

problema para as turmas do período diurno: os alunos estudam com a luz do sol incidindo em suas cabeças e carteiras. Segundo Patrícia, as cortinas foram destruídas por vândalos e, ao invés dos Gestores fazerem um trabalho educativo de conscientização, retiraram as cortinas. **(Categoria A)**

Ao fim do primeiro período, acompanhei Patrícia até a turma da segunda aula, um “1º EJA”. O Estagiário aguardava seu colega, mas, assim que entramos na sala, começou a dividir a turma em 4 grupos. Ele distribuiu roteiros do experimento para cada Aluno, mas, ao fim da aula, a Professora recolheu um por grupo. **(Categoria B)**

Nessa turma, havia uma Aluna surda com uma professora interlocutora⁴². Perguntei-lhe se também era física, ao que ela respondeu com uma negativa veemente, com um breve riso e sobrancelhas oblíquas, dizendo que essa disciplina era muito difícil, e que era professora de língua portuguesa. Antes que eu desse continuidade ao diálogo, ela disse que não precisava saber Física para interpretar em Libras as aulas de Física, e que recorria à Patrícia, quando tinha alguma dificuldade de compreensão de conceitos. Como exemplo, ela mencionou uma vez em que pediu ajuda da Professora em um cálculo de velocidade. A Aluna surda fez o experimento com a ajuda da professora-interlocutora, sem participar de nenhum dos grupos de Alunos. **(Categoria C: R₃ – P/A)**

Professora Patrícia não fez nenhuma introdução à aula, mas deixou que o Estagiário organizasse a turma e começasse a regência. **(Categoria C: R₃ – P/A)**

Dessa vez Patrícia não se sentou numa carteira; sentou-se à mesa, que ficava em um dos cantos da sala, em frente à lousa. Fez registros no diário de classe, leu o roteiro do experimento trazido pelo Estagiário e depois começou a corrigir tarefas, o que permaneceu fazendo até o fim da aula. **(Categoria B)**

Alguns minutos após o começo da aula, o outro Estagiário chegou.

Os Estagiários desenharam na lousa uma tabela a ser preenchida por um Aluno de cada grupo ao longo da realização do experimento. Aos poucos os Alunos completaram essa tabela com dados de tempo, deslocamento e velocidade média. Uma Aluna anotou valores de tempo no lugar de valores de velocidade, e escreveu “ v_m/s ” em vez de “ cm/s ”. Um dos Estagiários estava atento e foi até a lousa corrigir e

⁴² Professor interlocutor é uma categoria de professor contratado prevista na Resolução SE/38 de 2009. Esse professor trabalha em escolas inclusivas, em salas de aula onde há aluno com deficiência auditiva, intermediando a comunicação entre esse aluno e os professores regentes e colegas.

explicar os erros para a turma. A Aluna, então, corrigiu os dados e as unidades de medida. **(Categoria D: R₈ – E/A)**

Enquanto os Alunos iam até a lousa preencher a tabela, os Estagiários andavam por entre os grupos ajudando os Alunos a terminarem o procedimento experimental, a completar a tabela do roteiro e a fazer cálculos. Notei vários Alunos com dificuldades para entender o cálculo de velocidade média. **(Categoria D: R₈ – E/A)**

No fim da aula, a tabela da lousa estava preenchida. Novamente à frente da sala, um dos Estagiários pediu atenção dos Alunos e anunciou a resposta de uma das questões do roteiro, dizendo: “Quando a velocidade varia, isso se chama aceleração. Vocês vão aprender isso com a Professora. Essa é a resposta”. Nesse momento, um Aluno disse: “Isso tá mais difícil que português!”. **(Categoria D: R₈ – E/A)**

Então Patrícia recolheu um roteiro por grupo, e os Estagiários começaram a recolher os materiais experimentais. Os Alunos não haviam começado a arrumar a disposição das carteiras até minha saída da sala junto com a Professora. **(Categoria C: R₃ – P/A)**

Caminhamos para a turma de “3º EJA”, com a qual sua dupla de Estagiários estava desde o início do ano. Para Patrícia, era a turma mais “barulhenta” do turno. Os Estagiários a dividiram em seis grupos, e distribuíram o material para o experimento: componentes para montagem de um circuito elétrico e multímetros. **(Categoria D: R₈ – E/A)**

Enquanto a turma se organizava, notei a interação de um dos Estagiários com um Aluno. O Estagiário lhe disse: “Você estava mais caidão na aula anterior”. Então o Aluno deu um curto sorriso e começou a ajudar na organização de seu grupo de trabalho. **(Categoria D: R₈ – E/A)**

Os Estagiários fizeram uma exposição para toda a turma, em frente à lousa. Patrícia ficou em pé, assistindo à exposição. **(Categoria B)**

Perguntando para os Alunos sobre a função do multímetro, com o qual os Alunos já haviam trabalhado em aulas anteriores, um dos Estagiários recebeu a seguinte resposta: “O multímetro conta os elétrons”. O Estagiário não comentou a

resposta. Nesse momento, a maioria dos Alunos prestava atenção sem mexer nos instrumentos experimentais. **(Categoria D: R₈ – E/A)**

Quando os grupos começaram a manipular os instrumentos, Patrícia se aproximou de um grupo constituído apenas por meninas, no fundo da sala as quais conversavam e riam. Essas meninas eram todas loiras, de cabelo liso, estavam todas maquiadas, usavam muitas bijuterias, riam muito enquanto mexiam nos celulares umas das outras, e duas delas lixavam as unhas. A Professora fez um sinal balançando as mãos, dizendo para um dos Estagiários que aquelas Alunas estavam se excluindo da atividade. **(Categoria C: R₃ – P/A) (Categoria B)**

O Estagiário se aproximou do grupo. As Alunas pararam de rir, prestaram atenção no Estagiário sem com ele se comunicar, e não manipularam os instrumentos. Quando o Estagiário se afastou, as Alunas voltaram a fazer o que faziam antes. Então Patrícia sentou-se à sua mesa, e voltou a corrigir tarefas. **(Categoria D: R₈ – E/A)**

Com exceção desse grupo de Alunas, a turma se envolveu com a atividade, e completou o roteiro até o fim da aula. **(Categoria D: R₈ – E/A)**

Mais uma vez, Patrícia recolheu um roteiro por grupo ao término da atividade. **(Categoria C: R₃ – P/A)**

3.2 Professora Patrícia – Categorias discursivas (entrevista-diálogo)

3.2.1 Categoria A – Gênese social, estudantil e profissional do Professor

Professora Patrícia é natural de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Ela foi para a cidade de São Paulo na infância, com os pais, que para lá se mudaram a trabalho. Ela já morou na região norte do Brasil.

Bacharel e licenciada em Física pela USP, e mestre pelo IPEN⁴³, a Professora teve boa relação com seus docentes da faculdade, e manteve amizade com aqueles que foram responsáveis por disciplinas que incorporavam estágio supervisionado. A uma deles referiu-se como “minha querida”. Na época em que foi estagiária não teve monitores com função semelhante à dos Monitores-Educadores.

Para ela foram muito importantes para sua formação as disciplinas que demandavam cumprimento de estágio supervisionado: a disciplina de práticas de ensino e a de instrumentação de ensino de Física. Na primeira, os estágios consistiram em observação de aulas com preenchimento de tabelas de Flanders⁴⁴.

A segunda é considerada pela Professora como tendo sido importante porque lhe propiciou o conhecimento de livros e projetos de ensino de Física. Seus estágios consistiam em oferecimento de mini-cursos em escolas públicas, as quais eram escolhidas pelos estagiários. No primeiro contato com a escola, Patrícia levou por escrito o projeto, pediu consentimento do diretor, e este a conduziu até o professor acolhedor. Antes das regências, ela fazia um “reconhecimento dos alunos”, mediante, por exemplo, um levantamento do que eles pensavam sobre o conceito de calor; então trabalhava para modificar o conceito e “torná-lo científico”. Ela não se lembra de ter tido problemas com os professores acolhedores, alunos ou gestores da escola, então pensa ter sido boa a relação com eles.

Patrícia já foi instrumentadora cirúrgica e assessora comercial. Exerceu esses ofícios paralelamente ao magistério, no qual começou a atuar em uma escola particular quando estava no 3º ano da faculdade. Tem mais de 30 anos de magistério, e estava às portas da aposentadoria, atuando como efetiva na rede pública estadual.

Ela não fez o curso de Física porque queria ser professora, mas porque gostava de Física devido a um professor de Física “desafiador” que teve no colégio.

⁴³ Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares. É vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, gerido por órgão do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, associado à USP para fins de ensino e pós-graduação, e localizado em um de seus *campi*.

⁴⁴ O norte-americano Ned Allen Flanders foi químico, músico, combatente da 2ª Guerra Mundial e doutor em psicologia educacional. O Flanders Analysis Interaction System é um sistema criado por ele para observar a interação verbal professor-aluno em salas de aula dos Estados Unidos, onde professores apresentavam maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem. A tabela de Flanders, em que o observador faz marcações a cada 3 segundos, é constituída de 10 linhas e 10 colunas, e dividida em 10 categorias, sendo 7 concernentes à participação do professor, duas à dos alunos e uma classificada em silêncio, confusão ou interação com terceiros.

O desafio é motivador para Patrícia; quando ela não se sente desafiada em um curso, fica desanimada.

A Professora aceitava estagiários desde 1983. Naquela época tinha por volta de dois estagiários da USP por ano em uma escola da rede pública estadual de São Paulo onde lecionava. Eles cumpriam horário regular no laboratório da escola e atuavam como técnicos do laboratório, situação que adjetiva como “uma maravilha”. Ela não lembra se teve contato com os docentes responsáveis por esses estagiários.

Nessa época havia 4 ou 5 aulas de Física semanais por turma e aulas específicas “de laboratório”, as quais eram preparadas pelos estagiários. Fazendo referência a como era bom trabalhar nessa época, Patrícia mencionou uma turma de terceiro ano em que somente três alunos não ingressaram na USP.

Na época da realização da entrevista, a Professora acolhia aproximadamente 8 estagiários por ano, a maioria da USP. Estagiários de outras faculdades geralmente faziam estágio de observação.

Ela nunca exerceu função de monitor de estagiários.

3.2.2 Categoria B – Relação entre Professor e Estagiários na Atividade ESIFEP (R₂ – P/E)

A Professora acolhia Estagiários da DPEF desde 2012. Em 2013 acolheu aproximadamente 13, e em 2014, 6.

Seu primeiro contato com Estagiários em 2013 foi direto; eles se apresentaram a ela, que os apresentou à diretora da Escola. Em 2014 não houve um padrão de comportamento dos Estagiários quanto ao primeiro contato com a Professora; alguns falaram primeiro com a coordenadora, outros com a diretora, outros diretamente com ela.

Sobre sua relação com os Estagiários de 2013 e 2014, Patrícia disse que não teve problemas.

No que diz respeito ao tema das aulas regidas pelos Estagiários, estes lhe perguntavam por e-mail o conteúdo que Patrícia estava trabalhando com os Alunos, e sugeriam uma abordagem para sua regência. Então entravam em acordo com ela sobre a aula a ser regida nos Estágios.

Quanto à forma das aulas regidas pelos Estagiários, Patrícia disse que foram muito boas em 2013 porque os Estagiários “aplicaram” muitos experimentos quinzenalmente, em duplas ou trios nas quais os próprios Alunos realizavam os experimentos, e também porque prepararam atividades para apresentação na feira cultural da Escola.

Em 2014 houve menos experimentos, e os mesmos foram mais demonstrativos (os Alunos não realizavam os experimentos como em 2013).

Durante as regências dos Estagiários, a Professora os deixava livres, não intervindo em sua aula. Eles perguntavam se ela queria algum instrumento de avaliação escrita, e ela pedia. Quando levavam, ela o considerava como item avaliativo, atribuindo nota.

Patrícia aceitava Estagiários porque considerava bem-vindas atividades que interrompem a rotina das aulas. Para ela, os Estagiários acrescentam, não quando fazem observação, mas quando fazem atividades em que os Alunos interagem. Isso ajuda muito seu trabalho. Ela classificou como um “problema sério” a existência de apenas duas aulas semanais de Física. Como tinha 32 aulas semanais, não conseguia preparar laboratório, então os Estagiários eram de grande ajuda nesse sentido.

Os Estagiários não solicitaram à Patrícia nenhum tipo de *feedback* ou orientação quanto às regências que fariam e fizeram.

A Professora considerava bom o conhecimento dos Estagiários sobre Física. Sentia que eles se preparavam e estudavam antes de fazer as regências. Questionada se considerava que os Estagiários podem cometer erros conceituais nas explicações aos Alunos, ela riu e disse que sim, que “todo mundo” pode cometer um erro conceitual. Quando ela percebeu algum erro por parte dos Estagiários interferiu na própria aula, dizendo que o que o Estagiário fez poderia ser feito de outro jeito.

Sobre a importância da participação de Professores na formação dos Estagiários, Patrícia entendia que estes devem “sentir” a sala de aula; mencionou ter aprendido muito, observando, enquanto estagiária. Contudo, não se considerava formadora dos Estagiários porque, para ela, trata-se de uma “troca”; assim como a vida, Educação é uma troca, em que professores aprendem muito com os alunos e com os Estagiários.

Para Patrícia, os Estágios da DPEF proporcionavam benefícios a ela quando eram trabalhadas atividades experimentais que depois ela poderia retomar nas aulas. Além disso, em 2013 ela aproveitava para usar as caixas dos materiais da USP (levadas para a Escola por Monitores-Educadores) em demonstrações nas aulas das turmas em que não ocorria Estágio.

Quanto a problemas que eventualmente os Estágios da DPEF lhe causavam, ela mencionou o não cumprimento da agenda acordada com ela pelos Estagiários. Ela nem sempre estava preparada para reger uma aula não prevista. Nesse sentido, declarou que, “quando a gente não ocupa as crianças, elas ocupam a gente”.

3.2.3 Categoria C – Demais relações entre Professores e os outros Sujeitos na Atividade ESIFEP⁴⁵

Em 2013 não houve Professores acolhedores da DPEF em sua Escola, mas no 2º semestre de 2014 sim. Não houve reuniões com eles para tratar dos Estágios da DPEF. Patrícia não esperava que houvesse, pois não haveria tempo hábil para isso. **(R₁ – P/P)**

A Professora apresentava rapidamente os Estagiários aos Alunos. Justificou essa conduta pelo fato de ter somente duas aulas semanais, o que fazia com que tudo transcorresse muito rápido. **(R₃ – P/A)**

⁴⁵ Como agrupamos em uma única categoria todas as relações entre os demais Sujeitos da Atividade, de R₇ a R₂₁, e para não exceder a quantidade de seções do presente capítulo, nesta seção apresentamos no fim de cada parágrafo, entre parênteses e em negrito, a relação R_n a que o parágrafo se refere. Fizemos o mesmo adiante, para o Professor Pierre.

Patrícia sempre teve autonomia perante os Gestores para aceitar ou não estagiários. Ela não teve reuniões com os Gestores para tratar dos Estágios da DPEF, nem desejava ter⁴⁶. No entanto, conversava informalmente com a diretora a respeito quando necessário, como, por exemplo, em certa ocasião quando não poderia comparecer à aula e solicitou à diretora permissão para os Estagiários regerem a aula. **(R₄ – P/G)**

Patrícia não lembra como foi seu primeiro contato com os Docentes para tratar dos ESIFEP, nem como entrou na parceira. Mas reportou-se ao contato que já tinha com o Docente Daniel, pois este era “parceiro” de projetos dos quais ela participava na USP e que tratavam de transposição didática de Física Moderna para o Ensino Médio. Para ela seria interessante haver mais contato com os Docentes, mas não via necessidade. **(R₅ – P/D)**

Em 2013 Patrícia teve um contato muito constante com o Monitor-Educador Marcos. Ele falava com ela constantemente por e-mail, presencialmente na Escola e por telefone, mas ela não lembrava seu nome. Esse contato foi muito importante para a Professora porque lhe proporcionou segurança quanto ao planejamento de suas aulas; Marcos garantia a realização dos experimentos. No mesmo ano, outros Monitores-Educadores levavam materiais em caixas para a Escola. Ela considerava isso muito importante; para ela, são eles que devem fazer esse transporte, e não os Estagiários, por uma questão de maior organização. Em 2014 não houve contato com Monitores-Educadores. Ela esperaria que tivesse ocorrido. **(R₆ – P/M_E)**

3.2.4 Categoria D – Relações entre os demais Sujeitos na Atividade ESIFEP

Os Estagiários relacionavam-se bem entre si, sempre planejando as aulas. **(R₇ – E/E)**

⁴⁶ Quando perguntamos à Professora se esperaria ter reuniões com os Gestores para tratar dos estágios da DPEF, ela balançou demoradamente a cabeça em movimento de negativa, sorrindo com as sobrancelhas oblíquas dizendo, em seguida, “não dá nem tempo”.

Quando os Estagiários apenas observavam a aula de Patrícia, seus Alunos eram indiferentes a eles. Mas quando propunham atividades experimentais, os Alunos aguardavam com empolgação a ida deles à Escola e se envolviam na atividade proposta, inclusive os Alunos geralmente desinteressados nas outras aulas. Nesse sentido, para Patrícia um benefício dos Estágios para os Alunos é a interrupção da rotina das aulas e oferecimento de aulas diferentes. Nesse sentido, ela mencionou que estudantes das turmas que não acolhiam Estagiários sempre perguntavam por que também não tinham aulas com Estagiários. **(R₈ – E/A)**

Os Gestores da Escola sempre foram abertos a propostas de estágio. Para Patrícia deve haver um papel dos Gestores em relação aos Estagiários, mas não esperava mais contato entre eles, pois, segundo ela, sua diretora era bastante presente, conversava com os Estagiários, e os orientava.⁴⁷ **(R₉ – E/G)**

A Professora acreditava que os Estagiários eram orientados pelos Docentes em termos de conteúdos. Contudo, ela afirma que em 2014 a dinâmica foi conturbada porque houve greve, e ela mesma teve períodos de afastamento, por licença. Essa fase foi pior no período noturno porque não houve regência de aulas pelos Estagiários com atividades experimentais. **(R₁₀ – E/D)**

Patrícia considerou muito boa a atuação dos Monitores-Educadores com os Estagiários foi muito boa durante “o tempo todo” em 2013. Para ela, os Monitores-Educadores não devem ter papel pedagógico nem devem atuar com Alunos e Gestores, mas exercer uma função de caráter organizador; mediante administração e planejamento da dinâmica dos Estágios, inclusive entrega de materiais, fazendo um “*link*” entre os Docentes e os Professores. **(R₁₁ – E/ME)**

Quando havia atividades experimentais nas regências dos Estagiários, os Alunos se envolviam nas aulas. Segundo Patrícia, em 2013, quando os Alunos saíam por causa de aulas vagas, voltavam para fazer os experimentos nas aulas dos Estagiários. **(R₁₂ – A/A)**

Não houve contato dos Gestores com os Alunos para tratar dos Estágios. Patrícia não esperava que houvesse. **(R₁₃ – A/G)**

⁴⁷ Professora Patrícia declarou repetidamente que a diretora orientava os Estagiários, mas não explicitou como nem quando.

Também não houve contato dos Docentes nem dos Monitores-Educadores com os Alunos. Igualmente, a Professora não esperava isso porque não considerava papel deles. **(R₁₄ – A/D) (R₁₅ – A/M_E)**

Patrícia não tinha conhecimento sobre a ocorrência de reuniões entre os Gestores para tratar dos Estágios. Ela não esperava isso porque entende que a diretora já era bastante presente com os Estagiários. **(R₁₆ – G/G)**

Em seu primeiro contato com os Gestores em 2013, os Docentes e Monitores-Educadores fizeram uma apresentação do “projeto”, tanto oral quanto escrita. Na ocasião, os Docentes entregaram para Patrícia uma apostila de roteiros de atividades experimentais, em que ela poderia escolher que atividades os Estagiários deveriam preparar para as regências. A Professora Patrícia esperava contato dos Monitores-Educadores com os Gestores somente para tratar da entrega das caixas com os materiais a serem usados pelos Estagiários nas regências. **(R₁₇ – G/D) (R₁₈ – G/M_E)**

Patrícia desconhece como ocorria o contato dos Docentes entre si, dos Docentes com os Monitores-Educadores e destes entre si no que se refere aos estágios. **(R₁₉ – D/D) (R₂₀ – D/M_E) (R₂₁ – M_E/M_E)**

3.2.5 Categoria E – Níveis hierárquicos superiores (SEESP⁴⁸ e USP)

Antes da parceria com a DPEF, o laboratório da Escola de Professora Patrícia era usado como depósito de livros, mas os Estagiários passaram a usá-lo em suas regências. Por isso, para ela a presença da universidade na escola pública é boa e a USP deveria ampliar a parceria na forma de estágios mais constantes ao longo do ano, também em outras disciplinas; outros professores da Escola, de outras disciplinas, também queriam estagiários.

Para Patrícia é melhor não haver participação da Secretaria de Educação na Atividade ESIFEP, porque isso implicaria em realização de mais reuniões, as quais,

⁴⁸ Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

em sua opinião, já ocorriam em demasia, e mudanças nesse sentido só atrapalhariam a organização. A Professora pensa que o Governo deveria remunerar os Estagiários, mas prefere não opinar sobre a possibilidade de o Governo remunerar os Professores por acompanharem os Estagiários.

3.3 Professor Pierre – Categorias empíricas (notas da observação participante)

Antes das regências do segundo semestre de 2013 começarem, no início do semestre, fiz duas visitas à Escola do Professor Pierre. Na primeira, ele solicitou que nós, Monitores-Educadores, orientássemos os Estagiários a prepararem atividades experimentais num formato do que ele chamou de “Show da Física”, para apresentarem para pais e professores em um evento⁴⁹ a ser realizado na Escola em um fim de semana. Também solicitou Estagiários para suas turmas do período diurno⁵⁰. Perguntei-lhe sobre seu planejamento de aulas, e ele não o havia feito. Então pediu para que eu retornasse à Escola uma semana depois, no horário do ATPC⁵¹ para conversarmos sobre isso. **(Categoria C: R₆ – P/M_E)**

Retornei à Escola no dia e horário impostos pelo Professor Pierre. Perguntei sobre ele para uma secretária, a qual interrompeu o ATPC para chamá-lo. Ele saiu da reunião para me atender, e me conduziu a um corredor. O fim do corredor era fechado por uma grade. Esperei até que o Professor encontrasse o funcionário que tinha a chave. Então fui conduzida até uma sala de aula. **(Categoria C: R₄ – P/G)**

Assim que sentei com o Professor, ele solicitou que as regências dos Estagiários consistissem em experimentos relacionados a fenômenos do cotidiano.

⁴⁹ Encontra-se anexo um exemplar de roteiro experimental (demonstrativo) feito pelos Estagiários para orientar os experimentos levados para o evento.

⁵⁰ Em 2013, Professor Pierre teve vários Estagiários, mas somente no período noturno.

⁵¹ ATPC – Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo. Criada em 1995 pela Portaria CENP nº 1 de 08.05.1995 com o nome de “Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo” (HTPC), é uma referência às reuniões semanais de professores, com duração de 2 horas, que ocorrem nas escolas de ensino fundamental e médio (então 1º e 2º Graus) da rede estadual de ensino básico do Estado de São Paulo. O nome HTPC mudou para ATPC após alteração imposta pela Resolução SE 46, de 25-4-2012 no tempo de 60 minutos para 50 minutos, igualando ao tempo da hora-aula.

Pierre informou que as regências começariam somente 24 dias depois daquele dia; era primeira semana do mês de agosto. No entanto, ele permitiu que os Estagiários fossem na segunda semana do mês para conversarem. **(Categoria C: R₆ – P/M_E)**

Pedi-lhe o planejamento de suas aulas do semestre, e os conteúdos que os Estagiários deveriam trabalhar. Então Pierre pegou a apostila de roteiros de experimentos que recebeu dos Docentes da DPEF para me mostrar as atividades que ele selecionou para os Estagiários realizarem. Para 1^a e 2^a série do ensino médio deveria ser abordado o tema “Máquina de calor”, e para a 3^a, “O campo dos ímãs”.⁵² **(Categoria C: R₆ – P/M_E)**

O Professor também solicitou que os Estagiários levassem 40 cópias dos roteiros das atividades experimentais a serem preenchidas pelos Alunos durante suas regências. **(Categoria C: R₆ – P/M_E)**

Um dos acompanhamentos nas Escolas que fiz como Monitora-Educadora consistiu numa aula a ser regida por uma dupla de Estagiários em uma turma do Professor Pierre, em 2013. Era um segundo período no turno noturno. O colega de dupla do Estagiário não compareceu, de modo que ele teria que fazer a regência sozinho, porém sendo assistido por outra dupla⁵³ de Estagiários.

Ao nos dirigirmos para a sala de aula, fomos, Estagiário e eu, surpreendidos com a notícia de que a turma original – segundo a distribuição feita por nós, Monitores-Educadores – estava assistindo a uma aula de outros estagiários da USP, de uma disciplina de metodologia do ensino de Física. **(Categoria B)**

Ao nos relatar a ocorrência, Professor Pierre rapidamente foi conversar com um professor de Filosofia, e solicitou-lhe que cedesse sua aula para que o Estagiário não deixasse de fazer a regência programada. **(Categoria C: R₁ – P/P⁵⁴)**

Posteriormente, um Estagiário comentou comigo, em oficina no IFUSP, que suspeitava que essa medida rápida de Pierre em remanejar os Estagiários se deveu

⁵² Os roteiros pertencentes à apostila de experimentos da DPEF que serviram de matriz para essas atividades experimentais constam anexos neste trabalho.

⁵³ Em 2013 a distribuição dos Estagiários nas Escolas era feita, quando possível, de tal modo que duas duplas estagiassem juntas em duas turmas. Quinzenalmente cada dupla fazia um estágio de observação e outro de regência. Enquanto uma dupla regesse a aula, a outra observava. Depois, trocavam.

⁵⁴ Aqui a Ação se dá entre Pierre, Professor da Atividade ESIFEP, e outro professor que não atua como Sujeito da Atividade, mas sim como integrante da Comunidade Escola. Esse fato poderia dar origem a uma nova categoria de análise, mas optamos por não fazê-lo, por ter consistido em uma Ação rara.

à minha presença, pois, em várias outras situações o Professor pediu aos Estagiários que fossem embora ao chegarem à Escola no dia da regência agendada. **(Categoria B)**

Perguntei ao Professor se não haveria algum tipo de problema pela cessão da aula pelo professor de Filosofia; ele disse que fazia isso às vezes para que as turmas em que não ocorria estágio também tivessem aulas com experimentos. **(Categoria C: R₁ – P/P)**

Em um momento em que permaneci junto ao Professor Pierre após a regência do Estagiário, estabeleci com ele alguns curtos diálogos a respeito dos Estágios. Um deles se referiu aos conteúdos que estava trabalhando com suas turmas. Pedi-lhe que me confirmasse que conteúdo estava abordando na 1^a, 2^a e 3^a série do ensino médio. Então ele citou, respectivamente, Ótica, Máquina Térmica e Máquina Térmica (novamente). Perguntei-lhe a respeito da escolha desses temas, ao que ele justificou da seguinte forma: Ótica é um tema mais divertido e interessante para os alunos do que Mecânica, tema próprio da 1^a série do ensino médio de acordo com o currículo adotado; Máquina Térmica é um tema em que o Professor já havia pedido para os Estagiários, no ano anterior, um experimento de que os Alunos gostaram. Não mencionei para ele que essa sequência não condizia com a que me informou em minha visita no início do semestre. **(Categoria C: R₆ – P/M_E)**

A regência do Estagiário consistiu numa aula experimental em que os Alunos manusearam espectrômetros construídos – previamente, pelos Estagiários nas oficinas dirigidas pelos Monitores e Monitores-Educadores no IFUSP – com materiais cotidianos (como cartolina e fragmentos de mídia de CD-ROM). A turma foi dividida em 8 grupos de cerca de 5 Alunos. **(Categoria D: R₈ – E/A)**

Três grupos não receberam espectrômetro⁵⁵, de modo que os Alunos desses grupos ficaram alheios à aula, e permaneceram mexendo em seus aparelhos de telefone celular. **(Categoria D: R₁₂ – A/A)**

⁵⁵ Frequentemente ocorria esse fenômeno de falta de materiais. Estes eram pertencentes ao laboratório didático onde ocorriam as oficinas da DPEF e, muitas vezes, vários Estagiários preparavam para a mesma semana de regência nas Escolas as mesmas aulas baseadas nos mesmos roteiros que eram fornecidos pelos Monitores.

O Estagiário cuja dupla não compareceu falou a toda a turma, posicionado em uma região da sala de aula em que tinha contato visual com todos os grupos de Alunos. O Estagiário falava em alto volume, e repetia constantemente o vocativo “pessoal” enquanto tentava chamar a atenção dos Alunos para suas explicações. Durante toda a regência houve muita conversa também em alto volume entre os Alunos. Era o quinto mês de estágio. **(Categoria D: R₈ – E/A)**

Em um momento da aula, a dupla de Estagiários que deveria apenas observar passou a andar entre os grupos e tirar dúvidas dos Alunos. **(Categoria D: R₈ – E/A) (Categoria D: R₇ – E/E)**

Em alguns momentos o Professor Pierre também tirou dúvidas de alguns Alunos, mas, durante a maior parte do tempo da regência, ficou fora da sala de aula, acompanhando a regência dos estagiários de disciplina de Metodologia que estavam na outra turma, aquela em que ele e o Estagiário deveriam estar segundo a grade horária da Escola e a agenda da DPEF. **(Categoria B)**

Após a regência, perguntei para o Estagiário o que ele achou da experiência daquele dia. Ele disse que a aula foi muito boa porque ele conseguiu abordar “vários tópicos”.

3.4 Professor Pierre – Categorias discursivas (entrevista-diálogo)

3.4.1 Categoria A – Gênese social, estudantil e profissional do Professor

Professor Pierre nasceu na cidade de São Paulo, onde sempre residiu. É técnico em mecânica têxtil pelo SENAI⁵⁶, licenciado em Matemática, pós-graduado em Gestão por modalidade EAD⁵⁷, e cursava pós-graduação em Docência do Ensino Superior na época em que foi feita a entrevista.

⁵⁶ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

⁵⁷ Ensino a Distância.

Durante a faculdade, Pierre teve uma relação mais distante com docentes que considerava conteudistas, e uma relação mais próxima com docentes que considerava mais “didáticos”; estes sempre davam dicas sobre práticas em sala de aula.

Pierre lecionou enquanto fazia faculdade, e fez estágio de observação somente nas escolas onde trabalhou como professor, tendo sido acompanhado por professores com os quais já tinha amizade. Também cumpriu horas de estágio em suas próprias aulas. Teve boa relação com os alunos das turmas onde estagiou; com estes mantinha diálogos, e por eles era questionado a respeito da faculdade.

O Professor já trabalhou como vendedor, em empresas e em indústria do ramo têxtil, na área de mecânica geral. Também teve um negócio, e por causa dele interrompeu o exercício do magistério por um tempo. Pierre tem mais de 10 anos de experiência como professor. Ele era professor categoria O⁵⁸, mas já foi categoria F⁵⁹; no ano em que poderia ter se estabilizado como categoria F, deixou a rede estadual para assumir muitas aulas em escola particular e, com isso, triplicar o salário.

Pierre escolheu ser professor quando saiu da indústria, e seu irmão, que era professor, sugeriu que ele assumisse aulas que sobravam nas escolas; a partir daí o Professor passou a gostar de lecionar. Ele nunca exerceu função de monitor de estagiários.

Professor Pierre sempre acolheu estagiários de outros cursos, como Química e Pedagogia, que queriam saber como eram aulas de matemática e física. Com exceção dos Estágios da DPEF, todos seus estagiários, aproximadamente 8 por ano, faziam estágio somente de observação. Os docentes da faculdade desses estagiários não estabeleceram contato com Pierre. Ele frequentemente falava com seus estagiários sobre a realidade dos alunos da escola pública, suas carências, estrutura familiar e dificuldades de aprendizado.

⁵⁸ Regime de contratação de professores pelo Governo do Estado de São Paulo, por tempo determinado, tratada no inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual, “para suprir atividade docente da rede de ensino público estadual”, quando “o número reduzido de aulas não justificar a criação de cargo correspondente; houver saldo de aulas disponíveis, até o provimento do cargo correspondente; ocorrer impedimento do responsável pela regência de classe ou magistério das aulas”. A contratação é precedida de processo seletivo simplificado e válida até o prazo máximo de 12 meses (Lei Complementar nº 1.093, de 2009).

⁵⁹ Regime de trabalho de professores admitidos para o exercício de função permanente, titulares de cargos efetivos não aprovados em concurso público, mas admitidos até a data da promulgação da Lei Complementar Nº 1.010/2007 do Estado de São Paulo, com fundamento nos incisos I e II do artigo 1º da Lei Nº 500/1974 (Lei Complementar Nº 1.010/2007).

3.4.2 Categoria B – Relação entre Professor e Estagiários na Atividade ESIFEP (R₂ – P/E)

Pierre acolhia Estagiários da DPEF desde 2012. Em 2013 teve aproximadamente doze Estagiários, e em 2014, dois, mas uma parou de ir, sem justificar para ele.

O primeiro contato do Professor com os Estagiários sempre foi feito por intermédio da coordenadora da Escola. Sua relação com eles foi tranquila, e fornecia para os Estagiários seu e-mail e telefone.

Pierre mencionou que achou interessante a atitude de um Estagiário de avisar com antecedência que não poderia comparecer a uma regência agendada. Quando os Estagiários não compareceram a uma aula agendada sem avisá-lo, o Professor lhes perguntou o porquê e chamou sua atenção quanto a isso, dizendo que ele precisava ser avisado.

Quanto aos conteúdos trabalhados pelos Estagiários nas regências, Pierre pedia experimentos segundo o conteúdo que estivesse abordando. Esse pedido era feito para despertar interesse nos Alunos. Ele também solicitava que os Estagiários levassem roteiros para os Alunos preencherem durante as regências.

Em 2013, quando essas aulas experimentais eram regidas pelos Estagiários, em duplas ou trios, o Professor apenas observava. No entanto, quando notava que um dos Estagiários não participava, chamava sua atenção, e também a dos Estagiários mais participativos. Em seguida, ele não intervinha mais, deixando para os Estagiários a responsabilidade de administrar a situação, pois acredita que eles devem agir por si, uma vez que serão futuros professores. O Professor agia assim segundo percepção que tem sobre gestão humana.⁶⁰ Ele também intervinha quando notava que algo faltou na explicação dos Estagiários, e mostrava como eles poderiam fazer, mas sem que os Alunos percebessem. Até o fim do ano, ele notou que muitos Estagiários se superaram.

⁶⁰ Foi nesse momento que Pierre mencionou outras formações que tem na área da Educação e Gestão.

Em 2014, Pierre ajudou o único Estagiário que permaneceu, orientando os Alunos na realização do experimento durante as duas únicas regências realizadas.

O Professor disse que aceita Estagiários porque há uma barreira por parte dos Alunos em relação a professores de Física, Matemática e Química. Para ele, esse problema se resolve quando os Alunos veem o conteúdo na prática dos experimentos e do cotidiano; e os Estagiários proporcionam isso. No mais, os Estagiários são jovens, e por isso os Alunos se identificam com eles.

Alguns Estagiários solicitaram algum *feedback* ou orientação a Pierre. Às vezes ele conversava rapidamente com os Estagiários, em espaços como trocas de aula, sobre sua regência anterior, mesmo quando eles não tocavam no assunto. Contudo, teve essa atitude somente com os Estagiários que demonstravam interesse.

Para Pierre, os Estagiários sabiam bem os conceitos de Física, mas notou que alguns não tinham facilidade para transmitir para os Alunos, por não usarem linguagem de fácil compreensão. Além disso, entendia que Estagiários podem cometer confusão de conceitos da física, pois veem muitos conceitos na faculdade, e que situações assim devem ser aproveitadas pelos Estagiários para aprender a reconhecer o erro perante os Alunos, pois estes respeitam professores que não são “prepotentes” e reconhecem erros cometidos. Seus Estagiários não cometeram erros, contudo se o tivessem feito, Pierre não os teria exposto perante os Alunos, mas falaria com eles na ausência dos Alunos. No caso do Estagiário não se corrigir perante os Alunos, então o Professor faria a correção, para que os Alunos não fossem prejudicados.

Pierre entendia que os Professores acolhedores devem participar da formação dos Estagiários, mas estes têm que estar abertos a serem ajudados pelos Professores. Ele não se via como formador dos Estagiários, pois estes já têm uma bagagem pronta devido à formação acadêmica e à educação que receberam. Contudo, participava da formação dos Estagiários, “contribuindo, lapidando”.

Para Pierre, os Estágios lhe traziam benefícios porque os experimentos facilitam seu trabalho com os Alunos, uma vez que eles gostam de estudar temas presentes no cotidiano e interagir com esses experimentos.

Quanto a problemas devidos aos Estágios da DPEF, o Professor teve dificuldades na administração do tempo para ceder aulas para os Estagiários, uma vez que tinha somente duas aulas semanais com cada turma. Para ele, esse problema é “complicadíssimo”. Outro problema diz respeito ao descumprimento de agenda pelos Estagiários sem aviso. Ele tinha que preparar o andamento da matéria e adaptá-lo aos Estagiários, e chegou a ter somente 4 aulas no bimestre de 2014 em que se realizou a Copa do Mundo.

3.4.3 Categoria C – Demais relações entre Professores e os outros Sujeitos na Atividade ESIFEP

Professor Pierre preparava os Alunos quanto à presença dos Estagiários. Ele lhes mostrava que a Física não é só cálculos e fórmulas, mas também os experimentos que seriam trabalhados pelos Estagiários. O Professor incentivou os Alunos a perguntarem para os Estagiários sobre sua faculdade e suas experiências pessoais, e falou-lhes sobre a importância da presença dos Estagiários, afirmando que os mesmos tinham muito a acrescentar para eles, os Alunos. Então estes passaram a dar importância para os Estagiários. O Professor repetiu que essa sua iniciativa era uma mediação entre Alunos e Estagiários, assim como ele fazia mediação entre conhecimento e alunos. **(R₃ – P/A)**

Em 2013 não houve outros Professores acolhedores da DPEF na Escola de Pierre. Em 2014 houve uma Professora, mas ela e Pierre trabalhavam em turnos diferentes, não tendo contato. **(R₁ – P/P)**

Pierre sempre teve liberdade perante os Gestores para decidir aceitar estagiários. Houve apenas uma conversa da coordenadora com ele no início da parceria para tratar dos Estágios da DPEF; ela lhe deu autonomia para administrar os estágios, pois ele disse que faria “todo o preparo”. No cotidiano escolar, o Professor fazia comentários rápidos com os Gestores sobre o andamento dos Estágios da DPEF. Ele não esperaria mais contato com os Gestores para tratar dos Estágios, pelo contrário, pensava que eles não devem intervir. Pierre talvez veria

necessidade nesse sentido se estivesse numa escola particular, onde houvesse projeto específico envolvendo estágios. **(R₄ – P/G)**

O primeiro contato dos Docentes para tratar dos Estágios da DPEF com Pierre ocorreu em sua Escola, após contato por telefone com a coordenadora. Estiveram lá dois Docentes e o Monitor-Educador Marcelo. Eles apresentaram o projeto a Pierre sob uma perspectiva de contextualização da Física para os Alunos mediante experimentos. A partir disso, Pierre passou a fazer o que chamou de “bem bolado”, mediante combinados com os Estagiários. Depois desse primeiro contato, os Docentes foram à Escola uma ou duas vezes em 2013. Em 2014 houve apenas uma visita, realizada após a troca⁶¹ de Docentes ocorrida nesse ano. Pierre esperava duas visitas dos Docentes por ano; para ele essa quantidade era suficiente, pois entendia que os Estagiários devem ser autônomos. Nas visitas, os Docentes não deixaram claro ao Professor que ele poderia reclamar sobre algum eventual problema com os Estagiários. Ele esperava deles uma devolutiva sobre o acompanhamento que fazem do trabalho dos Estagiários na Escola. **(R₅ – P/D)**

O Professor esperava que os Monitores-Educadores traçassem um plano para a ocorrência das regências dos Estagiários e controlassem seu cumprimento segundo os combinados feitos com ele. Entretanto, não esperava mais contato com os Monitores-Educadores, pois pensava que não adiantaria eles irem à Escola, pois seria um trabalho que “não renderia”. **(R₆ – P/M_E)**

3.4.4 Categoria D – Relações entre os demais Sujeitos na Atividade ESIFEP

Alguns Estagiários de Pierre eram mais participativos que outros, e aqueles “cobriam” estes. **(R₇ – E/E)**

Os Alunos de Pierre gostavam muito das aulas dos Estagiário e sempre perguntavam sobre sua volta para a Escola. Inclusive estudantes de outras turmas

⁶¹ O Docente Denzel assumiu a DPEF no período noturno após a saída da Docente Deise. Nesse período apenas um Estagiário permaneceu em estágio supervisionado com o Professor Pierre até o fim do ano de 2014.

que não acolhiam os Estagiários perguntavam por que eles também não tinham aulas com os Estagiários. O próprio Professor já perguntou isso para a Autora enquanto Monitora-Educadora no ano anterior. **(R₈ – E/A)**

Quanto à relação dos Gestores com os Estagiários, Pierre afirmou que faltaram apoio e diálogo no que diz respeito a controle de materiais que estes precisavam para suas regências; por vezes esses materiais ficavam trancados em uma sala cuja chave não estava acessível quando necessário. Isso aconteceu a despeito da autonomia dada pelos Gestores ao Professor quanto aos estágios. Contudo, Pierre compreende que isso ocorria devido ao acúmulo de tarefas dos Gestores pelo Governo, muitas das quais considerava desnecessárias. **(R₉ – E/G)**

O Professor não soube dizer como foi a qualidade da orientação dos Estagiários pelos Docentes. **(R₁₀ – E/D)**

Quanto à atuação dos Monitores-Educadores com os Estagiários, Pierre apenas declarou não ter condições de avaliar se as falhas no cumprimento de agenda por parte dos Estagiários foram devidas a falta de controle dos Monitores-Educadores ou a irresponsabilidade dos Estagiários. Para o Professor, os Monitores-Educadores deveriam orientar os Estagiários quanto à responsabilidade do magistério e ao valor da aula e da Educação para os Alunos de periferia. **(R₁₁ – E/M_E)**

Os Alunos de Pierre gostavam muito das aulas experimentais e participavam ativamente em conjunto das mesmas. **(R₁₂ – A/A)**

Não houve contato dos Gestores com os Alunos de Pierre, para tratar dos Estagiários da DPEF, pois ele mesmo disse que faria “todo o preparo” para as visitas dos Estagiários. **(R₁₃ – A/G)**

Os Docentes e Monitores-Educadores não atuaram diretamente com os Alunos de Pierre. Ele não esperava isso, porque julgava que não é papel deles. **(R₁₄ – A/D) (R₁₅ – A/M_E)**

Pierre não tinha conhecimento sobre a ocorrência de reuniões entre os Gestores para tratar dos Estágios da DPEF. Ele também não sabia como foram os contatos entre Gestores, Docentes e Monitores-Educadores. Para ele, os Monitores-Educadores devem atuar somente com os Professores, porque muitas vezes a

coordenação “não fala a mesma linguagem do professor”; com os Gestores deveria haver somente o primeiro contato. **(R₁₆ – G/G) (R₁₇ – G/D) (R₁₈ – G/M_E)**

Pierre desconhecia como era o contato dos Docentes entre si, dos Docentes com os Monitores-Educadores e destes entre si para tratar dos Estágios da DPEF. **(R₁₉ – D/D) (R₂₀ – D/Me) (R₂₁ – M_E /M_E)**

3.4.5 Categoria E – Níveis hierárquicos superiores (SEESP⁶² e USP)

Professor Pierre considerava a presença da universidade na escola pública boa, porque é importante para os alunos de escola pública terem contato com pessoas que tiveram as mesmas dificuldades socioeconômicas e que conseguiram ingressar em uma universidade pública. Para ele, é uma experiência importante para os Estagiários saber as dificuldades pelas quais passam os professores de escola pública. Sobre isso, ele mencionou a dificuldade que um Estagiário teve porque faltou um isqueiro para uma atividade experimental; na aula seguinte, o Estagiário não cometeu o mesmo erro na checagem dos materiais.

Para Professor Pierre, a USP deveria promover encontros com os professores das escolas públicas para conversar sobre as dificuldades que enfrentam nas escolas, para promover troca de experiências, inclusive em relação ao que é feito no exterior do Brasil, no âmbito da Educação.

Quanto à Secretaria de Educação, Pierre entendia que o Governo deveria colocar dentro das escolas pessoas com formação mais abrangente, “tecnológica”, com visão ampla sobre a aplicação da Física. Esses profissionais deveriam ajudar os professores no uso e aplicação de tecnologia nas aulas, uma vez que estes não têm tempo adequado para preparar aulas.

O Professor disse ser a favor de haver menos horas de estágio e mais qualidade, contudo não explicitou no que consistiria o que chamou de qualidade. Ele também disse que o Governo deveria ouvir os Estagiários e oferecer a eles uma

⁶² Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

ajuda de custo. No que concerne aos Professores, a Secretaria poderia pagá-los não necessariamente em dinheiro, mas custeando visitas culturais e cursos presenciais e *online* que proporcionassem certificados e enriquecimento aos Professores. Quanto ao Governo também deveria diminuir a quantidade de estudantes por turma; ele citou um ano em que teve 55 alunos matriculados em uma turma, dos quais aproximadamente 10 não compareciam às aulas.

CAPÍTULO 4 – CLASSIFICAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE

Retomemos a sequência de passos sugeridos por Minayo (2001) para análise em pesquisa qualitativa: ordenação dos dados, classificação dos dados e análise final. No capítulo anterior, apresentamos os resultados do primeiro passo, isto é, os dados obtidos na observação participante e nas entrevistas já num formato ordenado, segundo as categorias empíricas e discursivas. Neste capítulo apresentamos os resultados dos outros dois passos, quais sejam a classificação que fizemos dos dados e a análise a que ela conduziu.

Minayo (2001) apresenta quatro possibilidades de perspectivas e métodos de análise: análise psicológica fenomenológica, análise interpretativa, análise de conteúdo e análise hermenêutica-dialética.⁶³ Enfrentamos um breve dilema entre seguir os trilhos da análise de conteúdo ou traçar uma trilha de análise hermenêutica-dialética. Optamos por esta pelas razões que explicitamos adiante.

A análise de conteúdo nos apresentou obstáculos previstos por essa autora. O primeiro diz respeito à dificuldade de penetrar os significados compartilhados pelos Professores na vivência de sua realidade dentro da Atividade ESIFEP. O segundo se refere à tendência de sucumbência a métodos, técnicas e esquecimento do que é mais importante: uma compreensão clara das relações sociais “dinâmicas e vivas” desses Sujeitos. O terceiro obstáculo diz respeito à junção e síntese da teoria referencial e do material obtido por meio de documentos oficiais de regulamentação, das entrevistas e da observação participante.

Para Minayo (2001), a análise de conteúdo carrega a mesma lógica de metodologias quantitativas, pois persegue uma interpretação “cifrada” do material de natureza qualitativa por meio de análise lexical, da expressão, de relações, de avaliação, de enunciação ou temática. Em outras palavras, correríamos o risco de colocarmos nosso foco apenas no discurso (dos Professores), reduzindo sua

⁶³ A análise psicológica fenomenológica é utilizada no tratamento de dados descritivos obtidos por meio de entrevistas gravadas e transcritas literalmente. A análise interpretativa é adequada para análise de entrevistas e observações, envolvendo formulação de afirmações por meio de indução e teste ou reafirmação da veracidade das mesmas mediante revisão do corpo de dados. A análise de conteúdo obtém, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores (quantitativos ou não) que permitem inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens, com classificação de elementos do texto (discurso) em categorias determinadas a partir de critérios selecionados pelo pesquisador.

capacidade explicativa sobre os sentidos atribuídos pelos Professores quanto à Atividade ESIFEP.

Como nossa pesquisa se debruça sobre um objeto compreendido por nós como complexo e dialético, julgamos que poderíamos fazer uma pertinente apropriação do que assegura Minayo (2001) a respeito de análise em pesquisas qualitativas. Para ela, uma boa análise deve interpretar o discurso dentro de um quadro de referências para, então, permitir que o pesquisador ultrapasse a mensagem manifesta (no discurso) mediante o confronto do discurso com a Ação objetivada nas instituições e, assim, acessar os significados “latentes”. Por isso, entendemos que a proposta hermenêutica-dialética é a que nos oferece um quadro referencial mais completo para análise de nosso material qualitativo.

Falemos um pouco sobre a apropriação que neste trabalho fizemos da dialética, mais especificamente, das bases investigativas propostas pelo materialismo dialético.

O **materialismo dialético** pode ser considerado como a filosofia do marxismo, que se sustenta sob a égide do materialismo histórico. Ele foi fundado pelo teórico revolucionário alemão Friedrich Engels, após a morte de Karl Marx. Esta é uma teoria que trata o mundo em sua realidade concreta como um todo, que se apoia em ciências específicas generalizando suas descobertas, e que apresenta leis científicas de um tipo geral que governam natureza, sociedade e pensamento. O materialismo dialético sai em defesa da cientificidade do marxismo, sendo que a autoridade própria das ciências naturais é reivindicada para o materialismo histórico⁶⁴.

Entendemos que a Atividade ESIFEP – como qualquer outra Atividade – não se constrói fora da história e, como tal, ela só pode se entendida numa totalidade – que é dinâmica e constantemente transformada – das relações sociais de produção das quais faz parte. Por isso, analisamos os conteúdos das entrevistas tendo como referência o contexto histórico dos Professores. Assim, nossa compreensão da Atividade ESIFEP segundo os sentidos atribuídos pelos Professores se dá frente à

⁶⁴ Uma valiosa explanação acerca da cientificidade do marxismo fundada no materialismo histórico é encontrada no verbete “Teoria do conhecimento” do *Dicionário do pensamento marxista*, de Thomas Bottomore.

história, num terreno de intersubjetividade entre nós, pesquisadores, e os Professores entrevistados.

Mas a dialética do materialismo dialético significa que essa realidade concreta, além de processo histórico que se transforma constantemente, é uma unidade diferenciada com **contradições** entre elementos contrários.

O sentido que usamos neste trabalho para o termo contradição se refere aquele vinculado às Atividades humanas, em que os Motivos dos Sujeitos que dela participam são (devem ser) orientados para um Objeto. Quando aqui falamos em contradição consideramos uma situação em que uma Ação constituinte da Atividade gera uma Ação que lhe é inibitória em alguma medida, tendo em vista Motivos não coincidentes com o Objeto da Atividade.

O conceito de contradição em Marx designa, entre outros, contradições dialéticas históricas, as quais envolvem

forças de origens não independentes operando de forma que a força F tende a produzir ou seja ela mesma o produto de condições que, simultânea ou subseqüentemente, produzam uma força F' contrária que tende a frustrar, anular, subverter ou transformar F (Bottomore, 1988, página 135).

Essas contradições são dialéticas, o que significa que os contraditórios entre si pressupõem existencialmente um ao outro e que são o elemento que provocam o dinamismo da realidade, isto é, fazem com que a realidade seja histórica e evolua numa transformação permanente e revolucionária, pois dá origem a um novo emergente. Dessa forma, na perspectiva do materialismo dialético, afirmações contraditórias são verdadeiras relativamente à realidade. Trata-se, então, de uma “unidade de contrários”, a qual, segundo o sociólogo marxista inglês Thomas Bottomore, é a marca registrada da dialética ontológica marxista (Bottomore, 1988).

A aceitação desse *status* da contradição implica em uma visão de mundo em que uma lógica de natureza dialética supera – sem substituir – a lógica formal (que tem como princípio a não contradição). Essas contradições são próprias da atividade humana (em nosso caso, a Atividade ESIFEP), sendo constituintes de sua unidade.

Com efeito, os Sujeitos da Atividade ESIFEP são pertencentes a grupos, são condicionados pela interação com os demais Sujeitos de seu grupo, tendo com

estes interesses coletivos que os unem e, ao mesmo tempo, interesses específicos que os contrapõem. Conscientes disso, construímos um caminho de análise com orientação dialética, isto é, destacando o dissenso inserido em macroprocessos (níveis hierárquicos) dinâmicos que refletem produtos sociais.

Em outras palavras, não há um ponto de vista manifesto pelos Professores fora de sua história. Por isso, os condicionantes que atuam como pano de fundo da realidade social e da história dos Sujeitos, em particular dos Professores, teriam que ser devidamente considerados, à altura do condicionamento que impõem às Ações desses Sujeitos.

Em termos metodológicos, nossa postura investigativa dialética se manifesta numa forma de abordagem em que buscamos desvendar múltiplas relações mediadas entre os constituintes de uma Atividade, inclusive evidenciando contradições internas à Atividade e compreender o movimento de unidade dos elementos contrários. Consideramos a Atividade como um momento que se apresenta como síntese de sua afirmação e negação (contradição) num encadeamento de processos em que cada Sujeito está submetido às Regras da Atividade, em diversos níveis hierárquicos. E tais Regras contêm o passado da Atividade e está em plena realização, de modo que o momento próximo da Atividade nunca será uma manifestação integral do atual.

Dessa forma, pela dialética consideramos a presença permanente, embora dinâmica, da contradição como algo que se explica na transformação da Atividade. Mas a teoria da sociedade de Marx tem continuidades com as ciências naturais e com outras ciências. Entendemos que, tal como sugere Minayo (2001), a hermenêutica é uma possibilidade nesse sentido. Então agora falemos da apropriação que fizemos da hermenêutica neste trabalho.

Pela **hermenêutica**, buscamos na linguagem e na tradição (no nosso caso, a prática comum histórica dos Professores) seus consensos e seus modos de compreensão de atividade humana (no nosso caso, a Atividade ESIFEP).

Entendemos que uma abordagem hermenêutica-dialética tem potencial de propiciar apreensão da prática social dos Sujeitos na Atividade em seu movimento contraditório. Com essa abordagem, encaramos o desafio dialético que se manifesta na necessidade de subjetivação do objeto (de pesquisa; em nosso caso, a Atividade

ESIFEP) e objetivação do sujeito (Professor na Atividade ESIFEP). Levada a termo, essa postura investigativa nos conduziu ao que está no centro de toda essa elaboração: a noção de compreensão; *uma* compreensão particular (nossa) acerca da compreensão do Professor sobre a Atividade ESIFEP.

Ao decidir traçar dialeticamente nossas próprias trilhas na busca dessa compreensão, entendemos que as palavras dos Professores dizem muito mais do que eles quiseram dizer na entrevista. Sob uma perspectiva hermenêutica, entendemos a linguagem usada pelos Professores como uma forma de comunicação que também manifesta dificuldade de comunicação, uma vez que esconde ao mesmo tempo em que expressa relações de desigualdades, resistência, e também conformidade. Por isso, seu discurso exigiu de nós que não nos alienássemos na contemplação da aparência dos fatos, mas nos aproximássemos da realidade histórica – retornando da totalidade em questão às partes e vice-versa – conscientes de que

nem o sujeito se esgota na conjuntura em que vive, nem o que ele chegou a ser foi apenas fruto de sua vontade, inteligência e personalidade (Minayo, 2001, página 86).

Somos igualmente conscientes de que essa compreensão contém a gênese de nossa consciência histórica, uma vez que significa nossa capacidade de nos colocar no lugar do outro. Com efeito, a autora deste trabalho esteve no lugar dos Professores, pelo menos no que tange ao papel – privilegiado – de professora de escola pública e acolhedora de Estagiários.

Com efeito, essa compreensão também se constitui num processo dialético, isto é, não ocorre num procedimento mecânico e fechado, mas dá origem a uma interpretação. Esta, por ser dinâmica, não se manifesta como produto investigativo único nem último; nossa busca por aprofundamento de nosso conhecimento humano acerca de qualquer Atividade é um processo incessante, infinito, inesgotável.

Com base na hermenêutica, adotamos no processo de análise as seguintes posturas sugeridas por Minayo (2001):

- busca pelo contexto do texto (no nosso caso, as entrevistas), dos próprios Sujeitos entrevistados e dos documentos;

- tratamento sério e respeitoso dos documentos e discurso dos entrevistados, aceitando este como detentor de racionalidade e sentido (mesmo quando aparentemente obscuro);
- busca (na entrevista) pelo sentido que o entrevistado quis expressar (ao invés de uma “verdade essencialista”), num esforço de compreender as razões do autor do texto (entrevistado).

Quando a este último ponto, o esforço deve ser no sentido de manter consciência de que o sentido de uma mensagem ou de uma realidade pode se manifestar em várias direções, na medida em que se acessam novos conhecimentos e se fazem novas perguntas a respeito do contexto.

Retomando, em nosso trabalho procedemos a uma abordagem dialogada entre a hermenêutica e a dialética marxista, abordagem esta que se deteve sobre: compreensão, consciência e atitudes dos Professores frente a seus próprios Motivos e os dos demais Sujeitos na Atividade ESIFEP; transformações dos Sujeitos, tomadas como sínteses – dinâmicas – entre passado, presente e (projeção de) futuro; Ações dos Professores frente a seus Motivos e sentidos que atribuem a suas Ações e dos demais Sujeitos da Atividade ESIFEP.

Em suma, trabalhando nossa análise por um método hermenêutico-dialético, fizemos, como diz o filósofo brasileiro Ernildo Stein:

um esforço de proteger não só o objeto das ciências sociais, mas os próprios procedimentos científicos contra a ameaça da selvagem atomização dos procedimentos do conhecimento (Stein, 1987, página 129).

Com efeito, esse filósofo destaca que hermenêutica e dialética valorizam as condições históricas de manifestações de linguagem, aceitam que não há ponto de vista observacional fora da realidade do ser humano e da história, consideram o investigador parte da realidade investigada, questionam o tecnicismo como caminho para compreensão e crítica de processos sociais, e desvelam condicionamentos da produção intelectual, marcada por tradição, poder e interesses (Stein, 1987).

Apoiados em nossas vivências e inspirados em Marx (1890), não vimos como opção qualquer outra postura investigativa diante de um objeto de pesquisa que tomamos como Atividade histórico-cultural.

Assim sendo, fizemos nossa leitura da Atividade ESIFEP como uma realidade tal qual se apresenta para nós, realidade esta em que os acontecimentos se condicionam mutuamente, de modo que a Atividade muda constantemente; a Atividade para a qual olhamos é tão-somente um momento dela, e não se esgota em sua totalidade (atual).

Mas como proceder concretamente a análise?

Na fase de **classificação dos dados**⁶⁵, operamos as formas de leitura de dados descritas por Minayo (2001): leitura horizontal e leitura transversal.

Na leitura horizontal, buscamos coerências e incoerências das informações presentes nas entrevistas à luz das observações feitas em campo. Em outras palavras, operamos um confronto das categorias discursivas e empíricas – que, neste momento da pesquisa, foram tratadas de forma menos fragmentada que na fase de ordenação de dados – buscando interconexões entre elas.

Esse confronto foi feito continuamente entre o texto das entrevistas, nossas observações e informações acerca do contexto no qual se deu o momento da Atividade ESIFEP investigado. Analisamos as Ações dos Professores e dos demais Sujeitos da Atividade ESIFEP (segundo o olhar dos Professores) relativamente a Motivos e o Objeto da Atividade ESIFEP. Em outras palavras, deveríamos verificar em quê e como esses Motivos coincidiam ou não com o Objeto da Atividade (a formação do futuro professor de Física por meio de Estágios Supervisionados da DPEF). Para tanto, seguimos algumas orientações metodológicas propostas pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin.

Exaltando a necessidade de um fundamento sociológico para a construção de uma psicologia marxista objetiva, ele apresenta o signo linguístico como um signo social e ideológico, evidenciando a relação existente entre a consciência individual e a interação social. Esse autor nos orienta a: não separarmos ideologia da realidade do material do signo; não dissociarmos o signo das formas concretas de

⁶⁵ Relembrando, trata-se do segundo passo sugerido por Minayo (2001) para análise em pesquisa qualitativa, conforme retomamos no primeiro parágrafo deste capítulo.

comunicação, presentes num sistema de comunicação social organizado; não dissociarmos a comunicação da base material em que ela se sustenta (Bakhtin, 1986).

Concretizamos essas instruções tomando continuamente⁶⁶ o Estágio Supervisionado da DPEF como Atividade histórico-cultural. A cada declaração dos Professores, ficamos atentos a elementos como: manifestações de suas perspectivas e expectativas acerca da Educação e sua profissão; informações expressas em formas da comunicação do Professor (uso de expressões verbais e corporais) que conduzem à compreensão de sentidos que atribui a aspectos da Atividade ESIFEP; cenário sócio-econômico no qual se dá a Atividade ESIFEP e a expressão do mesmo no discurso do Professor.

No processo de análise adotamos alguns caminhos para interpretação dos dados obtidos nas entrevistas. Buscamos diferenças e semelhanças entre nosso contexto como investigadores e o contexto dos Professores entrevistados; tomamos como parâmetro de análise aspectos do cotidiano do Professor; perseguimos o porquê e as condições subjacentes das responsabilidades e dos valores atribuídos pelos Professores, e de sua expressão no mundo.

Na leitura transversal, fizemos recortes das entrevistas e das notas de campo reunindo e separando os dados segundo unidades de sentido⁶⁷. Essas unidades revelam a forma como a realidade concreta da Atividade ESIFEP foi pensada (interpretada) e objetivada pelos Professores. Falamos especificamente de dois aspectos notáveis relativamente aos sentidos atribuídos pelos Professores a essa realidade:

- **Unidade de sentido 1 – Papel da Escola na formação dos Estagiários:** Diz respeito a funções dos Sujeitos da Escola (Gestores, Professores e Alunos) na formação dos futuros professores de Física.
- **Unidade de sentido 2 – Papel do Estagiário e da universidade na Escola Pública:** Aponta para o papel da universidade na escola pública,

⁶⁶ Fizemos questão de usar essa expressão em presente contínuo para destacar como este trabalho requereu de nós um exercício contínuo de apropriação da Teoria da Atividade bem de concepção do Estágio da DPEF como Atividade histórico-cultural.

⁶⁷ Apropriação que fizemos, à luz da Teoria da Atividade, do que Minayo (2001) chama de unidades de significância.

tanto no que diz respeito a estágios supervisionados quanto a possibilidades mais amplas.

Caminhamos numa direção em que pudéssemos obter um agrupamento que nos fornecesse um quadro revelador da complexidade das declarações dos Professores acerca da Atividade ESIFEP, da forma como eles pensam e falam sobre ela, e como esse pensar e agir manifestam contradições dialéticas nas suas Ações e nas Ações dos demais Sujeitos dentro dessa Atividade.

Encontramos em cada uma das categorias concepções que nos permitiram compreender como os Professores entendem seu Motivo na Atividade ESIFEP e, ao mesmo tempo. Permitiram-nos compreender também algumas das contradições em função da atribuição de diferentes sentidos à Atividade. Tais sentidos estão manifestos nas finalidades expressas mediante suas Ações na Atividade ESIFEP.

Nas seções seguintes o leitor encontra em Quadros os resultados da leitura transversal que apresentamos na forma dessas unidades de sentido.

Os Quadros que mencionamos consistem em matrizes em que as categorias (discursivas e empíricas), distinguidas por letras maiúsculas de A a E, aparecem nas linhas, e as unidades de sentido, distinguidas pelos números 1 e 2, aparecem nas colunas. Portanto, cada célula da matriz aponta uma unidade de sentido por categoria. Desse modo, identificamos cada célula por uma letra, de A a E, seguida do número 1 ou 2. Assim, A1 é o conjunto de manifestações da unidade de sentido 1 verificada na categoria A.

Tomemos como exemplo a “Unidade de sentido 2 – Papel da Escola na formação dos Estagiários”. Os Professores pronunciaram suas concepções acerca das funções que os Sujeitos da Escola têm ou não devem ter na formação dos futuros professores de Física. Dessa forma, em cada uma das cinco categorias encontramos sentidos atribuídos à Atividade ESIFEP no que diz respeito ao papel da Escola na formação de professores. Esses sentidos dialogam dialeticamente intercategorialmente, revelando contradições que caracterizam o presente momento dessa Atividade.

A distinção entre diferentes manifestações em uma unidade de sentido por categoria (uma mesma célula da matriz) foi feita por itens i, ii, iii em diante. A distinção entre as origens da coleta de dados dessas manifestações (categoria

discursiva e categoria empírica) foi feita por três asteriscos: em cada célula, o que aparece acima desses asteriscos foi manifestação de discurso, nas entrevistas; o que aparece depois foi manifestação verificada na observação participante.

Em algumas dessas manifestações foi notória a semelhança entre os sentidos atribuídos pela Professora Patrícia e pelo Professor Pierre. Quando isso aconteceu, destacamos com sublinhado.

Nas duas próximas seções apresentamos esses Quadros. Na seção 0 redigimos de forma dialogada intercategorias o resultado da fase de **análise final**⁶⁸, para a qual nos encaminhamos as leituras horizontal e transversal. Nesse ponto, fizemos um movimento de ir e vir que entre a prática na Atividade ESIFEP e o discurso, isto é, entre o que testemunhamos acontecer concretamente em nossa observação participante e os fatos enunciados pelos Professores acerca da Atividade ESIFEP.

⁶⁸ Relembrando, trata-se do terceiro e último passo sugerido por Minayo (2001) para análise em pesquisa qualitativa, conforme retomamos no primeiro parágrafo deste capítulo.

4.1 Unidades de sentidos atribuídos pela Professora Patrícia à Atividade ESIFEP

Categorias Discursivas e Empíricas	Unidades de sentidos atribuídos pela Professora	
	Unidade de sentido 1 Papel da Escola Pública na formação do Estagiário	Unidade de sentido 2 Papel do Estagiário e da universidade na Escola Pública
<p>Categoria A</p> <p>Gênese social, estudantil e profissional do Professor</p>	<p>A1.</p> <p>i. <u>Realizou estágios sem parceira institucional, por meio de <i>flanders</i> e mini-cursos;</u></p> <p>ii. <u>Não teve contato com outros docentes além dos Docentes da DPEF;</u></p> <p>iii. <u>Desconhecia função de monitor de estágio.</u></p> <p style="text-align: center;">***</p>	<p>A2.</p> <p>i. <u>Magistério não foi primeira nem única opção profissional, pois são as condições de trabalho e aposentadoria são cada vez mais degradadas;</u></p> <p>ii. <u>Estágios da USP eram diferentes de estágios de outras faculdades (observação <i>versus</i> experimento);</u></p> <p>iii. Estagiários da USP tinham função de técnico de laboratório aos.</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>iv. Muitos alunos que trabalhavam perdiam a aula do primeiro período;</p> <p>v. Era feito uso indevido, como depósito, de espaços da escola que poderiam ser usados para fim pedagógico;</p> <p>vi. As salas de aula eram ensolaradas pela falta de cortinas;</p> <p>vii. Tinha muitos diários para preencher e tarefas para corrigir, e fazia esse serviço durante as aulas, enquanto seus alunos faziam atividades.</p>
<p>Categoria B</p> <p>Relação entre Professor e Estagiários na Atividade ESIFEP (R₂ – P/E)</p>	<p>B1.</p> <p>i. Não houve padrão de comportamento quanto ao primeiro contato dos Estagiários com a Professora;</p> <p>ii. Planejamento era acordado por e-mail;</p> <p>iii. <u>Não ajudava os Estagiários nas regências;</u></p> <p>iv. <u>Estagiários conheciam bem a Física;</u></p> <p>v. <u>Não se via como formadora de professores de Física, mas o que ocorria era uma “troca”; o que importa é a contextualização;</u></p> <p>vi. Estagiários não solicitaram <i>feedback</i> à Professora;</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>vii. Às vezes, não assistia à regência</p>	<p>B2.</p> <p>i. <u>Houve muitos Estagiários em 2013 e poucos em 2014;</u></p> <p>ii. <u>Aula boa é aula de experimento;</u></p> <p>iii. <u>Motivo por que aceita/ benefício: Estagiários fazem o que Professores não têm condições de fazer;</u></p> <p>iv. Benefício: A Escola não tem materiais experimentais, por isso os materiais levados pelos Monitores-Educadores para a Escola são um benefício dos Estágios;</p> <p>v. <u>Problema: descumprimento de agenda;</u></p> <p>vi. Solicitou instrumentos de avaliação para atribuição de nota.</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p style="text-align: center;">Não consta registro.</p>

	<p>dos Estagiários apesar de permanecer na sala de aula no momento da regência;</p> <p>viii. Interveio apenas para chamar atenção dos Estagiários para um grupo de Alunas que não faziam a atividade experimental.</p>	
<p>Categoria C</p> <p>Relações⁶⁹ entre Professores e os outros Sujeitos na Atividade ESIFEP</p>	<p>C1.</p> <p>i. <u>Não queria reuniões para tratar dos estágios;</u></p> <p>ii. <u>Não via necessidade de mais contato com os Docentes;</u></p> <p>iii. O tempo era escasso para “contextualizar” os Estagiários entre os Alunos;</p> <p>iv. Houve regências dos Estagiários na ausência da Professora com anuência da diretora;</p> <p>***</p> <p>v. Não intervinha na organização da turma em grupos;</p> <p>vi. Não intervinha na realização das atividades junto aos Alunos, nem mesmo em caso de inclusão;</p> <p>vii. Tinha que sair rápido para a turma seguinte, não intervindo nas Ações dos Alunos para reorganização da sala após a regência dos Estagiários.</p>	<p>C2.</p> <p>i. <u>Foi-lhe apresentado projeto de aulas de experimento pelos Docentes;</u></p> <p>ii. <u>A assistência do Monitor-Educador Marcos na organização foi constante;</u></p> <p>***</p> <p>iii. Recolhia um roteiro experimental por grupo para atribuição de nota.</p>
<p>Categoria D</p> <p>Relações⁷⁰ entre os demais Sujeitos na Atividade ESIFEP</p>	<p>D1.</p> <p>i. <u>Não houve relação dos Gestores com Alunos no âmbito dos Estágios;</u></p> <p>ii. <u>Desconhecia relações de Gestores entre si no que diz respeito aos Estágios;</u></p> <p>iii. Estagiários eram bem orientados pela diretora da Escola;</p> <p>***</p> <p>Não consta registro.</p>	<p>D2.</p> <p>i. <u>Os Alunos gostavam dos Estágios porque esses interrompiam a rotina da sala de aula por causa dos experimentos;</u></p> <p>ii. <u>Desconhecia relações de Docentes, Monitores-Educadores e Estagiários entre si;</u></p> <p>iii. <u>Não houve relação de Docentes e Monitores-Educadores com Alunos;</u></p> <p>iv. Estagiários eram bem orientados pelos Docentes no que diz respeito a conteúdos;</p> <p>v. Monitores-Educadores não devem ter papel pedagógico;</p> <p>***</p> <p>vi. <u>Quando em grupo, os Estagiários se distribuíam entre os grupos de Alunos durante a regência;</u></p> <p>vii. Os Estagiários tinham que ensinar aos Alunos conceitos básicos de unidades de medida e cálculo com</p>

⁶⁹ (R₃ – P/A), (R₁ – P/P), (R₄ – P/G), (R₅ – P/D), (R₆ – P/M_E).

⁷⁰ (R₇ – E/E), (R₈ – E/A), (R₉ – E/G), (R₁₀ – E/D), (R₁₁ – E/M_E), (R₁₂ – A/A), (R₁₃ – A/G), (R₁₄ – A/D), (R₁₅ – A/M_E), (R₁₆ – G/G), (R₁₇ – G/D), (R₁₈ – G/M_E), (R₁₉ – D/D), (R₂₀ – D/Me), (R₂₁ – M_E/M_E).

		<p>operações básicas da Matemática;</p> <p>viii. Os Estagiários prepararam atividades com conceitos ainda não trabalhados pela Professora e de difícil compreensão pelos Alunos, e ditavam respostas de perguntas do roteiro experimental;</p> <p>ix. <u>Um Estagiário convidou um Aluno desmotivado para a atividade experimental, usando linguagem coloquial própria de jovens;</u></p> <p>x. <u>Um Estagiário não conseguiu envolver algumas Alunas na atividade experimental;</u></p> <p>xi. A maioria dos Alunos prestava atenção às explicações dos Estagiários que com eles estagiaram desde o início do ano.</p>
<p>Categoria E</p> <p>Níveis hierárquicos superiores (SEESP e USP)</p>	<p>E1.</p> <p>i. Preferiu não opinar sobre possível remuneração de professores acolhedores de estágio;</p> <p>ii. Melhor não haver interferência das instâncias superiores no planejamento pedagógico dos estágios porque isso implicaria em haver mais reuniões.</p> <p>***</p> <p>Não consta registro.</p>	<p>E2.</p> <p>i. <u>Governo deveria remunerar os Estagiários porque eles são úteis para a Escola;</u></p> <p>ii. A USP deve servir as escolas públicas ajudando o trabalho dos professores;</p> <p>iii. Professores de outras disciplinas da Escola também queriam ter estagiários.</p> <p>***</p> <p>Não consta registro.</p>

Quadro 5 – Unidades de sentidos atribuídos pela Professora Patrícia à Atividade ESIFEP por categoria

4.2 Unidades de sentidos atribuídos pelo Professor Pierre à Atividade ESIFEP

Categorias Discursivas e Empíricas	Unidades de sentidos atribuídos pelo Professor	
	Unidade de sentido 1 Papel da Escola Pública na formação do Estagiário	Unidade de sentido 2 Papel do Estagiário e da universidade na Escola Pública
<p>Categoria A</p> <p>Gênese social, estudantil e profissional do Professor</p>	<p>A1.</p> <p>i. <u>Realizou estágio somente em escola onde trabalhou, portanto, sem parceira institucional;</u></p> <p>ii. Estágio propicia contato dos estagiários com a realidade da escola pública;</p> <p>iii. <u>Não teve contato com outros docentes além dos Docentes da DPEF;</u></p> <p>iv. <u>Desconhecia função de monitor de estágio.</u></p> <p>***</p> <p>Não consta registro.</p>	<p>A2.</p> <p>i. Nos estágios os alunos lhe perguntavam sobre faculdade;</p> <p>ii. <u>Magistério não foi sua primeira opção;</u> magistério na educação pública não é única opção;</p> <p>iii. <u>Estágios da USP eram diferentes de estágios de outras faculdades (observação versus experimento);</u></p> <p>***</p> <p>Não consta registro.</p>
<p>Categoria B</p> <p>Relação entre Professor e Estagiários na Atividade ESIFEP (R₂ – P/E)</p>	<p>B1.</p> <p>i. Primeiro contato dos Estagiários com o Professor sempre ocorreu com intermédio da orientadora;</p> <p>ii. <u>Não ajudava os Estagiários em grupo nas regências;</u></p> <p>iii. <u>Estagiários conheciam bem a Física e não cometeram erros conceituais, mas alguns não conduziam as regências com linguagem de fácil compreensão;</u></p> <p>iv. <u>Não se via como formador de professores de Física, apenas como “contribuinte”, porque os Estagiários já têm uma bagagem pronta pela faculdade e pela educação que receberam, mas diz que professores acolhedores devem participar da formação dos estagiários que têm interesse nesse sentido;</u></p> <p>v. Alguns Estagiários solicitaram ao Professor <i>feedback</i>, que era dado no caminho da aula.</p> <p>***</p> <p>vi. Cedia a turma de uns Estagiários a outros estagiários sem prévio aviso, e se ausentava da sala onde os Estagiários regiam aula;</p> <p>vii. Dispensou Estagiários em dia de</p>	<p>B2.</p> <p>i. <u>Houve muitos Estagiários em 2013 e apenas um 2014;</u></p> <p>ii. <u>Solicitou experimentos para despertar o interesse dos alunos;</u></p> <p>iii. <u>Motivo por que aceita/ benefício: Estagiários são úteis e jovens; os experimentos entretêm os Alunos;</u></p> <p>iv. <u>Problemas: descumprimento de agenda; administração de poucas aulas; adaptação do planejamento.</u></p> <p>***</p> <p>Não consta registro.</p>

	regência agendado.	
Categoria C Relações⁷¹ entre Professores e os outros Sujeitos na Atividade ESIFEP	C1. i. Não teve contato com outra Professora acolhedora da Escola por trabalharem em turnos diferentes; ii. <u>Teve apenas uma conversa com a coordenadora sobre os Estágios e pediu a ela para não interferir;</u> iii. <u>Não esperava mais que dois contatos com os docentes porque os Estagiários devem ser autônomos;</u> iv. Docentes não requereram ao Professor avaliação dos Estagiários; v. Esperava devolutiva dos Docentes sobre o desempenho dos Estagiários; *** vi. Uma reunião entre Professor e Monitora-Educadora ocorreu em horário de ATPC; vii. Determinava o dia em que começariam as regências dos Estagiários; viii. Determinava o tema a ser trabalhado em cada turma, inclusive coincidindo tema entre diferentes séries, conforme julgava o interesse de seus alunos para cada tema, tendo como parâmetro o envolvimento dos Alunos em anos anteriores com os experimentos trazidos por Estagiários; ix. Anunciou diferentes planejamentos para a Monitora-Educadora e para os Docentes.	C2. i. <u>Projeto de aulas de experimento foi-lhe apresentado pelos Docentes;</u> ii. <u>Monitores-Educadores devem apenas trabalhar com planos dos Estágios e controlar o cumprimento dos mesmos, mantendo contato somente com os Professores;</u> iii. Anunciou aos Alunos a presença dos Estagiários dizendo que Física também é experimento; iv. Incentivou os Alunos a perguntarem aos Estagiários sobre faculdade; *** v. Solicitou à Monitora-Educadora atividades experimentais em estilo “Show de Física” para apresentação em evento para pais e professores; vi. Solicitou à Monitora-Educadora atividades com temas cotidianos, presentes na apostila de roteiros de atividades experimentais entregue a ele pelos Docentes da DPEF; vii. Solicitou à Monitora-Educadora Estagiários para suas turmas do turno diurno; viii. Solicitou cópias de roteiros para cada Aluno; ix. Negociava com outros professores de outras disciplinas a troca de aulas para que o máximo número de turmas tivesse aula com Estagiários.
	Categoria D Relações⁷² entre os demais Sujeitos na Atividade ESIFEP	D1. i. Gestores não forneceram apoio didático porque tinham excesso de trabalho; os materiais experimentais ficavam trancados em suas salas; ii. <u>Não houve relação dos Gestores com Alunos no âmbito dos Estágios, a pedido do Professor;</u> iii. <u>Desconhecia relações de Gestores entre si no que diz respeito aos Estágios;</u> iv. Alguns Estagiários não interagiam com os Alunos como outros, e o Professor entreviu.

⁷¹ (R₃ – P/A), (R₁ – P/P), (R₄ – P/G), (R₅ – P/D), (R₆ – P/M_E).

⁷² (R₇ – E/E), (R₈ – E/A), (R₉ – E/G), (R₁₀ – E/D), (R₁₁ – E/M_E), (R₁₂ – A/A), (R₁₃ – A/G), (R₁₄ – A/D), (R₁₅ – A/M_E), (R₁₆ – G/G), (R₁₇ – G/D), (R₁₈ – G/M_E), (R₁₉ – D/D), (R₂₀ – D/Me), (R₂₁ – M_E /M_E).

	<p>***</p> <p>Não consta registro.</p>	<p>escola pública.</p> <p>***</p> <p>v. <u>Quando em grupo, os Estagiários se distribuía</u>m entre os grupos de Alunos durante a regência;</p> <p>vi. Os Estagiários levavam instrumentos previamente construídos em oficina no IFUSP;</p> <p>vii. Às vezes faltava material para os Alunos nas regências dos Estagiários, e quando isso acontecia, os Alunos ficavam alheios à aula;</p> <p>viii. <u>Após cinco meses de Estágio, um Estagiário falava em alto volume e tinha dificuldade em prender a atenção dos Alunos quando dava explicação para toda a turma;</u></p> <p>ix. Estagiários que deveriam observar a regência de outro Estagiário, que estava sem dupla, ajudaram os Alunos durante a realização da atividade experimental.</p>
<p>Categoria E</p> <p>Níveis hierárquicos superiores (SEESP e USP)</p>	<p>E1.</p> <p>i. O Governo deveria bonificar os professores acolhedores não financeiramente, mas custeando cursos que oferecessem certificados;</p> <p>ii. O Governo deveria diminuir a quantidade de alunos por turma.</p> <p>***</p> <p>Não consta registro.</p>	<p>E2.</p> <p>i. O Governo deveria contratar profissionais que preparassem material e aulas com aplicação tecnológica da Física;</p> <p>ii. <u>O Governo deveria remunerar os Estagiários porque eles são úteis para a Escola;</u></p> <p>iii. A USP deve mandar Estagiários para as escolas públicas porque é bom para os Alunos ter contato com quem ingressou em universidade pública;</p> <p>iv. A USP deveria organizar eventos para professores de escola pública em que houvesse troca de experiências.</p> <p>***</p> <p>Não consta registro.</p>

Quadro 6 – Unidades de sentidos atribuídos pelo Professor Pierre à Atividade ESIFEP por categoria

4.3 Análise final⁷³

Finalmente, a partir do Quadro 6 e Quadro 6, apresentamos a análise dos sentidos atribuídos pelos Professores Patrícia e Pierre à Atividade ESIFEP. Apesar de sabermos que esses sentidos foram por eles elaborados individualmente, reunimos neste texto as análises dos dados obtidos com os dois Professores devido às contradições comuns verificadas na Atividade em ambos os casos.

Para efeito de organização, primeiro apresentamos a redação desses sentidos dividida pelas “Unidades de sentido 1 e 2” e categorias⁷⁴ de A a E.

4.3.1 Unidade de sentido 1 – Papel da Escola Pública na formação do Estagiário

Categoria A – Gênese social, estudantil e profissional dos Professores

Enquanto licencianda de Física, Professora Patrícia realizou estágios em escolas públicas por ela escolhidas. Esses estágios consistiram em observação por meio de *flanders* e oferecimento de mini-cursos.

Professor Pierre, por sua vez, enquanto licenciando de Matemática, realizou estágios somente em escolas onde trabalhou como professor. Ele acredita que é importante para os estagiários o contato com a escola pública, pois acredita que os eles não conhecem a realidade desse ambiente frequentado por estudantes carentes.

Até a parceira com a DPEF, tanto Patrícia quanto Pierre jamais tiveram contato com docentes universitários responsáveis pelos estagiários, tampouco conheciam a função de monitor-educador.

⁷³ Relembrando, trata-se do terceiro e último passo sugerido por Minayo (2001) para análise em pesquisa qualitativa, conforme retomamos no primeiro parágrafo deste capítulo.

⁷⁴ Aqui não fizemos distinção entre as categorias discursivas e as empíricas, mas apresentamos uma redação dialogada da análise dos dados relativos a essas categorias, à luz da Teoria da Atividade.

Categoria B – Relação entre Professor e Estagiários na Atividade ESIFEP (R₂ – P/E)

Analisemos as manifestações da “Unidade de sentido 1” (papel da Escola na formação dos Estagiários) para as Ações entre Professores e Estagiários (R₂ – P/E).

Não houve um padrão de comportamento dos Estagiários da Professora Patrícia em seu primeiro contato com ela; alguns se apresentaram diretamente a ela, outros se apresentaram primeiro para a coordenadora. Já com Professor Pierre sempre houve a intermediação da coordenadora. Contudo, após a apresentação, a relação dos Professores com os Estagiários passava a ser direta, sem interferências dos Gestores. Essa é uma das evidências da ausência de participação direta dos Gestores ao longo do ano na Atividade ESIFEP.

Ambos os Professores não auxiliavam os Estagiários durante as regências quando eles estavam em grupos. Em uma das regências acompanhada pela autora, Professora Patrícia interveio apenas para chamar a atenção dos Estagiários para um grupo de alunas que não realizava a atividade experimental em curso.

Pierre chegou a ter Estagiário atuando sozinho; nesse caso, e somente nesse, auxiliou. Por vezes ele se ausentava da sala de aula durante a regência dos Estagiários da DPEF para acompanhar outros estagiários, em outras turmas. As aulas dessas turmas eram cedidas, a pedido de Pierre, por professores de outras disciplinas, para que todas as turmas tivessem a oportunidade de fazer experimentos trazidos pelos Estagiários da DPEF e por outros. Inclusive nesse procedimento, o Professor cedeu uma turma dos Estagiários da DPEF para outros estagiários da USP, de outra disciplina; na ocasião, os Estagiários da DPEF foram remanejados para outra turma, sem prévio aviso.

Além disso, houve várias ocasiões relatadas aos Monitores-Educadores pelos Estagiários em que o Professor Pierre dispensou os Estagiários da DPEF assim que chegaram à Escola em dia previamente agendado, com a justificativa de que precisava da aula para concluir conteúdos.

Tanto Professora Patrícia como Professor Pierre declararam que os Estagiários conheciam bem a Física e não cometeram erros conceituais nas regências. Pierre notou que alguns Estagiários não usavam linguagem de fácil compreensão para os Alunos, porém, somente aos Estagiários que demonstravam

interesse ele oferecia *feedback* sobre seu desempenho nas regências; somente alguns solicitaram. De Patrícia os Estagiários nunca solicitaram esse tipo de devolutiva.

Ambos os Professores não se viam como formadores de professores. Para Patrícia, o que ocorria era uma “troca”, em que os Estagiários ofereciam atividades experimentais e ganhavam com a experiência da contextualização escolar; ela disse que, quando em formação inicial, aprendeu muito observando. Para Pierre, o que ocorria de sua parte era uma “contribuição”; ele acreditava que não podia atuar como formador porque os Estagiários já vinham com bagagem formativa da faculdade e da Educação que receberam. Ao mesmo tempo, contudo, ele afirmou que professores acolhedores de estagiários devem participar da formação de estagiários que manifestam interesse nesse sentido.

Categoria C – Relações⁷⁵ entre Professores e os outros Sujeitos na Atividade ESIFEP

Possíveis Ações entre os Professores e Gestores ou entre os Professores e outros Professores da Escola poderiam constituir a Atividade ESIFEP. Contudo, Professora Patrícia declarou veementemente que não gostaria que houvesse planejamento em conjunto (reuniões) para tratar dos Estágios. Ela recorria aos Gestores apenas para solicitar suporte aos Estagiários em dia de regência no qual não estaria presente. Semelhantemente, Professor Pierre pediu que a coordenadora não interferisse nos Estágios; para ele, a coordenação “não fala a mesma linguagem” dos professores.

Quanto a relações com os Docentes da DPEF, apesar de mencionar que acharia interessante ter mais contato com eles, Patrícia não entendia isso como algo necessário. Pierre não esperava mais que dois contatos anuais com os Docentes,

⁷⁵ (R₃ – P/A), (R₁ – P/P), (R₄ – P/G), (R₅ – P/D), (R₆ – P/M_E).

porque acreditava que os Estagiários devem ser autônomos. Ele também mencionou que os Docentes nunca solicitaram dele avaliação do desempenho dos Estagiários.

No que concerne a relações com os Alunos no âmbito dos Estágios, Patrícia não intervinha na organização da turma em grupos, nem no início, nem no fim das regências dos Estagiários. Ela também não auxiliava os Alunos na realização do experimento ou preenchimento do roteiro experimental, nem falava com os Alunos sobre os Estagiários, apenas os apresentava. A Professora justificou isso pela escassez de tempo. Essa justificativa foi dada por iniciativa própria, sem que tivesse sido questionada sobre o porquê dessa forma de lidar com os Estagiários. Tal espontaneidade nos estranhou, indicando que essa pergunta de alguma forma a incomodou, como se tivesse que se defender de algo.

Uma Ação entre Monitora-Educadora e Professor Pierre se manifestou em uma reunião. Esta ocorreu a expensas de sua participação no ATPC. Nessa ocasião, Pierre apresentou um planejamento de aulas diferente do anunciado posteriormente para a Monitora-Educadora. Foi ele quem determinou o dia em que começariam os Estágios. O Professor também determinava o tema a ser trabalhado em cada turma. Acontecia de o mesmo tema ser trabalhado em diferentes séries, conforme ele julgava o interesse de seus alunos para cada tema. Esse julgamento era feito, tendo como parâmetro o envolvimento dos Alunos em anos anteriores com os experimentos trazidos por Estagiários da DPEF.

Categoria D – Relações⁷⁶ entre os demais Sujeitos na Atividade ESIFEP

No que diz respeito a relações entre Gestores e Alunos, tanto os Gestores da Escola da Professora Patrícia quanto os da Escola do Professor Pierre não praticaram Ações diretas com os Alunos no âmbito da Atividade ESIFEP.

⁷⁶ (R₇ – E/E), (R₈ – E/A), (R₉ – E/G), (R₁₀ – E/D), (R₁₁ – E/M_E), (R₁₂ – A/A), (R₁₃ – A/G), (R₁₄ – A/D), (R₁₅ – A/M_E), (R₁₆ – G/G), (R₁₇ – G/D), (R₁₈ – G/M_E), (R₁₉ – D/D), (R₂₀ – D/Me), (R₂₁ – M_E /M_E).

Quanto a Ações de Gestores entre si, ambos os Professores desconheciam qualquer tipo de planejamento para tratar do assunto.

Patrícia, contudo, afirmou que os Estagiários eram bem orientados pela diretora da Escola, sem explicar de que forma. No caso de Pierre, essa ausência de participação dos Gestores – tanto para com Alunos quanto para os Estagiários – se devia a um pedido que, como mencionado anteriormente, o próprio Pierre fez à coordenação de não intervir nos Estágios. Por outro lado, para o Professor faltava apoio didático aos Estagiários por parte dos Gestores, devido a suas muitas atribuições. Ele citou uma ocasião em que um Estagiário não pôde realizar a regência, pois os materiais experimentais – levados da USP para a Escola pelos Monitores-Educadores – estavam trancados em uma sala, e a chave estava com a diretora, que não foi encontrada a tempo. Ao mesmo tempo, contudo, o Professor julgou esse tipo de ocorrência interessante para a formação dos Estagiários, que devem conhecer as dificuldades pelas quais passam os professores de escolas públicas.

Pierre observava a interação dos Estagiários entre si e entre os Alunos durante as regências. Quando havia um Estagiário pouco ativo, ele intervinha, pedindo para esse Estagiário interagir com os Alunos, e para seus colegas Estagiários envolverem-no nas atividades. No entanto, se esse comportamento continuasse, ele não intervinha mais, pois acreditava que os Estagiários devem ser autônomos.

Categoria E – Níveis hierárquicos superiores (SEESP e USP)

Patrícia não opinou sobre uma eventual compensação financeira aos Professores acolhedores de Estagiários, mas Pierre sim. Ele pensa que o Governo deveria fornecer incentivo aos Professores, não em dinheiro, mas financiando cursos que oferecessem aperfeiçoamento profissional e certificados. Contudo, ele não atribui como razão desse incentivo o acolhimento de Estagiários.

Os Professores discordaram quanto a interferências de instâncias superiores no planejamento pedagógico dos Estágios. Patrícia se manifestou contra porque isso demandaria participação em reuniões. Pierre se colocou a favor porque gostaria que a Escola tivesse profissionais com atribuição de preparo de material para aulas em que os Alunos vissem aplicações utilitárias da Física. Para ele, a diminuição da quantidade alunos por turma também seria benéfica aos Estágios; ele mencionou já ter tido 55 alunos matriculados em uma mesma turma.

4.3.2 Unidade de sentido 2 – Papel do Estagiário e da universidade na Escola Pública

Categoria A – Gênese social, estudantil e profissional dos Professores

O magistério não foi a primeira nem única opção profissional da Professora Patrícia nem do Professor Pierre. Pierre começou a carreira no magistério com “aulas que sobraram”, indicadas por um irmão que lecionava. No caso de Patrícia, que lecionava há mais de 30 anos, são ainda mais claras as condições de trabalho, e mesmo de aposentadoria, crescentemente desfavoráveis ao longo dos anos. No início de sua carreira, ela teve muitos alunos da rede pública que ingressavam em universidade pública, e tinha cerca de 4 aulas semanais de Física por turma – em contraposição à época atual, em que o currículo do Estado de São Paulo permite apenas duas aulas semanais.

Devido a isso, Patrícia também tinha muitos registros em diários para fazer e tarefas para corrigir; quanto menor o número de aulas por turma, maior o número de turmas por carga horária de trabalho e, portanto, maior o número de tarefas para corrigir e diários para preencher. Essa demanda, lamentavelmente, obriga muitos professores a fazerem esse serviço durante as aulas, enquanto seus alunos fazem tarefas. Por que eles não fazem em outro período? A resposta reside no valor⁷⁷

⁷⁷ Consta anexo um exemplar de demonstrativo de pagamento da autora pela atuação como professora de educação básica II do Governo do Estado de São Paulo, com carga de 10 aulas semanais no turno noturno. Como se pode notar, no exemplar não há item referente a trabalho extraclasse de preparo de aulas ou elaboração e correção de avaliações. Pelo valor do salário-base,

aproximado que um professor da rede recebe por mês por aluno, que lhe obriga a assumir muitas aulas ou trabalhar em outro emprego para complementar sua renda. Esse é o caso de tantos professores como Patrícia, que já exerceu dois ofícios, e Pierre que também lecionava em escola particular e já abriu mão da estabilização na rede estadual pelo salário triplamente maior oferecido por escola particular.

Além disso, outro problema cotidiano sério diz respeito ao uso do ambiente físico escolar. Patrícia mencionou que, assim como outros espaços que deveriam ter uso pedagógico, o laboratório de Física já foi usado como depósito. Reativar certos espaços demandaria empenho dos professores em tempo extra não remunerado e, muitas vezes, indisposição entre eles e gestores.

Ainda sobre o ambiente físico não raro ocorria também outro problema: depredação por parte dos estudantes da Escola. No turno diurno, por conta de cortinas retiradas pelos Gestores após ação de vândalos, a Professora foi obrigada a reger aula em salas onde a luz solar incidia sobre as cabeças e carteiras de seus alunos. Esse fator acentuava ainda mais a desmotivação de muitos alunos; para esses, a começar pelo ambiente físico, a escola figurava como um espaço de opressão. Nesse contexto, atividades diversificadas e divertidas, como experimentos de Física, funcionavam como um compensador de uma vivência escolar em grande medida deprimente para adolescentes.

Quando começou a lecionar, Patrícia teve estagiários da USP que tinham atribuição de técnico de laboratório. Eles organizavam o laboratório da escola e preparavam atividades experimentais. Além disso, ao longo dos anos, em que continuou acolhendo estagiários, os estudantes da USP sempre se distinguiram dos estagiários oriundos de outras instituições: estes faziam apenas estágio de observação, aqueles levavam atividades experimentais para os alunos. O mesmo disse a esse respeito Pierre, que também acolhia estagiários de outras instituições.

Aqui temos um aspecto histórico fundamental que explica o sentido atribuído por Patrícia ao papel dos Estagiários na Escola: papel de auxílio pedagógico no preparo e aplicação de atividades experimentais aos alunos de escola pública. Temos, então, um sentido atribuído historicamente desde o início de sua atuação

e fazendo um cálculo grosseiro com esse valor e uma estimativa otimista de 40 alunos por turma, um professor ingressante na rede recebe um pagamento, com aproximação otimista, de R\$ 3,60.

como estagiária da USP e professora acolhedora de estagiários da mesma instituição.

Quando estagiário, Professor Pierre era questionado pelos alunos da escola a respeito de faculdade. Por isso ele acreditava que é interessante para os alunos das escolas públicas terem contato com estudantes da USP e, assim, terem oportunidade de conhecerem histórias de superação dos ingressantes.

Categoria B – Relação entre Professor e Estagiários na Atividade ESIFEP (R₂ – P/E)

Professora Patrícia e Professor Pierre ficaram insatisfeitos com a diminuição na quantidade de Estagiários de 2013 e 2014, pois gostavam muito das aulas experimentais regidas pelos Estagiários, as quais entretinham os Alunos. Para ambos os Professores, a razão pela qual acolhiam Estagiários se concretizava na satisfação de uma necessidade mediante um benefício proporcionado pelos Estagiários: eles são úteis, fazem o que os Professores não têm condições de fazer, pela escassez de tempo. Patrícia e Pierre solicitaram aulas de experimento desde o início de sua história na Atividade ESIFEP, quando lhes foi apresentada pelos Docentes da DPEF a apostila de roteiros de experimentos.

Patrícia também destacou como benefício do ESIFEP o empréstimo, pela USP, de materiais experimentais que a Escola não possuía, e o fornecimento de roteiros impressos dos experimentos, os quais ela solicitava aos Estagiários para uso como instrumento avaliativo.

A Professora apontou como problema do ESIFEP o descumprimento de agenda por parte dos Estagiários e chegou a dizer que é preciso “ocupar as crianças”, referindo-se à dificuldade que tinha em improvisar uma aula quando os Estagiários não compareciam em um dia agendado. Pierre, apesar de também descumprir agenda (conforme mencionado na seção anterior), também apontou esse aspecto como problema. Ele manifestou admiração pelos Estagiários que avisavam com antecedência uma eventual ausência e insatisfação com a necessidade de advertir os Estagiários que não tinham essa atitude. O Professor destacou, ainda, que os Estágios lhe demandavam um trabalho de adaptação de

seu planejamento, para administração das poucas aulas semanais de que dispunha para cumprimento dos conteúdos curriculares previstos.

Categoria C – Relações⁷⁸ entre Professores e os outros Sujeitos na Atividade ESIFEP

No turno noturno, em que Patrícia lecionava para turmas de EJA, muitos alunos que trabalhavam perdiam a aula do primeiro período. Esse problema gerava outras contingências. Entre elas, podemos citar o aspecto avaliativo; esses alunos precisavam ser avaliados de alguma forma. Por isso, tendo pouquíssimas aulas por bimestre em cada turma, e sabendo que não podem contar com a presença maciça dos alunos, os professores de escolas públicas estaduais se veem obrigados a usarem instrumentos avaliativos a cada aula; quando mais tarefas salvaguardarem menções avaliativas dos alunos, melhor.

O acúmulo de 32 aulas semanais e o diminuto número de 2 aulas semanais por turma ocasionam escassez de tempo para preparo de aulas e avaliações, bem como correção de avaliações. Esse problema faz com que a presença de Estagiários, com suas atividades experimentais e roteiros avaliativos, seja vista como uma “grande ajuda”. Este é um exemplo de que Instrumentos da Atividade também mediaram Ações constituintes da Atividade ESIFEP; neste caso, Ações entre Professores e Alunos.

Nesse sentido, Patrícia incorporava em sua prática avaliativa os roteiros experimentais usados pelos Estagiários; ela os recolhia, um por grupo, para atribuição de nota. Pierre, por sua vez, anunciava aos Alunos a presença dos Estagiários dizendo que “Física também é experimento”, e os incentivava a perguntarem aos Estagiários sobre faculdade, como ocorria com ele quando estagiava.

Esses fenômenos evidenciam, mais uma vez, o peso da experiência histórica do Sujeito em sua compreensão da Atividade, bem como sua influência sobre a atribuição de sentidos por outros Sujeitos, nesse caso, os Alunos.

⁷⁸ (R₃ – P/A), (R₁ – P/P), (R₄ – P/G), (R₅ – P/D), (R₆ – P/M_E).

No que diz respeito à relação mantida com os Docentes da DPEF, Professor Pierre esperava deles uma devolutiva sobre o desempenho dos Estagiários. Além disso, uma das Ações entre Docentes e Professores consistiu na apresentação da proposta de parceria. Ambos os Professores receberam o “projeto” dos Estágios dos Docentes da DPEF, um Instrumento da Atividade ESIFEP que consistiu em uma apostila com roteiros de atividades experimentais de Física. Essa apostila condicionou uma Ação entre Professores e Monitores-Educadores; estes receberam daqueles, várias solicitações de atividades experimentais que deveriam ser levadas para a Escola pelos Estagiários. Pierre fez, ainda, outras solicitações à Monitora-Educadora: atividades experimentais em estilo “show de física” para apresentação em evento para pais e professores; cópias de roteiros de experimento para cada Aluno; mais Estagiários, para as turmas que não tinham.

Ainda sobre os Monitores-Educadores, Patrícia e Pierre entendiam que eles devem trabalhar apenas garantindo o cumprimento dos planos de Estágio, devendo realizar Ações sistemáticas apenas com os Professores e os Estagiários.

Categoria D – Relações⁷⁹ entre os demais Sujeitos na Atividade ESIFEP

Professora Patrícia e Professor Pierre desconheciam as Ações entre Estagiários, Docentes e Monitores-Educadores. Patrícia, contudo, avaliou que os Estagiários eram bem orientados pelos Docentes no que diz respeito a conteúdos, mas que a assistência da equipe da DPEF no conturbado ano⁸⁰ de 2014 não foi satisfatória, pois ela teve poucos Estagiários, que fizeram poucas regências com experimentos.

Quanto aos Monitores-Educadores, Patrícia não entendia que eles devam ter papel pedagógico com os Estagiários. Por outro lado, para Pierre, os Monitores-Educadores devem orientar os Estagiários quanto à responsabilidade do magistério frente ao valor da educação para alunos de escola pública.

⁷⁹ (R₇ – E/E), (R₈ – E/A), (R₉ – E/G), (R₁₀ – E/D), (R₁₁ – E/M_E), (R₁₂ – A/A), (R₁₃ – A/G), (R₁₄ – A/D), (R₁₅ – A/M_E), (R₁₆ – G/G), (R₁₇ – G/D), (R₁₈ – G/M_E), (R₁₉ – D/D), (R₂₀ – D/Me), (R₂₁ – M_E /M_E).

⁸⁰ Ano atípico para a Atividade ESIFEP. Houve cancelamento de aulas em dias de jogo da seleção brasileira na Copa do Mundo e constantes remanejamentos de Estagiários por ocasião da saída e ingresso de professores convocados mediante aprovação em concurso público.

Para os dois Professores, os Docentes e Monitores-Educadores devem atuar na Escola somente com os Professores e Estagiários, não entendendo que seja papel deles, por exemplo, estabelecer qualquer tipo de relação com Alunos.

Os Alunos de ambos os Professores gostavam das aulas dos Estagiários porque esses interrompiam a rotina da sala de aula, uma vez que levavam experimentos.

Quando possuíam uma dupla ou trio, os Estagiários se distribuíam entre grupos de Alunos durante a regência. Estagiários que deveriam observar a regência de outro Estagiário, que estava sem dupla, ajudaram os Alunos durante a realização da atividade experimental.

Além de prestar orientação quanto à realização dos experimentos, eles tiveram que ensinar aos Alunos conceitos básicos de unidades de medida e cálculo com operações básicas da Matemática. Ocasionalmente eles abordaram nas regências conteúdos ainda não trabalhados pelos Professores.

Às vezes faltava material para os Alunos nas regências dos Estagiários, e quando isso acontecia, os Alunos ficavam alheios à aula. Alguns Estagiários também tinham facilidade para envolver os Alunos nas atividades experimentais pelo uso de linguajar próprio de jovens, mas nem sempre lograram êxito nesse sentido, mesmo havendo material suficiente para todos os Alunos. Após meses de estágio, alguns Estagiários continuaram tendo dificuldade em prender a atenção dos Alunos quando faziam exposição para toda a turma em vez de nos grupos.

Categoria E – Níveis hierárquicos superiores (SEESP e USP)

Professora Patrícia e Professor Pierre concordaram que o Governo deveria remunerar os Estagiários, pois eles são úteis para a Escola.

Eles também entendiam que a USP deve servir as escolas públicas ajudando o trabalho de seus professores. Esse serviço é bem feito na pessoa dos Estagiários, pois estes preparam atividades diferentes das rotineiras, das quais os Alunos gostam e as quais os Professores não têm condições de preparar. Por essa razão, professores de outras disciplinas das Escolas também gostariam de ter estagiários.

Pierre gostaria que a USP organizasse eventos para professores de escolas públicas nos quais houvesse troca de experiência com pesquisadores que conhecessem a realidade educacional de outros países.

4.3.3 Contradição na Atividade ESIFEP

Caminhando para o desfecho de nossa análise, retomemos nossos avanços até aqui.

Nossa pesquisa investigou uma parte da formação inicial de professores de Física oferecida no curso de licenciatura em Física do IFUSP por meio da Disciplina Práticas em Ensino de Física (DPEF). Mais especificamente, o estágio supervisionado de 100 horas de sua responsabilidade, o qual concebemos, para efeito de pesquisa, como Atividade histórico-cultural que denominamos Atividade Estágio Supervisionado IFUSP/Escolas Públicas (Atividade ESIFEP).

Essa concepção é proveniente de nosso fundamento teórico, situado na Teoria histórico-cultural da Atividade (ou, simplesmente, Teoria da Atividade), de origem marxista. Ela orientou nossa concepção do homem em sua constituição como sujeito mediante o processo dinâmico do trabalho, processo este que se dá em meio às atividades sociais. Tais atividades constituem redes complexas de relações entre sujeitos presentes numa sociedade.

Na busca pela compreensão de um sistema complexo de relações sociais, entendemos a Atividade na Teoria da Atividade como uma unidade de análise, sendo voltada para um Objeto e constituída de Ações realizadas por diferentes Sujeitos como manifestações de suas finalidades. Essas Ações são constituídas de operações, as quais manifestam condições para realização das Ações.

No processo dinâmico da Atividade, pode ocorrer de os Sujeitos praticantes das Ações que a constituem terem necessidades que manifestam Motivos não coincidentes com o Objeto da Atividade. Nessa situação, tem-se uma contradição, situação em que um fim (manifesto na Ação de um Sujeito da Atividade) é satisfeito

a expensas do Objeto para o qual está voltada a Atividade. Esses contraditórios constituem uma unidade dinamizadora da Atividade, a qual, quando devidamente identificada, permite sua transformação pela superação da contradição.

A contradição de que falamos tem um sentido marxista ontológico particular; trata-se de uma contradição dialética. Dialética porque se refere a articulações múltiplas e diversificadas entre partes (a Atividade) numa totalidade (níveis hierárquicos de Atividades superiores dos quais a Atividade em questão se manifesta como Ação). Dialética porque se relaciona ao próprio desenvolvimento da Atividade. Dialética porque os elementos que compõem a realidade (a Atividade em questão) se opõem entre si e ocasionam movimento e transformação (da Atividade). O processo é tão dinâmico que, fazendo parte dessa realidade em constante transformação, a pesquisa a transforma e é também por ela transformada.

Quando os Motivos contrários ao Objeto não são claros, temos a necessidade da investigação. E é neste ponto que se justifica nossa pesquisa. Nosso objetivo com ela foi verificar os sentidos atribuídos à Atividade ESIFEP por Sujeitos dela participantes, os Professores das Escolas Públicas que acolhem os Estagiários da DPEF.

Cabe ressaltar que não “aplicamos” a Teoria da Atividade ao nosso objeto de pesquisa. Entendemos que o Triângulo da Atividade não é algo que se aplique como uma teoria pronta, mas a teoria trata de um fundamento teórico metodológico que se concretiza ao longo da investigação.

Essa compreensão da teoria nos permitiu o estabelecimento de cinco categorias de análise, as quais agruparam elementos do objeto de pesquisa (as relações mediadas pelas Ações dos Sujeitos da Atividade) em torno de conceitos capazes de sintetizar a análise (as “Unidades de sentido”). Nesse sentido, em nossa caminhada investigativa, teoria e observação caminharam juntas desde o princípio.

Entrevistamos uma amostra de 8 Professores acolhedores de Estagiários, mas, para efeito da pesquisa ora apresentada, selecionamos dois Professores, Patrícia e Pierre. Eles reúnem características reveladoras para a compreensão de uma totalidade da Atividade ESIFEP.

À luz da Teoria da Atividade, o protocolo que guiou essas entrevistas foi elaborado de tal modo a incorporar o contexto da Atividade e complementado por

informações provenientes da observação participante relativamente às Ações dos Sujeitos na Atividade. A análise das entrevistas foi feita sob a ótica da hermenêutica dialética. Com ela, alcançamos uma compreensão da realidade expressa no discurso dos Professores.

No que concerne à observação participante, o duplo papel assumido como Sujeito da Atividade ESIFEP pela autora (Professora e Monitora-Educadora), além de pesquisadora da mesma, permitiu uma aproximação da perspectiva dos Sujeitos participantes dessa situação social dinâmica que é a Atividade ESIFEP. Valendo-nos dessa técnica, as Ações dos Sujeitos nos possibilitaram uma revelação da Atividade tal como aponta Kosik (1969), um mundo de fins de cada Sujeito da Atividade, que, “em situação”, atribui sentidos para o fenômeno da realidade vivida. Em outras palavras, tendo uma perspectiva de dentro, logramos obter acesso a sentidos atribuídos nas relações entre os Sujeitos, os quais entendemos que não seriam na mesma medida identificados por um pesquisador alheio à Atividade. Com isso, rompemos um paradigma de não envolvimento do pesquisador com o objeto de pesquisa, e desenvolvemos uma consciência privilegiada sobre as várias relações mediadas pelas Ações constituintes da Atividade.

A partir deste ponto, apresentamos as contradições da Atividade ESIFEP, entendendo-a como uma Atividade da universidade constituída pelo conjunto das múltiplas Atividades da Escola. Descrevemos como os sentidos atribuídos à Atividade ESIFEP pelos Professores se relacionam com os elementos do Triângulo da Atividade⁸¹ e com as Atividades dos níveis hierárquicos superiores no âmbito da universidade (Comunidades IFUSP e USP).

O papel da Escola na formação do futuro professor de Física (Unidade de sentido 1)

Os dados obtidos por meio das entrevistas relativos à Categoria A (Gênese social, estudantil e profissional do Professor), evidenciaram alguns fatores cuja relevância é notória à luz da Teoria da Atividade. Entre eles está a ausência de qualquer experiência dos Professores, quando universitários, com algum tipo de parceira entre universidade e escola no âmbito de estágios supervisionados.

⁸¹ Vide Figura 3 – Triângulo da Atividade ESIFEP.

Tal parceria não é algo novo apenas para os Professores, mas também para as Comunidades onde Docentes, Monitores-Educadores e Estagiários estão inseridos: o IFUSP e a USP. Retomemos, então, a origem dessa proposta.

O “Programa de Formação de Professores” da USP (PFP), o qual orienta os trabalhos da DPEF, anuncia que os estágios supervisionados serão feitos “preferencialmente” – mas almejando-se tornar o procedimento “progressivo obrigatório” – em

escolas e instituições previamente determinadas e ligadas a um projeto de trabalho elaborado por uma equipe de professores envolvidos com cursos de licenciatura (COC-LIC USP, 2004, página 26).

Um dos princípios do documento é declarado da seguinte forma:

A formação de professores deve ter na escola pública seu principal foco de interesse de estudo, investigação, acompanhamento, intervenção e melhoria da Ação docente. Dado o caráter público da educação, o estabelecimento de vínculos entre os cursos de Licenciatura desta Universidade e as escolas das redes municipais e estadual constitui um instrumento importante para a formação de professores, para os serviços de extensão e, em decorrência, para um esforço de aperfeiçoamento do ensino nessas instituições. Tais vínculos constituem ainda uma oportunidade ímpar para o afloramento e o cultivo de compromissos de nossos licenciandos para com as instituições públicas de ensino (COC-LIC USP, 2004, página 4).

Isso significa que a Atividade ESIFEP figura como Ação de uma Atividade em nível hierárquico superior, a formação de professores pela USP, cujo principal foco deve ser a Escola Pública. **Nesse sentido, segundo o PFP, o vínculo entre IFUSP e Escolas Públicas, mediado pela Atividade ESIFEP, deveria apresentar dois tipos de contribuição: 1) com a formação de professores e o aperfeiçoamento do ensino em ambas as instituições; 2) com o desenvolvimento de compromisso dos licenciandos com as instituições públicas de ensino.**

As conclusões de nossa pesquisa evidenciaram contradições da Atividade ESIFEP relativamente a exatamente esses dois itens, contemplados em nossa metodologia, respectivamente, na “Unidade de sentido 1” (Papel da Escola Pública

na formação do Estagiário) e na “Unidade de sentido 2” (Papel do Estagiários e da universidade na Escola Pública).

Ainda avaliando o papel da Escola Pública na formação do Estagiário (Unidade de sentido 1), retomemos os dados provenientes das entrevistas e da observação participante relativos às Categorias B a D (Relações mediadas pelas Ações entre os Sujeito da Atividade ESIFEP).

A relação entre Professores e Estagiários mediada por suas Ações na Atividade ESIFEP – especialmente, nas regências – não apresentou características próprias de uma dinâmica de supervisão. Quando necessário – do ponto de vista do Professor – agendas de regências não eram cumpridas, por exemplo. Aqui há uma clara **contradição verificada nas divergências entre Regras no âmbito da Comunidade DPEF e Regras no âmbito da Comunidade Escola**: na primeira, há um contrato relativo a agendas e turmas de regência, na segunda, o Professor (caso Pierre) determina se e em que turma a agenda será cumprida.

Além disso, os Professores não trabalharam sistematicamente auxiliando e avaliando os Estagiários durante as regências, e estes não requereram Ações nesse sentido. A ausência de intervenção ocorreu também em relação aos Alunos; os Professores não os auxiliaram sistematicamente durante a regência dos Estagiários, fizeram-no apenas quando requeridos.

Nem todos os Estagiários interagem com os Alunos. Houve pouca ou nenhuma intervenção do Professor nesses casos. Eles claramente atribuíam – seja mediante discurso, seja mediante Ação – um sentido à autonomia dos Estagiários: estes devem agir por si mesmos uma vez que serão futuros professores. Tal concepção revela uma naturalização da formação do profissional professor incompatível com o Objeto da Atividade: **lecionar se aprende lecionando, não é algo que precisa ser ensinado (pelo Professor acolhedor)**.

As Ações dos Professores em sua relação com os demais Sujeitos da Atividade indicaram falta de inclinação – e disposição – no sentido de um projeto pedagógico sistemático dirigido para os Estágios envolvendo Gestores, Docentes, Monitores-Educadores e Alunos. Quanto aos Docentes, os Professores até achavam interessante, de um ponto de vista pessoal, uma relação próxima com a universidade (gostam de se relacionar com a universidade), mas, no que diz respeito

à Atividade ESIFEP, **não sentem necessidade de uma proximidade maior com a universidade; seu Motivo não é dirigido nesse sentido, não é dirigido para o Objeto da Atividade.**

Aqui cabe a seguinte pergunta: Essa falta de supervisão dos Estagiários e interesse numa eventual participação em projeto pedagógico voltado para os Estágios da ESIFEP está coerente com a Divisão de Trabalho da Atividade ESIFEP? A resposta não é sim nem não, pois **não há Regras negociadas entre IFUSP e Escolas Públicas quanto a Ações dos Professores nos momentos das regências dos Estagiários.**

Os Professores também não receberam dos Docentes da DPEF devolutivas sobre as regências de Estágio, e recorreram a eles apenas em caso de estrita necessidade para continuação dos Estágios. Esse dado nos leva a uma afirmação semelhante a uma conclusão anterior: **os Motivos dos Docentes da DPEF não são dirigidos para um vínculo mais estreito com os Professores.** Não veriam eles os Professores como Sujeitos necessários à formação dos Estagiários? Vejamos.

No que concerne ao atual momento histórico-cultural da relação IFUSP/Escolas Públicas, não há uma concepção oficialmente estabelecida dos Professores das Escolas Públicas como supervisores dos Estágios da DPEF. Essa ausência é verificada quando avançamos o cursor de forma ascendente, para o nível hierárquico das Atividades da Comunidade DPEF e da USP.

No texto da ementa da DPEF a palavra “professor” consta duas vezes, mas ambas as ocorrências não se referem aos Professores acolhedores dos Estagiários da DPEF. Já o termo supervisor (de estágio) não ocorre nenhuma vez.

Continuando a mover nosso cursor de forma ascendente a partir da DPEF, encontramos o IFUSP. E imediatamente à Comunidade IFUSP, encontra-se a Universidade de São Paulo. Estacionando nosso cursor na USP, encontramos uma Atividade que envolve articulações entre diferentes unidades da universidade, as quais trabalham com a formação de professores (unidades que oferecem cursos de licenciatura e a Faculdade de Educação, responsável pelo curso de Pedagogia). Essa Atividade orienta a Atividade DPEF por meio do PFP. Verifiquemos, então, como o Sujeito Professor da Atividade ESIFEP é concebida nesse documento.

No texto do PFP, o vocábulo “supervisor” e derivados aparecem 28 vezes. Apenas uma dessas ocorrências se refere aos sujeitos que devem supervisionar os estágios. Eis o trecho:

A responsabilidade pela organização dos estágios curriculares será compartilhada entre as unidades de origem e os departamentos (ou Faculdade de Educação) responsáveis pelas disciplinas pedagógicas, cabendo a estes últimos a organização e regulamentação de 300 horas e às primeiras as 100 horas restantes. Sua supervisão caberá sempre aos docentes da universidade e as horas-aula dedicadas à supervisão direta do estágio poderão ser consideradas como parte integrante das 400 horas exigidas por lei (COC-LIC USP, 2004, página 23).

Temos então que, de acordo com o PFP, não somente os Professores não são concebidos como os supervisores dos Estágios da DPEF, como essa função é atribuída aos Docentes. Em nota de rodapé referenciada nesse trecho encontramos, ainda:

Como está explicitado na presente proposta de Programa de Formação de Professores, o estágio supervisionado se estabelece preferencialmente por vínculos institucionais entre a Universidade e as escolas de educação básica, de forma a tornar necessário a participação dos diferentes atores sociais envolvidos num terminado projeto. Nesse sentido todos têm responsabilidades específicas, mas caberá aos professores desta Universidade a coordenação do processo, tal como hoje ocorre (COC-LIC USP, 2004, página 23).

Assim, o documento oficial da universidade que referencia a prática dos Estágios atribui aos Docentes o papel de supervisores de estágio e coordenadores dos trabalhos feitos mediante vínculo institucional entre universidade e escolas. Esse dado faz emergir a seguinte pergunta: Como se faz isso? Como é possível que os Docentes supervisionem Ações dos Estagiários nas Escolas se lá não estão?

A impossibilidade de resolução dessas perguntas gera outras fundamentais para Objeto da Atividade ESIFEP: Se o Objeto da Atividade é a formação dos licenciandos em Física mediante uma prática de estágio supervisionado, mas os Estágios não são supervisionados (nem pelos Professores, nem pelos Docentes), como fica a formação? E, não havendo quem execute essa supervisão

sistematicamente, por que os Estágios são concebidos – e denominados – como supervisionados?

Pela ausência de respostas para essas perguntas no atual momento histórico da Atividade ESIFEP é que optamos por denominar os Sujeitos Professores da Atividade de Professores acolhedores, e não Professores supervisores. Ademais, rechaçamos o termo “receptor” – utilizado no PFP – porque entendemos que, a despeito da contradição entre seus Motivos e o Objeto da Atividade, esses Professores não somente acolhem os Estagiários, mas os aceitam na intimidade de sua sala de aula. Eles cedem não somente suas aulas, mas seus momentos de interação com os Alunos e de prática profissional, expondo-se a uma plateia que, nem sempre, satisfaz seus Motivos na Atividade.

A omissão do Programa de Formação de Professores de uma das maiores universidades da América Latina não acaba aí. Falemos das ocorrências do vocábulo “professor” no PFP.

A palavra aparece 99 vezes, das quais 5 se referem aos professores das escolas que acolhem os estagiários, conforme descrevemos a seguir⁸²:

- 1) Propõe-se como atribuição inicial da Comissão Interunidades das Licenciaturas a realização de

seminários, fóruns, palestras ou atividades para o conjunto dos licenciandos da USP e para os **professores** da rede de escolas parceiras (para efeitos de estágio), de forma a estabelecer uma maior mobilização e integração entre eles (COC-LIC USP, 2004, página 13);

- 2) Declara-se que serão realizadas parcerias entre a USP e as escolas, com mediação da Secretaria de Educação, de modo a alcançar metas, entre as quais, a

participação dos **professores** das escolas-campo em projetos de organização de estágio, em projetos de pesquisa, nas disciplinas voltadas para a formação de professores e em cursos de extensão oferecidos pela USP (COC-LIC USP, 2004, página 29);

⁸² Negritos nossos nas citações.

3) Preveem-se atividades como

elaboração de projetos de estágio de caráter interdisciplinar e interunidades, envolvendo trabalho coletivo dos **professores** da USP, dos licenciandos e professores das escolas-campo de estágio (COC-LIC USP, 2004, página 29);

4) Aponta-se como fundamental assegurar-se

aos **professores** que recebem estagiários condições profissionais que viabilizem o atendimento, inclusive procurando desenvolver mecanismos de participação direta destes **professores** nos projetos de estágio (COC-LIC USP, 2004, página 28).

Quanto à primeira ocorrência, passados dez anos da elaboração do documento, não houve estabelecimento de uma prática sistemática que “mobilizasse” e “integrasse” sistematicamente os Professores da Atividade ESIFEP. Não houve constituição de um espaço de aproximação voltado para avaliação dos Estagiários em seu processo de formação. Evidência disso é o total desconhecimento de Professora Patrícia e Professor Pierre sobre as Ações que ocorrem no âmbito do IFUPS entre Estagiários, Docentes e Monitores-Educadores.

Quanto à segunda, é desconhecido qualquer tipo de mediação da SEESP no âmbito dos Estágios da DPEF que tenha promovido a participação dos Professores na organização do Estágio e em projetos de pesquisa.

Quanto à terceira ocorrência do termo “professor” no PFP, também é desconhecida qualquer a elaboração de projetos entre as unidades da USP que tenha envolvido os Professores da Atividade ESIFEP num trabalho em conjunto com os Docentes da DPEF. Pelo contrário, como observado na Escola do Professor Pierre, os estágios de outras unidades da USP impossibilitaram regências dos Estagiários da Atividade ESIFEP.

Nas duas últimas ocorrências, que constam num mesmo período textual, tampouco foi verificado qualquer tipo de mobilização para melhoria das condições profissionais dos Professores que viabilizassem seu atendimento aos Estagiários.

Voltemos com o cursor na Comunidade Escola.

Os Estágios da DPEF também não constituíam item de qualquer tipo de planejamento pedagógico sistemático por parte dos Gestores. Não havia sequer Regras relativas à recepção dos Estagiários quando estabeleciam o primeiro contato com a Escola. Eles apenas acolhiam os Estagiários, isto é, permitiam que estes realizassem os Estágios em sua Escola. Por vezes os Gestores dificultaram as regências, porém não intencionalmente, mas sim por conta do excesso de atribuições oriundas da Diretoria de Ensino. Essa ausência de Ações interventivas dos Gestores nos Estágios, aprovada pelos Professores, também revela **ausência de Motivo voltado para a formação de professores de Física por parte dos Gestores das Escolas**. Segundo eles está relacionada à escassez de tempo devido à grande carga de trabalho imposta, em primeira instância, pelas Diretorias de Ensino.

Finalizando a explanação acerca dos sentidos atribuídos ao papel da Escola Pública na formação do Estagiário (Unidade de sentido 1), retomemos os dados provenientes das entrevistas relativos à Categoria E (Níveis hierárquicos superiores SEESP e USP).

Quanto aos níveis hierárquicos superiores à Atividade ESIFEP, os Professores não entendiam que o Governo do Estado deveria remunerá-los adicionalmente por acolherem os Estagiários. Esta é mais uma evidência da compreensão de que os Professores não têm competência profissional para tanto; não há justificativa para uma remuneração adicional, porque não há uma atribuição profissional institucionalizada voltada para a formação de professores.

A Professora entrevistada se mostrou vessa a outras eventuais intervenções das Diretorias de Ensino ou Secretaria de Educação, porque isso demandaria mais reuniões do que as que já eram feitas. Nesse ponto nota-se, mais uma vez, a aversão a momentos de planejamento pedagógico coletivo. Reuniões não são necessárias, são inconvenientes, um fardo a mais no jugo do magistério, dada a precariedade dos Instrumentos das Atividades da Escola (muito aluno, muito trabalho, tempo escasso, remuneração baixa).

Ademais, a parceria entre universidade e escola não diz respeito às instâncias responsáveis pelas Escolas. Esse entendimento é compartilhado pela USP? Para obtermos a resposta voltemos a esse nível hierárquico e leiamos novamente um excerto do PFP, em parte já apresentado anteriormente:

serão realizadas parcerias entre a USP e as escolas, mediadas pelos órgãos competentes das Secretarias de Educação, de modo a alcançar as seguintes metas:

- garantir a formação inicial dos alunos da USP nas Escolas de Educação Básica e Profissional;
- apoiar a capacitação contínua dos professores das escolas-campo de estágio, estimulando e acompanhando práticas pedagógicas inovadoras (COC-LIC USP, 2004, página 29).

Como já dito, passados dez anos da elaboração do documento, não houve iniciativa que levasse a termo essa preconização.

Em síntese, os sentidos atribuídos pelos Professores à Atividade ESIFEP indicam uma compreensão de que universidade e escola são instituições separadas – devendo continuar assim. As Ações dos Sujeitos da Comunidade IFUSP voltadas aos Sujeitos da Comunidade Escola e a análise da ementa da DPEF e do PFP à luz da Teoria da Atividade indicam consenso nesse sentido. **Os Professores não são vistos nem por si mesmos, nem pela Comunidade DPEF, nem pela Comunidade USP, como profissionais que têm a competência de atender à necessidade de se formarem futuros professores de Física. A Escola é tão somente o espaço (físico e social) a ser cedido para a realização de uma atividade imposta pela universidade (o estágio), e não um espaço de formação constituído numa parceria planejada em conjunto por universidade e escola.**

Essa conclusão evidencia um fenômeno e sugere uma indagação.

O fenômeno: Em relação à formação de professores, há um **fosso entre universidade pública e escola pública**; os professores desta não são detentores de competência formativa, apenas os docentes daquela é que o são. Esse fosso é aceito por ambas as Comunidades da Atividade ESIFEP.

A indagação: Como os Professores da Atividade ESIFEP não têm uma finalidade para praticar Ações de formação de futuros professores de Física, logo, não expressam uma necessidade concretizada no Objeto da Atividade. Então, qual seria seu Motivo na Atividade?

A resposta diz respeito à compreensão dos Professores acerca do papel do Estagiário e da universidade na Escola (Unidade de sentido 2).

O papel do Estagiário e da universidade na Escola (Unidade de sentido 2)

Começamos com os dados obtidos nas entrevistas com os Professores relativamente à Categoria A (Gênese social, estudantil e profissional do Professor). No início de sua história como professores, esses Sujeitos já compreendiam estagiários como uma solução parcial para a precariedade dos Instrumentos das Atividades realizadas na Escola. Entre eles estão o número reduzido de aulas por turma, baixo salário, grande carga de trabalho e tempo escasso para preparo de aulas, avaliação de alunos e cumprimento de burocracias. Trata-se de uma combinação perturbadora do sistema educacional que impossibilita uma qualidade razoável do trabalho do professor da escola pública estadual.

A solução para parte desse problema também foi verificada nos dados provenientes das entrevistas e da observação participante relativos às Categorias B a D (Relações mediadas pelas Ações entre os Sujeito da Atividade ESIFEP).

Em contraposição a aulas rotineiras, preparadas precariamente pelos Professores por falta de tempo adequado, as aulas de experimentos oferecidas por estagiários se caracterizam pela diversidade, dinamismo e interatividade. Assim foram as aulas dos Estagiários da Atividade ESIFEP, desde o início da história da DPEF, como se verifica em Rodrigues (2013).

Tratam-se de aulas que entretêm os Alunos, inclusive com roteiros para preenchimento, não oferecidos pela Escola, onde o Instrumento tarefas impressas também é precário ou inexistente. Esse Instrumento constituiu para os Professores meio para atribuição de nota. Além disso, os Estágios propiciaram o empréstimo de materiais experimentais que a Escola não possuía.

Assim, temos um apontamento do Motivo dos Professores na Atividade ESIFEP: **seu Motivo não estava voltado para o Objeto da Atividade, a formação de professores de Física, mas se concretizou nos Instrumentos propiciados pela Atividade ESIFEP que atendiam necessidades devidas à precariedade de Instrumentos das Atividades da Escola.** Daí sua finalidade expressa na Ação de solicitar esses Instrumentos aos Estagiários e aos Sujeitos da DPEF.

Coerentemente com essa compreensão do papel do Estagiário na Escola – mas contraditoriamente com o Objeto da Atividade ESIFEP –, para os Professores o pior problema ocasionado pelos Estágios eram eventuais ausências de Estagiários

em dia de regência agendado; quando o Estagiário não comparecia, o Professor era obrigado a reger uma aula que não havia planejado. No caso do Professor entrevistado, o planejamento exigido pela presença dos Estagiários na Escola também representava um problema, porém, não suficiente para rejeição dos Estagiários, afinal, eles levam experimentos para a Escola.

Como prevê a Teoria da Atividade acerca da relação proposta por Leontiev entre Atividade e consciência, os Sujeitos Professores praticaram Ações na Atividade ESIFEP de acordo com sua compreensão de mundo. Guiados pelo sentido que atribuíam ao papel dos Estagiários na Escola, eles os apresentavam aos Alunos tal como o concebiam: os Estagiários eram aqueles que levariam para a Escola atividades experimentais. Mas não somente isso. Eles também são aqueles que preparariam e apresentariam atividades experimentais em eventos de fim de semana na Escola, para entretenimento de pais e professores.

Nessa perspectiva, as turmas da Escola que não tinham Estagiários eram prejudicadas (não eram beneficiadas com as aulas diferentes, as aulas de experimento). A solução encontrada pelo Professor entrevistado: trocar aulas com outros professores, originalmente não envolvidos com a Atividade ESIFEP, para que todas as suas turmas pudessem ter pelo menos uma aula de experimento.

As Ações dos Alunos de ambos os Professores com os Estagiários também evidenciaram tal concepção da função dos Estagiários. Os Alunos interagem bastante com eles durante suas regências, e gostavam delas por serem aulas de experimentos que interrompiam a rotina da sala de aula.

Quando realizando as regências em grupo, os Estagiários se distribuíam entre grupos de Alunos para a aplicação dos experimentos, isto é, um não acompanhava a atuação do outro. Essas regências se davam como se os Estagiários regessem aulas distintas, separadas, com o mesmo roteiro experimental, mas para públicos diferentes, presentes num mesmo ambiente.

Ainda sobre as Ações que mediaram a relação entre Estagiários, observamos outro fenômeno revelador: mesmo os Estagiários que deveriam observar a regência de outra dupla (ou trio), não o faziam porque passavam a ajudar os Alunos durante a realização da atividade experimental.

Esses procedimentos evidenciaram uma relação marcada por uma Divisão de trabalho em que as Ações dos Estagiários foram paralelas (simultâneas e separadas), isto é, os Estagiários de uma mesma dupla (ou trio) ficavam alheios à prática uns dos outros. Assim sendo, **a finalidade dos Estagiários com a Ação da regência não era voltada para o Objeto da Atividade, sua formação em conjunto.**

Temos aqui mais uma evidência da marcada contradição presente na Atividade ESIFEP: os Estagiários também entendiam que não estavam na Escola para uma prática de formação supervisionada, mas para servir Professores e Alunos. Em outras palavras, quando inserida em uma Atividade da Escola, essa Atividade da universidade sofre fragmentação e uma grave descaracterização, de modo que seu Objeto se perde no seu movimento dialético. Entendemos que, na ausência de um projeto político pedagógico elaborado em conjunto pelos Sujeitos das duas Comunidades (IFUSP e Escolas), não é surpreendente que a Atividade ESIFEP se dê com uma contradição tão relevante entre Objeto e Motivos dos Estagiários.

A despeito desses fins não condizentes com o Objeto da Atividade, os Estagiários enfrentaram dificuldades devidas a Instrumentos relativos a Atividades da Escola e à Atividade ESIFEP.

Em não raras regências, os Estagiários tiveram que parar a sequência dos experimentos para ajudar os Alunos a fazerem cálculos com operações matemáticas básicas que se esperava já serem dominadas por estudantes de ensino médio.

Em outras ocasiões, o roteiro experimental proposto pelos Estagiários – muitas vezes com pouca modificação em relação aos roteiros da apostila de experimentos – contemplava conteúdos ainda não trabalhados pelos Professores. Nesse ponto ficou clara a falta de coordenação de Ações de planejamento dos Professores e dos Estagiários.

A Professora entrevistada avaliou bem – embora sem apresentar evidências – a orientação oferecida aos Estagiários pelos Docentes no que diz respeito a conteúdos trabalhados. A avaliação foi negativa para o ano de 2014, quando teve poucos Estagiários, que fizeram poucas regências (com experimentos). Entretanto, houve também situações em que a Divisão de Trabalho entre Monitores-Educadores

e Estagiários não era feita a contento, ocasionando insuficiência do material experimental levado para a Escola. Quando isso acontecia, ocasionava-se atitude apática entre alguns Alunos durante as regências. Apesar disso, mesmo com suficiência de materiais e roteiros experimentais, por vezes os Estagiários não conseguiam envolver os Alunos nas atividades. Insucessos assim se arrastaram por todo o Estágio sem serem problematizados com os Professores.

No que diz respeito a relações entre os Sujeitos da DPEF e outros Sujeitos da Escola, para os dois Professores os Docentes e Monitores-Educadores devem estabelecer relação predominantemente com os Professores e minimamente com os Gestores, não cabendo Ações diretas com os Alunos. Aqui cabe a pergunta: Por que não? A resposta é a ausência de um “para quê”, isto é, ausência de uma necessidade dos Professores que só pudesse ser suprida por Ações desses Sujeitos. A necessidade que existia era a de aulas diversificadas, e isso cabe aos Estagiários, ninguém mais.

Essa compreensão utilitarista do Estagiário não se sustentou unilateralmente, mas foi reafirmada pelos Sujeitos da Comunidade DPEF. Os experimentos a serem planejados e executados pelos Estagiários eram escolhidos pelos Professores em apostila de roteiros a eles fornecida por Docentes da DPEF e com uso incentivado pelos Monitores-Educadores. Essa seleção era feita tão somente pelo tema e constituição dos experimentos, não havendo qualquer outra orientação por parte dos Professores quanto à elaboração do roteiro experimental.

Os Monitores-Educadores, por sua vez, tinham um trabalho marcadamente voltado para a distribuição dos Estagiários nas Escolas, suporte ao preparo das aulas de regências, fiscalização do cumprimento das horas e tarefas cumpridas, e comunicação com a Escola para resolução de eventuais problemas. Para os Professores, aos Monitores-Educadores cabia a garantia da ocorrência das regências pelos Estagiários. Para a Professora entrevistada, ainda, não cabia aos Monitores-Educadores qualquer papel de cunho pedagógico.

Quanto ao papel do Sujeito Monitor-Educador, de fato não havia Regra acordada entre as Comunidades DPEF e Escolas acerca de seu papel na Atividade ESIFEP. Uma menção, contudo, é encontrada como objetivo do “Programa de

Monitores Bolsistas”, em documento⁸³ que dispõe sobre edital do Programa de Formação de Professores e a seleção de monitores:

O objetivo deste programa é assegurar a todos os Cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo desempenho adequado de suas atividades didáticas, especialmente aquelas voltadas às atividades de estágio, pela concessão de bolsas de monitoria a estudantes de pós-graduação da Universidade (USP, página 1).

O documento não aponta no que consistem as “atividades didáticas”.

O PFP, por sua vez, também não descreve as ações dos “educadores”, mas somente aponta que

a existência da função técnica de *Educador* no quadro funcional da USP, possibilita a contratação de pessoal qualificado com o perfil desejado. Esses educadores, licenciados, com experiência de docência na escola básica, serão elos importantes na implementação e desenvolvimento dos estágios supervisionados. Suas atividades não se confundem com as atribuições próprias aos docentes responsáveis pelos estágios (COC-LIC USP, 2004, página 31).

No que diz respeito aos dados obtidos na Categoria E (Níveis hierárquicos superiores SEESP e USP), para os Professores, os Estagiários deveriam receber do Governo uma remuneração pelo Estágio. Isso está coerente com a concepção da utilidade do Estagiário na Escola; eles trabalham lá, fazem o que os Professores não têm condições de fazer, logo, merecem receber por isso.

Esse sentido atribuído pelos Professores ao papel dos Estagiários na Escola se estende a toda a USP: enquanto universidade pública, ela deve servir as escolas públicas, ajudando os professores. Para os Professores, e outros professores da Comunidade Escola, essa ajuda deveria ser ampliada, envolvendo estagiários dos outros cursos de licenciatura. De fato, os professores de outras disciplinas da Escola também gostariam de ter estagiários que regessem aulas diversificadas, com recursos de que a Escola não dispõe. Assim, percola a Comunidade Escola a concepção de que a universidade representa uma solução para necessidades devidas à precarização dos Instrumentos das Atividades da Escola.

⁸³ Disponível em <http://www.prg.usp.br/wpcontent/uploads/editalmonitoresbolsistas2013.pdf>.

O Professor entrevistado vai além: o Governo deveria criar uma função de alguém que elaborasse e aplicasse aos Alunos materiais pedagógicos que os professores não têm condições de preparar. Estagiários contratados para esse posto exerceriam função de técnicos de laboratório e/ou materiais pedagógicos. Como não há essa função na Escola, os Estagiários – não remunerados – são uma solução para tal necessidade. Aqui caberia a pergunta: Por que não remunerar os próprios Professores para a execução dessa função? Isso equivaleria a aumentar a remuneração da categoria, o que parece ser impensável no imaginário do Professor.

Neste ponto, há uma curiosa condição apontada pelo PFP (2004). A viabilização de sua concepção de estágio

depende da formação de um corpo de profissionais, sediados na escola, que possam acompanhar as atividades desenvolvidas. Desse modo, a Universidade estará colaborando com a escola na formação continuada de seus professores, na assessoria e elaboração de projetos e em outras possibilidades de atuação (COC-LIC USP, 2004, página 28).

Quem seriam esses profissionais? Sujeitos da Universidade ou da Escola? Sediados como? Mediante uma função assalariada? Acompanhar quais atividades desenvolvidas e como? Como seria posta a termo essa formação dos professores das escolas públicas? Em espaços de tempo oficiais e remunerados? O documento não apresenta respostas para essas perguntas de ordem prática.

Como já dito, a compreensão utilitarista do Estágio não se sustenta unilateralmente; a própria universidade a reafirma por meio das Ações dos Docentes e Monitores-Educadores do IFUSP, as quais também evidenciaram Motivos não coincidentes com o Objeto da Atividade. Esses Motivos apontavam para um dever dos Estagiários irem para a Escola para realizarem atividades diversificadas, não importando a ausência de supervisão em campo. Mas a responsabilidade acaba na posição dos Sujeitos Docentes? Absolutamente. Como já discutimos, a Atividade ESIFEP não é uma Atividade isolada, mas se insere em outras Atividades, em níveis hierárquicos superiores.

Retirando novamente nosso cursor da Atividade ESIFEP, e movimentando-o na direção da Comunidade em que se insere a DPEF, encontramos a Comunidade USP, na qual a concepção utilitarista do Estágio também está presente.

Verifiquemos como a realização dos Estágios da DPEF em Escolas Públicas é justificada no PFP:

Para além das questões de ordem legal, a Universidade, por sua própria natureza, explicitada em seus objetivos e funções, tem um papel de destaque a desempenhar nas respostas às demandas educacionais colocadas pela sociedade. [...] Dentre os problemas, não pouco freqüentes, temos os casos de escolas que consideram a presença de licenciandos como um ônus, ou, simplesmente, como uma formalidade inócua, sem qualquer tipo de benefício à instituição. Para evitar tais problemas é preciso que se estabeleça um conjunto de escolas institucionalmente ligadas à Universidade de São Paulo e preferencialmente vinculadas a projetos integrados de estágios (COC-LIC USP, 2004, página 28).

Aqui temos uma evidência em nível hierárquico superior à Atividade ESIFEP, a qual se manifesta na forma de um tipo de barganha: se os Professores acolherem os Estagiários – para que possam cumprir suas horas de estágio – serão beneficiados de alguma forma. Mediante “projetos integrados de estágios” que propiciem melhoria de suas condições de trabalho e promovam uma valorização profissional desses Sujeitos como formadores de professores? Não. Mediante aulas diversificadas que os Estagiários levam para as Escolas.

Assim, o documento oficial que orienta a prática da Atividade ESIFEP oferece anuência para os Sujeitos da Atividade terem outros Motivos não voltados para o Objeto da Atividade! Em outras palavras, o PFP aprova o uso da Atividade ESIFEP para concretização de necessidades contraditórias com a formação de professores de Física pelo IFUSP. Novamente perguntamos: E o Objeto da Atividade ESIFEP, a formação de professores de Física, como fica?

Em síntese, manifesta-se no discurso dos Professores, em várias Ações deles e dos demais Sujeitos da Atividade e no PFP a compreensão de que os **Estagiários são úteis para a Escola, pois dirigem aulas boas, aulas diversificadas que os Professores não têm condições de preparar e, no contexto da Atividade ESIFEP, aula boa é aula de experimento.**

Uma vez que, historicamente, os Professores desconhecem uma Atividade de parceria entre universidade e escola em que os fins dos Sujeitos estejam voltados para a formação inicial dos licenciandos em Física, seria preciso transformar a atual Atividade ESIFEP de tal modo que os Motivos dos Sujeitos fossem negociados e suas Ações coordenadas para o Objeto da Atividade. Mas como fazer isso?

Apesar de não ter constituído objetivo deste trabalho responder a esta pergunta fundamental, apontamos no próximo e último capítulo o que acreditamos ser o primeiro passo para essa transformação que se faz tão necessária à formação de professores de Física.

CAPITULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CASO PARTICULAR PROFESSORA, MONITORA-EDUCADORA E PESQUISADORA DA ATIVIDADE ESIFEP

O objetivo de nossa pesquisa foi acessar os sentidos atribuídos à Atividade ESIFEP pelos Professores acolhedores. Uma vez acessados esses sentidos, foram evidenciadas contradições relevantes no movimento dialético dessa importante Atividade de formação de professores constituinte de uma Atividade maior da USP.

Tais contradições se manifestaram entre os Motivos dos Sujeitos na Atividade e o Objeto da mesma, a formação de professores de Física pela DPEF do curso de licenciatura em Física da USP. À luz do materialismo dialético, e de nossa apropriação do mesmo mediante a Teoria histórico-cultural da Atividade, entendemos que essas contradições existem porque os Motivos dos Sujeitos da Atividade não coincidem com o Objeto da Atividade, mas concretizam necessidades outras.

No caso dos Professores acolhedores, tais necessidades dizem respeito à precarização dos Instrumentos de trabalho no âmbito da Comunidade Escola, a qual é subjacente a Atividades da Comunidade Diretoria de Ensino/Secretaria de Educação, que, por sua vez, constituem Atividades num nível hierárquico mais superior, o do Governo do Estado de São Paulo. Este representa um importante campo de influência que percola todos os níveis hierárquicos, determinando expectativas dos Sujeitos relativamente à sociedade e seu papel dentro dela. Assim, a Atividade ESIFEP é afetada não somente pelas Ações dos Sujeitos na Comunidade Escola, mas também pela Atividade de níveis hierárquicos superiores a essa Comunidade.

Neste trabalho, confrontamos os sentidos atribuídos pelos Professores à Atividade ESIFEP com documentos oficiais que expressam Atividades em níveis hierárquicos superiores da qual essa Atividade faz parte, os níveis da Comunidade DPEF e da Comunidade USP. Esses documentos (a ementa da DPEF e o documento “Programa de Formação de Professores” da USP) orientam Ações no nível hierárquico da DPEF que dizem respeito aos Estágios Supervisionados. Com esse confronto, verificamos que as contradições na formação de professores de

Física nesses níveis hierárquicos superiores também percolam significativamente a Atividade ESIFEP.

Essas constrangedoras conclusões impõem uma questão fundamental para a superação das contradições: O que precisaria acontecer para que se operasse uma adequada coordenação dessa cadeia de Atividades de modo que os Motivos dos Sujeitos nelas envolvidos se voltassem para o Objeto da Atividade ESIFEP, a formação dos licenciandos de Física da USP?

A resposta que temos se encontra na relação apresentada pela Teoria da Atividade relativamente ao Motivo: ele é a concretização de necessidades que surgem para os Sujeitos em suas relações sociais de trabalho.

Cabe, então, uma nova pergunta: Quais são as necessidades desses Sujeitos que os impede de voltarem seu Motivo para a formação de professores de Física?

Quanto aos Professores acolhedores essa resposta já foi apresentada na análise exposta no 0 deste trabalho, isto é, necessidades provenientes das péssimas condições de trabalho oferecidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Relembrando: poucas aulas de Física por semana; conseqüentemente, grande número de turmas, grande número de alunos e grande número de tarefas como avaliações e registros burocráticos; ambiente de trabalho precário; falta de recursos pedagógicos; salário ultrajante, escassez de tempo, entre tantos outros. A partir daqui, cito dados provenientes de minha observação participante com outros Professores além dos Professores Patrícia e Pierre.

No que diz respeito ao acompanhamento dos Estagiários, o problema da escassez de tempo dos Professores das Escolas foi um fator que contribuiu para que a comunicação entre esses Sujeitos não ocorresse a contento. Acertos feitos entre Professores acolhedores e Estagiários ocorriam em conversas de corredor, nos segundos de intervalo entre uma aula e outra, ou no intervalo para lanche, de 15 a 20 minutos.

Outro problema seríssimo que acomete a rede estadual de ensino básico prejudicando os Estágios é a ocorrência de aulas vagas por falta de professores. É comum, no período noturno, as escolas fazerem ajustes de horário para dispensar os alunos mais cedo. Esses ajustes geralmente se dão com o adiantamento das aulas, isto é, mudança de horário das aulas do dia para um horário mais cedo, para

que os estudantes sejam dispensados mais cedo. Não raramente isso implicou em mudança do horário da regência no dia agendado. Além dos horários limitados dos Estagiários, muitas vezes esse problema causou um mal-estar, pois esse tipo de alteração era feita em cima da hora. De fato, verificamos nas Escolas quase nenhum controle sistemático sobre a agenda de Estágios. E, mesmo em mudanças de horário previstas com antecedência por demandas da Diretoria de Ensino ou Secretaria de Educação, o aviso aos Estagiários ficava a cargo do Professor acolhedor, que muitas vezes não atentava para isso. Algumas vezes, os Estagiários iam às Escolas, para, só lá, descobrirem que não seria possível a realização da regência prevista.

Alguns desses Estagiários ficaram alocados em Escolas distantes de suas residências, de modo que a falha na comunicação com as Escolas se tornou ainda mais problemática para a equipe da DPEF. Nesse sentido, enquanto Monitora-Educadora, recebi vários questionamentos de Estagiários se o que se esperava que fosse uma parceria estava realmente contribuindo para a boa realização dos Estágios.

Entre os Gestores o problema também é grave para a Atividade ESIFEP. Mesmo formalizada a presença dos Estagiários nas Escolas – em geral, por meio de um livro de “ponto” dos estágios – ocorreram dificuldades de acesso à entrada dos Estagiários em algumas Escolas ou em seu laboratório. Ora um interfone estava quebrado e o telefone não era atendido, ora não havia ninguém na recepção da Escola para abrir o portão, ora a chave do laboratório ou sala onde era guardado o material da regência não era fornecida aos Estagiários, entre outros.

Enfim, essa falta de condições adequadas de trabalho da Atividade Escola faz com que a contribuição com o trabalho na Atividade da universidade feita na Escola seja precário. E, somada a ela, está a falta de reconhecimento dos Sujeitos da Escola como profissionais formadores de professores.

Nesse sentido, apresento um relato. Muito embora eu participasse da Atividade ESIFEP com um duplo papel, o de Professora acolhedora e Monitora-Educadora, não recebi esse tipo de reconhecimento. Essa ausência se manifestou na falta de interesse por parte dos Docentes sobre minha visão da Atividade como Professora acolhedora. Em raras exceções foi solicitada minha opinião. Ao contrário disso, a partir de 2014 fui questionada sobre minha capacidade de dar conta do

trabalho em diferentes papéis. Com efeito, Tardif e Lessard (2008) não erraram ao dizer que a escuta sistemática dos professores vem sendo muito negligenciada por agentes da universidade.

Curiosamente, anos depois fui convidada por uma docente que fez esse tipo de questionamento para trabalhar como tutora em um projeto de extensão voltado a professores. Em vários minutos de reunião, em que foram explanadas as atribuições desse posto de trabalho, não houve qualquer menção sobre a recompensa. Quando, finalmente, vi-me obrigada a perguntar, fui informada de que não havia garantia de bolsa. Essa situação ultrajante foi uma evidência de que a profissão do magistério não é valorizada pelos próprios profissionais da área, que tratam o ensino como um trabalho que se possa fazer de graça. Trata-se de uma concepção do magistério como certo tipo de trabalho voluntário ou sacerdócio; sacerdócio dos outros.

Zeichner (2010) aponta que as faculdades e as universidades devem pensar como reconhecer e recompensar os professores acolhedores de estágios, para que não seja mínimo seu trabalho de formação de professores no “terceiro espaço” universidade-escola. Ele declara que a criação de espaços híbridos na formação de professores – vínculos entre ensino superior e educação básica – de fato não têm abordado diretamente

problemas institucionais que persistentemente minam a qualidade da formação de professores em faculdades, universidades e escolas há muitos anos (por exemplo, seu baixo status, a falta de recompensa por um bom trabalho na formação do professor, a falta de financiamento adequado) (Zeichner, 2010, página 493).

Na mesma direção, esse autor previu o estado em que se encontrariam os sistemas de ensino:

A despeito da complexidade em trazer essa nova epistemologia da formação de professores para o discurso dominante, a menos que estejamos disponíveis para fazê-lo o mais breve possível, a formação de professores em faculdades e universidades talvez deixe de ser a fonte principal de professores para as escolas públicas do país. (Zeichner, 2010, página 496).

Para enriquecer essa reflexão, compartilho brevemente algumas experiências que vivenciei na Comunidade Escola e na Comunidade USP.

Começo retomando uma de minhas gratas experiências em escola pública de ensino básico. Eu era recém ingressante na rede. Foi-me atribuída uma turma de sétimo ano do ensino fundamental que, segundo os professores e gestores da escola, era a “pior turma da escola” (para os novatos sempre sobram as “piores” turmas). Eu tinha cinco aulas semanais com ela e resolvi aproveitar esse tempo grande para fazer um trabalho especial. Logo descobri que fui a primeira a lhes oferecer oportunidade de se expressarem sobre si mesmos e sobre a escola.

Elaboramos juntos um “código de ética”, após o qual alguns colegas professores começaram a dizer que aquela turma passou a se comportar melhor. Em caráter inédito, a diretora me incumbiu a função de “tutora” da turma, a qual eu exercida ficando integralmente na sala dessa turma, auxiliando os outros professores. Presenciei indiferença, humilhações, gritos e abusos por parte de professores, de forma que entendi por que aqueles aluninhos continuavam agindo de forma indisciplinada. Por essas e outras cenas presenciadas que não cabe aqui descrever, minha atuação nessa escola foi um marco para mim. Possibilitou-me momentos de grande angústia e também de intensa satisfação, os quais eu sempre tive a necessidade de compartilhar com outros educadores. Mas, quando estava no ambiente da Comunidade USP, geralmente não encontrava quem quisesse ouvir.

Na rede pública de ensino vi professor agredindo aluno e aluno agredindo professor. Tive alunos órfãos cuja educação não era atribuída a nenhum ser humano em particular. Tive uma aluna que engravidou aos 12 anos, segundo integrantes da comunidade, do próprio pai. Tive uma aluna que, aos 13 anos não compreendia a operação de multiplicação, nem mesmo com a tabuada do 2; ela era babá de quatro irmãos, e aguardava o quinto. Tive um aluno que, também segundo a comunidade, perdeu a mãe após espancamento executado pelo pai. Esse menino, com menos de 10 anos de idade, teria dormido no mesmo quarto onde se encontrava o corpo da mãe, morta por falta de socorro. Ele foi um dos alunos mais avessos a regras que eu tive em toda minha carreira no magistério, e do qual jamais me esqueci. Tive aluno que saía da aula no turno da noite e ia trabalhar nas ruas como profissional do sexo. Tive vários, vários alunos que iam para as escolas somente porque lá era seu local de trabalho. Seu trabalho? Tráfico de entorpecentes. Tive aluno que apanhava de

policiais nas redondezas da escola. Tive aluno que ateou fogo na escola (por ocasião de uma primeira regência dos Estágios da DPEF). Tive tantos outros alunos e vivi e ouvi tantas outras histórias que, semana a semana, causavam-me horror.

Saindo da escola e voltando às Atividades da universidade, eu encontrava sempre um mundo de intelectualidades, um mundo alheio à realidade social visceralmente manifesta nas escolas públicas. Um mundo em que ouvi de mestres renomados ideias que apontavam a inclinação da universidade para uma direção oposta de um projeto de vida e trabalho em função do ensino básico público.

Em certo evento, falando sobre os atuais projetos de intervenção em escolas públicas no qual estava se engajando, um docente com décadas de carreira acadêmica – e dezenas de páginas de currículo Lattes – disse a seguinte frase: “Na vida já fiz muito nome e muito dinheiro, agora preciso fazer sentido”.

No mesmo evento, outra pesquisadora, duramente questionada sobre a aplicação da produção acadêmica na escola básica, respondeu a um professor do ensino básico público: “Os problemas da escola pública não são nosso problema, mas das políticas públicas”. Ironicamente, tratava-se de um evento voltado para os cursos de licenciatura.

Emblemas como esses começaram a me fazer questionar o fruto do trabalho de sujeitos que nutrem e promovem esse tipo de concepção sobre o ensino. Passei a me perguntar: Que esperança se pode ter na formação de novos pesquisadores ano a ano, se a mentalidade que ainda impera mantém e defende o abismo entre universidade pública e escola pública?

Eu tentei. Ao longo de todo o mestrado, nas disciplinas que cursei, em assembleias, reuniões e eventos dos quais participei, chamei atenção quanto à responsabilidade dos pesquisadores sobre as barbáries que assolam o ensino básico público. Quando me posicionava verbalmente nessa direção, uma postura frequente que encontrei entre meus pares e mestres era marcada por um visível desconforto em se ouvir sobre as condições concretas da escola pública.

Na universidade muito se fala sobre Ações de Atividades de ensino-aprendizagem, mas há grande indisposição em se considerar o importante elemento mediador das Ações da Atividade: o Instrumento. Falar sobre a precariedade das condições denota o chamado “muro de lamentações” de professores. Falar sobre

Instrumentos concretos é inconveniente demais para as Atividades que a Comunidade Universidade está a realizar. Aversão ao tratamento das condições concretas de trabalho. Essa é uma marca da postura acadêmica universitária frente à escola pública que testemunhei.

Mas essa aversão ocorre também no seio das Atividades da Escola. Como exemplo disso, relato uma ocasião em que assisti a uma palestra, em uma das escolas estaduais onde trabalhei, em que uma profissional responsável por treinamento de professores foi enviada pela Diretoria de Ensino para orientar os professores quanto ao uso de recursos tecnológicos, cujo instrumento necessário eram computadores. A escola não tinha computadores disponíveis. Quando lhe dirigi uma pergunta a esse respeito, ela disse que não respondia sobre recursos.

Nesse sentido, as exigências postas sobre professores se assemelha a uma situação de um pronto-socorro, por exemplo, em que se espera de um médico atendimento imediato com intervenção cirúrgica sem que o hospital disponha de bisturi. O que se faz numa situação como essa? Não se faz. Mas, na Educação, é permitido que se fale. Que se fale e se cobrem Ações dos professores, sem que se ofereçam os Instrumentos necessários à Atividade.

Outro perturbador fenômeno que também ocorre na universidade envolve pós-graduandos em ensino. Tal fenômeno me fez perceber que os Motivos dos aspirantes a acadêmicos muitas vezes não está voltado para a qualidade de sua formação. Refiro-me a cenas que me causaram vergonha em aulas a que assisti no mestrado. Em algumas aulas, alguns docentes dormiam na sala de aula enquanto os pós-graduandos apresentavam seminários. Após a aula, esses futuros acadêmicos faziam piada a respeito.

Em outras situações, uma docente interrompia e respondia os pós-graduandos quase sempre com grosseria, não promovendo uma situação dialógica tranquila e motivadora. Isso também constituiu assunto de piada nos momentos de intervalo das aulas.

Certa vez, entre esses colegas, eu comentei a situação e disse que pensava em conversar com a docente a esse respeito. Anunciei que minha vontade era dizer-lhe que se eu tratasse meus alunos daquela forma seria demitida. Um colega respondeu: “ela precisa ouvir isso, mas não sou eu vou dizer”.

Aí está um exemplo da postura dos futuros acadêmicos com os quais convivi: alheamento e omissão quanto a situações acadêmicas inaceitáveis para uma formação de qualidade. Curiosamente, essa mesma pesquisadora escreve sobre a competência dialógica do professor, apontando-a como uma habilidade que deve ser treinada e que se refere à capacidade de se estabelecer e conduzir uma interação pessoal com alunos, de modo a envolvê-los, entre outras coisas, numa posição autônoma.

Curiosamente também, essa mesma docente falava, em suas aulas, sobre contradições existentes na academia acerca da diferença que há entre discursos sobre como os professores de ensino básico devem proceder com seus alunos – oferecer aulas mais conceituais e conteúdos mais significativos para os alunos – e a forma tradicional e predominantemente expositiva como se ensina em aulas na USP. A prática contradiz o discurso e também contradiz o discurso sobre a contradição entre prática e discurso (!). Esse estado de contradições e indisposição a superá-las operou em mim um desânimo crescente.

A essa altura, eu me perguntava que tipo de pesquisadores estão sendo formados. Encontrei uma dura resposta em uma interação que tive com colegas pós-graduandos.

Ao militar na maior greve de professores do Estado de São Paulo – fato que ocasionou a mim e outros seis colegas professores militantes, em retaliação, cessação de uma função –, e já com as forças exauridas pela luta da categoria, escrevi uma carta⁸⁴ de desabafo e apelo. Era um pedido de socorro, o último. O texto desta carta é relativamente longo, e expressou a intensidade da angústia que me esmagava. Após expor tanto sentimento, recebi de meus colegas professores e pós-graduandos apenas uma resposta: o silêncio.

Na verdade, devo fazer justiça. Um colega escreveu-me dizendo as palavras: “Estou tentando digerir tudo... Mas é um soco na boca do estômago...”. E outro, ao me encontrar, disse: “Você escreve bíblia no e-mail”. Eu realmente esperei mais.

Em momento posterior, outra colega, dizendo estar desejosa de me confortar pelas lutas que aquela greve exigiu, disse-me: “Eu te entendo, sua causa é a escola pública, a minha é a causa dos animais.”

⁸⁴ A carta consta anexo para o leitor interessado.

Antes dessa greve, eu continuava acolhendo estagiários da USP numa escola estadual. Em uma ocasião, eu permiti que um casal de estagiários assistisse a uma aula que eu preparei para fazer uma reflexão com estudantes de primeiro ano de ensino médio. Tratava-se de uma turma muito indisciplinada, porém muito querida por mim. Eles haviam tido um péssimo rendimento em avaliações, e confessaram não ter interesse por estudar. Usei praticamente todo o tempo de aula em um trabalho exaustivo de conscientização dos estudantes sobre os estudos e seu papel no mundo. Tamanho foi o apelo, que alguns alunos choraram emocionados. Vários me agradeceram por não desistir deles. Saí da sala de aula exausta mentalmente. Os estagiários me acompanharam na saída da sala e foram andando atrás de mim. Em um momento, a estagiária me tocou, como avisando que queria falar algo. Fiquei contente, porque naquele lapso imaginei que eles comentariam o que viram, e eu teria com quem compartilhar minhas impressões daquele momento. Ela me chamou para pedir minha assinatura em uma ficha de estágio. Após eu assinar, ela foi embora com sua dupla sem dizer mais nada.

Em outra ocasião, fiz um relato a essa mesma estagiária. Contei-lhe a respeito de um evento universitário para o qual fui convidada a levar alunos da escola pública. Tratava-se de um evento que envolvia uma videoconferência com pesquisadores do CERN, envolvendo estudantes de várias partes do mundo. Divulguei entre meus alunos da escola estadual onde trabalhava e levei até a USP três alunas. Chegando ao evento, descobri que a conversação com os pesquisadores, feita na língua inglesa, não tinha tradutor. Minhas alunas ficaram alheias ao encontro em videoconferência e, ao ver alunos brasileiros de outras instituições falar fluentemente com os pesquisadores, fui tomada por um sentimento de desolação. Senti-me com uma mãe que leva os filhos a um parque, onde há crianças brincando com brinquedos caros demais para oferecer a seus filhos. Perguntei-me o que faz pesquisadores convidarem alunos de escolas públicas estaduais para um evento como esse. Não saberiam eles que é baixíssima a probabilidade de estudantes de escolas públicas falarem inglês?

Voltemos à estagiária. Algum tempo depois, ela começou a trabalhar em uma escola particular frequentada pela elite paulistana. Pouco tempo depois, ela me procurou para contar que levou seus alunos para o mesmo evento, e disse: “Eu não tive o mesmo problema que você”. Saí dessa curta conversa com a seguinte

impressão: Não basta saber que os alunos das escolas públicas são extremamente carentes dos recursos de que dispõem os filhos da elite, não basta que as desigualdades convivam a custas do sofrimento dos menos favorecidos, é preciso lembrar enfaticamente esse fato. Passei a me perguntar, como nunca, o que levaria os Sujeitos da universidade a tal estado de falta de solidariedade com o ensino público frente às desigualdades sociais.

Retomo agora uma frase dita a mim por uma professora que tive no ensino médio. Ao saber que eu decidira cursar licenciatura, ela disse: “você é muito inteligente pra ser professora”.

Já mencionei que essa frase me decepcionou de imediato. Assim o foi porque não aceitei a ideia de que um mestre meu desprezasse o trabalho que fazia com seus alunos. Não aceitei a aparente incoerência de um profissional se manter em um ofício o qual desaconselha outros a seguir. Hoje, após anos de trabalho no magistério público e particular, após minha apropriação da Teoria da Atividade, após militância e conseqüente retaliação na rede de ensino pública estadual, após vivenciar a falta de solidariedade entre pares, e após optar por um processo desalienante quanto ao papel da escola e da universidade na sociedade, atribuí àquela frase sentidos diferentes.

Algum grau de semelhança com esse desaconselhamento por parte daquela professora encontrei no ambiente universitário, em dois momentos distintos.

Primeiro: Durante a graduação, onde tive muitos colegas fazendo o curso – e, portanto, fazendo estágios em escolas – com intenções outras que não lecionar. De fato, entre os Estagiários da DPEF havia casos assim; seus fins em suas Ações na Atividade era o mero cumprimento de tarefas para obtenção de aprovação na Disciplina e, posteriormente, do diploma. Enquanto isso, o PFP aponta um estado de coisas paralelo, em que a política de formação de professores é apresentada como sendo

comprometida com os problemas escolares contemporâneos [devendo, para tanto] centrar-se num esforço de compreensão das teorias, das práticas, dos valores e da história das instituições escolares e seus agentes institucionais, tendo em vista que as escolas são as entidades concretas em que os futuros professores exercerão suas Atividades. (COC-LIC USP, 2004, página 4)

Segundo: Na pós-graduação em ensino, onde – novamente à luz da Teoria da Atividade – percebi que os Motivos dos sujeitos pesquisadores de ensino não era voltado necessariamente para o ensino básico – em particular, o público – mas para o ingresso na carreira no ensino superior.

A princípio, isso não me pareceu algo negativo, porém, com a vivência na academia e à medida que ampliava minha consciência sobre a coordenação entre vários níveis de Atividade da universidade, mudei algumas concepções.

Relembremos um dado obtido com a primeira entrevista-piloto de nossa pesquisa, realizada com um professor da rede pública estadual de ensino básico. Para ele, há muito os professores da rede sofrem a falta de reconhecimento social e econômico da categoria, inclusive pela universidade, que mantém um abismo entre a pesquisa e a Atividade da escola; a produção da primeira não chega à segunda. Isso indica que Motivos – e, portanto, necessidades – da universidade não estão voltados para a escola de ensino básico, como já explanamos. Em pouco tempo, entendi que eu destoava nesse sentido.

Eu ingressei no mestrado porque vi na pós-graduação uma oportunidade de continuar aprendendo e me desenvolvendo. Assim o foi, sem dúvida, porém não da forma como imaginei. Eu acreditava que contribuiria com a pesquisa, a qual pensava estar em função do ensino básico. Mas não foi o que lá encontrei. Eu almejei o mestrado em ensino de Física não por intenção de abandonar a carreira no ensino básico, mas encontrei toda uma Comunidade cujos Motivos eram dirigidos nesse sentido.

Minhas forças foram esgotadas por ver meu trabalho, na escola e na universidade, ser cada vez mais limitado à reprodução de um jogo em que os jogadores, a despeito de apelos vários, mantêm-se alheios ao momento histórico de devastação do ensino, em particular, o ensino público. Por isso, não vendo mais como recobrar essas forças, optei por um novo rumo profissional.

No entanto, eu não seria justa com minha história e com a causa social que abracei se não apresentasse tais sínteses neste trabalho. Essa é a razão de eu tê-las apresentado como considerações finais deste trabalho. Há uma distribuição combinada e desigual do saber – e do capital que com ele se obtém – entre

universidade e escola. Desnudar isso e apresentar uma denúncia honesta é o que ainda posso fazer.

Aqui cabe a pergunta: Se nos níveis hierárquicos de Atividades responsáveis pela formação de professores a universidade não têm abordado os problemas institucionais que minam a qualidade desse trabalho, que Atividade tem ela feito então? Cremos já ter respondido, mas Trein e Rodrigues (2001) nos relembra, fazendo um honesto e necessário apontamento nesse sentido. Segundo eles, para

vencer a “concorrência”, os pesquisadores *consorciados* deverão demonstrar sua “capacidade técnica” de produção, através de indicadores claros e precisos, tais como o volume de sua produção anterior e a previsão dos *produtos* resultantes da investigação. Para garantir a continuidade da produção científica, os consórcios de pesquisa estabelecerão uma disciplina interna rígida, de cumprimento de tempos e movimentos, segundo o cronograma pré-estabelecido e ratificado pela Agência de Fomento. Obviamente, caberá a cada equipe de pesquisa o desenvolvimento de parcela pré-estabelecida do trabalho científico: do Pesquisador Sênior ao Bolsista de Iniciação Científica, passando pelos Mestrandos e Doutorandos, cada qual com sua tarefa, todos unidos e sob a supervisão do Pesquisador-Líder, e vigiados pelos prazos das Agências de Fomento. (Trein & Rodrigues, 2001, página 126).

E ainda, a publicação se tornou

condição para a obtenção de financiamento à pesquisa, bolsa produtividade, melhores notas no ranqueamento da pós-graduação, prestígio junto aos pares, participação em eventos acadêmicos nacionais e internacionais etc (Trein & Rodrigues, 2001, página 126).

Mas com o quê está relacionada essa necessidade dos Sujeitos da universidade? A um lamentável estado dos Instrumentos da Atividade da universidade que se refere à formação de professor. Esses Instrumentos dizem respeito à grande falta de recompensa e reconhecimento da Comunidade universidade, a qual é marcadamente voltada à pesquisa, pelo trabalho efetivo na formação de professores.

Por isso, é urgente que os docentes da universidade resgatem

o valor-de-uso social de [seu] trabalho, superando o valor de troca material e simbólico que caracteriza o trabalho intelectual produzido no meio acadêmico (Trein & Rodrigues, 2001, página 126).

E como isso é possível?

A resposta a essa pergunta extrapola os objetivos e condições de produção deste trabalho. Contudo, optamos por, pelo menos, apontar uma direção.

Essa direção se concretiza num conceito que entendemos ser o primeiro passo necessário para superação das contradições da Atividade de formação de professores. Tal conceito carrega um potencial transformador tamanho, que, apesar de não apresentarmos aqui um tratado a sua altura, exaltamos seu sentido – tal qual lhe atribuímos – inserindo-o no título deste trabalho. Falamos de um conceito seminal para a operação de mudanças urgentes em uma situação social de Atividades humanas permeadas de contradições. Falamos do conceito marxista de alienação, já introduzido no Capítulo 1.

Segundo Bottomore (1988), quando o homem aliena de si os produtos de sua atividade – o que pode fazer de várias formas –, faz desses produtos um mundo de objetos separado, atribuindo-lhe independência e poder. Nesse sentido, quando o homem está alienado – ou autoalienado de sua atividade e dos resultados da mesma –, opera dentro de um mundo pronto, acabado, no qual não atua de uma maneira prática e crítica – daí o poder desse mundo sobre ele. Essa crítica, que no estado de alienação do sujeito está adormecida, é condição necessária para operação de uma revolução.

A desalienação de uma sociedade é impossível sem a superação da alienação que diferentes atividades humanas guardam umas das outras. Nesse sentido, para que se possa operar uma transformação significativa da Atividade, é preciso criar um estado favorável ao desenvolvimento de sujeitos desalienados. Mas um indivíduo só pode se transformar num ser não alienado – autônomo, criador e executor de transformações – por meio de sua própria Atividade.

Para Marx (1890), a divisão da sociedade em esferas independentes e conflitantes, entre as quais a econômica é predominante, é característica de uma sociedade alienada. Pensando nas Comunidades da Atividade ESIFEP, poderíamos dizer o mesmo: os interesses (Objetos de múltiplas Atividades em vários níveis hierárquicos) da USP são conflitantes com uma proposta de formação de professores voltada para superação das atuais contradições. Conflitantes como? Conflitantes por quê? Vejamos.

Para superação das contradições da Atividade ESIFEP, é preciso que se coordenem várias Atividades das quais ela faz parte: Atividades da Escola e Atividades da DPEF. Essa coordenação deve ser feita numa forma de “autogestão” dos Sujeitos delas participantes. Em outras palavras, a transformação da Atividade ESIFEP só pode acontecer no seu próprio seio de relações entre os Sujeitos dela participantes. Mas isso envolve, necessariamente, articulações nos outros níveis hierárquicos da USP. E nesses níveis, como já vimos, os docentes da universidade estão ocupados demais com outra Atividade, a Atividade Pesquisa, ou Atividade Produção (de artigos).

Essa Atividade é necessária? Evidentemente. Contudo, tem sido realizada em grande medida a expensas do trabalho de formação de professores.

Os docentes da universidade também sofrem com a contínua falta de recompensa e reconhecimento das Comunidades Agências de fomento de pesquisa pelo trabalho efetivo na formação de professores. Esse problema resulta na dependência de programas de formação de professores – como o PFP – da atuação de profissionais de supervisão (Professores acolhedores) e de alunos de pós-graduação (Monitores-Educadores). Resulta também no abandono desse trabalho por muitos professores pesquisadores efetivos. De fato, um grande interesse por assumir a responsabilidade de uma disciplina como a DPEF não é o que ocorre com frequência entre docentes da Comunidade IFUSP. Muito pelo contrário.

Por isso, é preciso que docentes da universidade que escolham se engajar num processo de desalienação assumam a liderança na criação das condições favoráveis de trabalho para formação de professores. Isso deve ser feito no sentido de garantir a recompensa pela criação e manutenção de programas exemplares de formação de professores.

Neste ponto retomo o emblemático contraste entre as duas epígrafes que apresentam um mote de nosso trabalho. Em uma, temos um pós-graduando – em ensino – da USP que se julga elite demais para ter os pés no chão da favela do ensino público. De outro, temos um sujeito formado pela mesma instituição e que buscou a desalienação que o levou ao engajamento de toda uma vida de trabalho em prol da categoria e do ensino público.

Entendo que o desenvolvimento do sistema escolar de ensino básico está no bojo do desenvolvimento histórico da sociedade. Por isso, o papel do ensino na transformação da consciência de professores e alunos em seu processo de formação profissional implica em transformação social. Essa transformação não pode ser operada sem o devido engajamento na coordenação da cadeia de Atividades da qual o ensino faz parte.

Assim, compreendendo que o conhecimento deve estar em função da desalienação para construção de um sistema social mais equânime, concluo este trabalho deixando como legado um apelo. Que os professores e pesquisadores cujas forças ainda não desvaneceram invistam na formação de uma concepção da educação como possibilidade solidária de luta pela socialização do conhecimento. Que parem de tratar as Atividades de ensino-aprendizagem e formação de professores como algo alheio de suas condições sociais concretas. Que busquem uma apropriação consciente do conceito de alienação e, conseqüentemente, dirijam-se a um processo de desalienação em prol da melhoria do ensino básico público e da formação de professores.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

CAMILLO, J. **Experiências em contexto: a experimentação numa perspectiva sócio-cultural-histórica**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), Universidade de São Paulo, 2011.

CAMILLO, Juliano; MATTOS, Cristiano. A experimentação no ensino de ciências: reflexões a partir da Teoria da Atividade. In: **Ensino de Ciências: múltiplas perspectivas, diferentes olhares**. Curitiba: CRV, 2014.

CAMILLO, Juliano; MATTOS, Cristiano. Educação em Ciências e a teoria da Atividade cultural-histórica: contribuições para a reflexão sobre tensões na prática educativa. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, pp. 221-230, jan-abr 2014.

CARMO, Ívina Natalino do. **O lugar do estágio supervisionado no currículo da formação de professor de língua inglesa**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, A.M.P. **Práticas de ensino: os estágios na formação do professor**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1985.

CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição de; COELHO, Nelly Novaes; FIEDLER-FERRARA, Nelson; MORIN, Edgar. **Ética, solidariedade e complexidade**. São Paulo: Palas Athena, 2013.

CLIFT, R. & BRADY, P. Research on methods courses and field experiences. In M. COCHRAN-SMITH & K. ZEICHNER (Eds). **Studying teacher education**. New York: Routledge. p. 309-424, 2005.

COC-LIC USP. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Física**. Retrieved September 28, 2012, from <http://web.if.usp.br/coclic/sites/web.if.usp.br/coclic/files/ProjPedagogicoLic2009.pdf>, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Diário Oficial da União, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Diário Oficial da União. Retrieved from internal-pdf://CP012002-0669625857/CP012002.pdf, 2002a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Diário Oficial da União. Retrieved from internal-pdf://CP022002-2330447361/CP022002.pdf, 2002b.

CYRULNIK, Boris; MORIN, Edgar. **Diálogo sobre a natureza humana**. São Paulo: Palas Athena, 2012.

DANIELS, H. Abordagens atuais da teoria sociocultural e da teoria da atividade. In: DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo. Edições Loyola, 2003. 246p.

DARLING-HAMMOND, L. **Powerful teacher education**. San Francisco: JosseyBass. 2006.

DENZIN, N. K. **The research act**. Chicago: Aldine Publishing Company, 1973.

ENGESTRÖM, Y. Non scolae sed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, H. (org). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

ENGESTRÖM, Y; Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTROM, Y; MIETTINEM, R.; PUNAMAKI, R. L. **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge University Press, 1999.

FIEDLER-FERRARA, N. **O pensar complexo: construção de um novo paradigma**. In Virus, n. 3, São Carlos. Nomads. USP, 2010.

FIEDLER-FERRARA, N. **Quando o todo é mais sagaz do que a soma de suas partes**. In Scientia Studia, v. 3, n. 2, pp 323-337, São Carlos. Nomads. USP, 2010.

FLANDERS, N. A., **Analyzing Teaching Behavior**, Addison-Wesley Company, USA, 1970.

FLODEN, R. Research on the effects of coursework in the arts and sciences and in the foundations of education. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds). **Studying teacher education**, p. 261-308. New York: Routledge, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 49th ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FRISON, Marli Dallagnol. **A produção de saberes docentes articulada à formação inicial de professores de química: implicações teórico-práticas na escola de nível médio**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

FURLANETTO, Flávio Rodrigo. **O movimento de mudança do sentido pessoal na formação inicial do professor**. Tese (Doutorado em pós-graduação em educação), Universidade de São Paulo, 2013.

GALINDO, Monica Abrantes. **O professor da escola básica e o estágio supervisionado: sentidos atribuídos e a formação inicial docente**. 2012. 296f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

GARCIA, Eduardo. **Hacia una teoria alternativa sobre los contenidos escolares**. Sevilla: Diada, 1998.

GENOVESE, Luiz Gonzaga Roversi; GENOVESE, Cinthia Letícia de Carvalho Roversi. **Estágio supervisionado em Física: considerações preliminares**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2012.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=1&Itemid=173

<http://www.capes.gov.br/>

<http://www.fundap.sp.gov.br/a-fundap/estrutura-organizacional/>

JOHNSON, Steven. **Emergência: a vida integrada de formigas, cérebros, cidades e softwares**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S. (et. al). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone, 1988.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LODI, Ivana Guimarães. **Um olhar sobre formadores de formadores: histórias de vidas**. São Paulo: Annablume, 2010.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Editora Abril, 1984.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo. Boitempo, 2005.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política Livro I: o processo de produção do capital**. Vol. I e II (14ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, [1890] 1994.

MATOS, K. S. L.; LERCHE, S. V. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

MATTOS, C.R. Conceptual Profile as a Model of a Complex World. In: MORTIMER, E.F.; EL-HANI, C.N.. (Org.). **Conceptual Profile: A theory of teaching and learning scientific concepts**. 1ed. Dordrecht: Springer, 2014, v.42, p.263-291.

MATTOS, Cristiano Rodrigues de. O ABC da Ciência. In: Nilson Marcos Dias Garcia; Ivanilda Higa; Erika Zimmermann; Cibelle Celestino Silva; André Ferrer Pinto

MARTINS (Org). **A pesquisa em ensino de Física e a sala de aula: articulações necessárias**. 1 ed. São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2010, v. 1, p. 141-156.

MAYRING, P. Introdução à pesquisa social qualitativa: uma introdução ao pensar qualitativamente. 5. ed. Weinheim: Beltz, 2002.

MAYRING, P. Técnicas de análise qualitativa. 2000. Disponível em: www.cin.ufpe.br/~pcart/metodologia/pos/mayring043.pdf. Acesso em 24/10/2013.

MAYRING, Philipp (2000). Qualitative Content Analysis. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>. Acesso em 17/04/2014.

MINAYOO, M. C. S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Salina, 2009.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. 3. ed. Mem Martins (Portugal): Publicações Europa-América, 2002.

MORTIMER, Eduardo F.; EL-HANI, Charbel N. **Conceptual profiles: a theory of teaching and learning scientific concepts**. Contemporary Trends and Issues in Science Education 42. Springer, 2014.

NICOLIS, Grégorie; PRIGOGINE, Ilya. **Exploring complexity**. New York: W. H. Freeman and Company, 1989.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NOVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
FELÍCIO, H. M. S. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014 434.

PACCA, J. L. A.; VILLANI, A.. **La Competencia Dialógica del Professor de Ciencias en Brasil**. Ensenza de las Ciencias, n. 18, V. 1, p. 95-104, 2000.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **Entre o tempo e a eternidade**. Lisboa: Gradiva, 1990.

RODRIGUES, A. M. **Movimento e contradição: a DPEF de práticas em ensino de Física e a formação inicial de professores de Física sob uma perspectiva histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências), Universidade de São Paulo, 2013.

RODRIGUES, André Machado; TAVARES, Luciani Bueno; ORTEGA, José Luís; MATTOS, Cristiano Rodrigues de. Planning lessons: a social-historical-cultural approach in physics teaching. In: **Science Education International**. v. 21, n. 4, December 2010, pp. 241-251.

RODRIGUES, Raquel Cruz Freire. **O estágio supervisionado no curso de educação física da UEFS: realidade e possibilidades**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Feira de Santana, 2007.

ROSA, Jeâni Kelle Landre; WEIGERT, Célia Weigert; SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de Abreu. **Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular**. Ciência e Educação, v. 18, nº 3, Bauru, 2012.

RUDIO, Franz. O projeto de pesquisa. In: RUDIO, Franz. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SACRISTAN, J.G. Consciência e a Ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. N. (org) **Profissão Professor**, Portugal, Porto Editora, 1991.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SILVA, Maria da. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

SOUZA, Carla Alves de Souza. A identidade do licenciando em Física: em busca de uma caracterização. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), Universidade de São Paulo, 2012.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TREIN, Eunice Schilling ; RODRIGUES, José . **O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria**. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 16, p. 769-819, 2011.

TUOMI-GROHN, T. Developmental transfer as a goal of internship in practical nursing. In T. TUOMI-GROHN & Y. ENGESTROM (Eds). **Between school and work: new perspectives on transfer and boundary- crossing**. p. 199-232. Bingley, UK: JAI Press, 2007.

USP. Comissão Permanente de Licenciaturas. **Programa de formação de professores – USP**. Universidade de São Paulo, 2004.

- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.
- WERTSCH, J. V. **Mind as action**. [s.l.] Oxford University Press, USA, 1998.
- WERTSCH, James V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, 1985.
- WITZEL, Andreas. (2000). The problem-centered interview. In: **Forum Qualitative Sozialforschung (FQS) [Online-Journal], 1(1)**. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2521Cached>. Acesso em 24/10/2013.
- ZEICHNER, K. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. Educação, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.
- ZEICHNER, K. & CONKLIN, H. Teacher education programs. In M. CochranSmith & K. Zeichner (Eds). **Studying teacher education**. p. 645-735. New York; Routledge, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1 – Ementa da Disciplina Práticas em Ensino de Física

Júpiter Sistema de Graduação
 Instituto de Física
 Disciplinas Interdepartamentais do Instituto de Física
 Disciplina: 4300390 Práticas em Ensino de Física
 Strategies in Physics Teaching

Créditos Aula: 2
 Créditos Trabalho: 3
 Carga Horária Total: 120 h (Estágio: 100 h)
 Tipo: Anual

Objetivos

Capacitar os alunos para desenvolver, com autonomia, a integração dos conteúdos de Física e pedagógicos, iniciando-os em práticas profissionais. Promover, planejar, organizar e acompanhar atividades de ensino de Física, a serem realizadas pelos alunos do Curso de Licenciatura, como momentos de iniciação profissional. Essas atividades podem incluir, por exemplo, a proposição de seminários, minicursos, oficinas, mini simpósios ou outros eventos, em escolas, centros de formação e/ou atividades vinculadas a projetos de formação continuada de professores. O objetivo da disciplina é, portanto, o de acompanhar as atividades de estágio em um total de 120 horas, distribuídas em horas-aula e horas-atividade. As características das atividades de estágio deverão corresponder às orientações apresentadas do Programa de Formação de Professores da USP.

Programa Resumido

Programa

Elementos para um planejamento pedagógico em Ensino de Física. Procedimentos para o desenvolvimento e acompanhamento das atividades. Métodos e práticas de avaliação em Ensino de Física.

Avaliação

Método

As aulas semanais de planejamento conjunto das atividades a serem realizadas. Atividades de discussão e acompanhamento, em grupos, das práticas em desenvolvimento pelos alunos. Atividades Discentes: Realização de atividades de Ensino de Física que configurem atividades de estágio e formação profissional. Elaboração de planejamento, desenvolvimento, reflexão crítica e avaliação dessas atividades, assim como relatório em que compareçam esses elementos.

Critério

Aprovação dos relatórios sobre as atividades desenvolvidas, com comprovação de realização das atividades práticas correspondentes.

Norma de Recuperação

Essa disciplina não inclui segunda avaliação.

Bibliografia

Livros didáticos de Física para o Ensino Médio. Artigos diversos dos seguintes periódicos: Revista Brasileira de Ensino de Física, Caderno Catarinense de Ensino de Física, Revista de Ensino de Ciências, Enseñanza de las Ciencias, Investigación en la Escuela. Artigos diversos de revistas de divulgação científica.

ANEXO 2 – Roteiro de atividade experimental “Aceleração na descida”

Escola:

Nome:

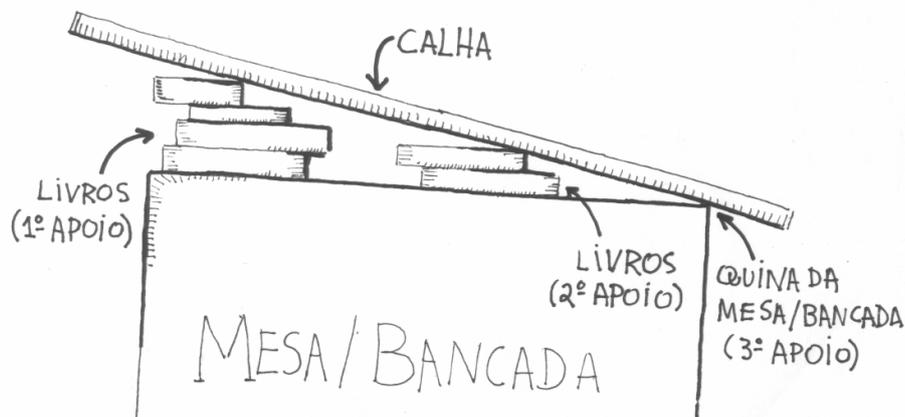
Série:

ACELERAÇÃO NA DESCIDA**Material utilizado**

Cronômetro; Canetinha; 1 bola de gude; Calhas de 2 metros; Cadernos ou livros; Papel sulfite; trena.

Montagem:

Coloque a calha no chão (mesa ou bancada) e utilize dois pontos de apoio sobre seus livros. Divida a calha em três partes e marque cada uma delas utilizando as canetinhas.



a) Testem algumas largadas da bolinha para que vocês consigam sincronizar com o início da contagem com o cronômetro.

ATENÇÃO: TENTEM SOLTAR A BOLINHA E COMEÇAR A CONTAR O TEMPO E ACIONE O CRONOMETRO AO MESMO TEMPO! ISSO É MUITO IMPORTANTE!

Experimentando, observando e calculando

b) Soltem a bolinha e meçam seu tempo de descida em cada trecho. Anotem os tempos e calculem os valores das velocidades médias na tabela abaixo.

ANEXO 3 – Roteiro de atividade experimental “O equilíbrio térmico em xequê”

Escola:

Nome:

Série:

O Equilíbrio Térmico em Xequê



1. Material utilizado

2 potes de 500 g de margarina e 1 pote de sorvete (ou equivalentes)

Água quente, água gelada e água à temperatura ambiente.

1 objeto de ferro ou aço (ex: chave de fenda)

1 objeto de madeira (ex: cabo de vassoura)

3 termômetros com escala de 0°C a 100°C, calibrados (isto é, que marquem o mesmo valor para a temperatura ambiente)

Massa de modelar

Chumaço de algodão

Papel alumínio

1 lápis ou caneta

Papel toalha ou higiênico para enxugar os termômetros

1 cronômetro

1 panelinha

Colocando para funcionar e analisando I - Experiência com os potes

a) Coloque água quente num dos potes de margarina e no outro, água gelada. No pote de sorvete coloque água a temperatura ambiente.

b) meça e anote a temperatura da água contida nos 3 potes. Meça também a temperatura de suas mãos.

1ª situação

c) Mergulhe uma mão no pote com água quente e a outra no pote com água gelada, simultaneamente. Aguarde alguns segundos. (**Figura 1**)

d) Descreva a sensação térmica que você teve para cada mão.

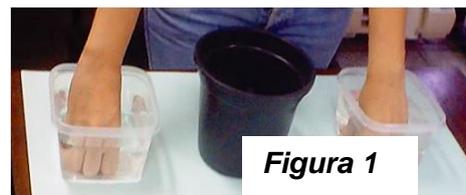


Figura 1

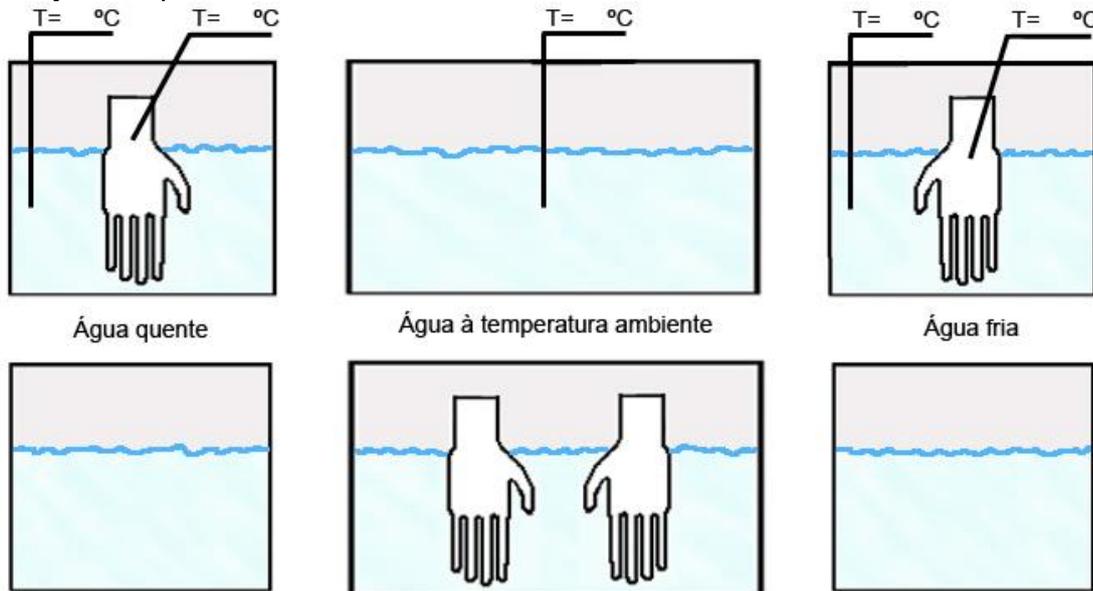
2ª situação

e) Retire suas mãos dos 2 potes e coloque-as rapidamente no pote do meio com água à temperatura ambiente.

f) Descreva a sensação térmica que você teve para cada mão.

g) No esquema abaixo, desenhe setas indicando os fluxos de calor entre suas mãos e a

água. Escreva também a temperatura da água e de suas mãos, que você anotou no começo do experimento.



Pense nisso I - Experiência com os potes

h) Que relação você enxerga entre os sentidos dos fluxos de calor e as temperaturas dos corpos envolvidos?

i) Compare a sensação térmica e os sentidos dos fluxos de calor.

Colocando para funcionar e analisando II - Sensação térmica com diferentes materiais

3ª situação

j) Com o papel alumínio, massinha de modelar e chumaço de algodão, faça três bolinhas de aproximadamente 4 cm de diâmetro. Utilizando um lápis ou uma caneta, faça um buraco em cada bolinha para o encaixe do termômetro. (Figura 2)

k) Segurando cada uma dessas bolinhas, você diria que a temperatura delas é diferente uma da outra? Em caso afirmativo, qual você acha que possui a temperatura maior e qual possui a menor?



l) Deixe as bolinhas aproximadamente 3 minutos sem ninguém tocá-las para que não as esquente.

m) Coloque os 3 termômetros em água gelada e espere até que a temperatura pare de variar. Retire-os da água, enxugue-os e coloque um em cada bolinha. Aguarde alguns minutos e verifique a temperatura de cada bolinha. Compare essas temperaturas com suas afirmações da questão anterior.

4ª situação

n) Coloque novamente os 3 termômetros numa vasilha com água gelada até que a temperatura deles pare de variar.

o) Retire os 3 termômetros dessa vasilha e enxugue-os. Importante: os termômetros devem sair ao mesmo tempo da água e imediatamente serem colocados nas bolinhas.

p) Observe, logo a seguir, qual termômetro sobe mais rápido e qual sobe mais devagar.

q) Desenhe cada bolinha com seu respectivo termômetro e o fluxo de calor entre eles, indicando-o por setas mais finas ou mais grossas.

5ª situação

- r) Com uma de suas mãos segure o objeto de madeira e com a outra o objeto de metal.
- s) Descreva as sensações térmicas que você teve em cada mão. A temperatura deles é diferente?
- t) Desenhe cada mão com o objeto que estava segurando indicando com setas mais finas ou mais grossas os fluxos de calor entre sua mão e o objeto.

5. Pense nisso II - Sensação térmica com diferentes materiais

- u) Na terceira situação, julgue se a sensação térmica é uma boa indicadora de temperatura.
- v) Na quarta situação, que relação você pode estabelecer entre fluxo de calor e a rapidez com que a coluna do termômetro “sobe”?
- w) Na quinta situação, você diria ou não que os corpos de madeira e de metal, antes de você tocá-los, estavam à mesma temperatura? Explique.
- x) Ainda na quinta situação, que relação você pode estabelecer entre tipo de material e fluxo de calor?
- y) Analisando as três situações, da 4ª parte, que relação você pode estabelecer entre o sentido e a intensidade dos fluxos de calor e a sensação térmica de frio ou quente?

5. Experimente também

Perceba a sensação térmica ao tocar diferentes superfícies à sua volta.

ANEXO 4 – Roteiro de atividade experimental “Máquina de Calor”

Escola _____ TURMA: _____
 GRUPO _____

Montando circuitos elétricos com resistores

1. Material Utilizado

- 3 resistores;
- 3 pilhas de 1,5V;
- fios tipo cabinho;
- 1 placa com bornes;
- 1 multímetro.

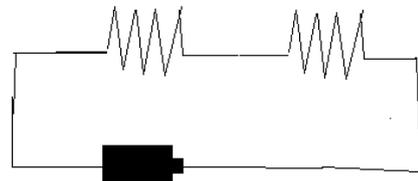
2. Montagem

Fixe os resistores nos bornes e, em seguida, conecte os fios nos terminais dos bornes.

3. Colocando para funcionar:

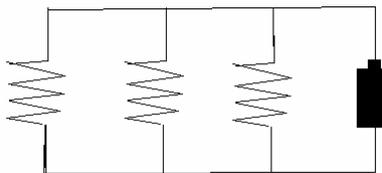
Parte 1: Associação de resistores em série

- Com o multímetro meça a resistência de um resistor e anote na tabela;
- Ligue um resistor na pilha;
- Meça a corrente e a tensão elétrica e anote os valores na tabela;
- Repita o procedimento anterior para dois resistores mais a resistência equivalente e em seguida o mesmo procedimento para três resistores.



Resistores	I (A)	U(V)	R ₁ (Ω)	R ₂ (Ω)	R ₃ (Ω)	R _{eq} (Ω)
1						
2						
3						

- A) O que acontece com a resistência elétrica equivalente do circuito, quando os resistores estão associados em série?
- B) O que ocorre com a corrente elétrica quando vai aumentando o número de resistores?
- C) Como fica a tensão e a corrente elétrica para cada resistor?



Parte 2: Associação de resistores em paralelo

- Com o multímetro meça a resistência de um resistor e anote na tabela;
- Ligue um resistor na pilha;
- Meça a corrente e a tensão elétrica e anote os valores na tabela;
- Repita o procedimento anterior para dois resistores mais a resistência equivalente e em seguida o mesmo procedimento para três resistores.

Resistores	I (A)	U(V)	R ₁ (Ω)	R ₂ (Ω)	R ₃ (Ω)	R _{eq} (Ω)
1						
2						
3						

- A) O que acontece com a resistência elétrica equivalente do circuito, quando os resistores estão associados em série?
- B) O que ocorre com a corrente elétrica quando vai aumentando o número de resistores?
- C) Como fica a tensão e a corrente elétrica para cada resistor?



Parte 3: Associação de baterias

- Monte um circuito em série com três resistores e uma pilha. Meça os valores de resistência equivalente, tensão da bateria e corrente elétrica e anote os valores na tabela;
- Agora faça o mesmo procedimento com duas pilhas, anotando na tabela os valores de tensão elétrica de cada resistor, tensão total e a corrente;
- E depois com três baterias repita o procedimento anterior.

R _{eq}	U ₁	U ₂	U ₃	U _{total}	I(A)

- A) O que acontece com a tensão elétrica do circuito, quando as baterias estão associadas em série?
- B) O que ocorre com a corrente elétrica quando vai aumentando o número de baterias?
- C) Por que a corrente elétrica apresenta tal comportamento quando aumenta a resistência e quando aumenta o número de baterias, e se diminuísse o que ocorreria?
- D) Qual o nome da lei que relaciona corrente, tensão e resistência?

3. Quem empurra a ventoinha? Façam um desenho para mostrar.



4. Por que o vapor sai com força do vidro?

5. A partir da lista abaixo de formas de energia, escolham as que são pertinentes e construam um esquema da seqüência das energias que aparecem neste experimento:

Energia luminosa
Energia cinética
Energia gravitacional
Energia térmica
Energia química



6. Façam um comentário geral a respeito do que aprenderam neste experimento

ANEXO 6 – Roteiro de atividade experimental “O Campo dos Ímãs”

O campo dos ímãs

Material Utilizado

01 Ímã pequeno longo

02 ímãs médios

01 folha de papel

Linha

Fita crepe

2. Montagem

Amarrem o ímã pequeno na ponta de um pedaço da linha de modo que o ímã fique suspenso na horizontal. Prendam a linha na beira da mesa, com fita crepe.

Observando e explicando.

Marquem com giz no chão a direção de orientação do ímã. Comparem a direção em que aponta o seu ímã com a direção em que apontam os ímãs dos outros grupos da sala.

Descubram a direção em que o Sol nasce pela manhã para descobrirem o "norte" do seu ímã e identifiquem-no com uma fita crepe.

3. Ímãs e forças

Aproximem os dois ímãs médios de diferentes maneiras e descrevam os tipos de força que vocês observam.

Utilizem o ímã pequeno para identificar os pólos dos ímãs médios.

4. O campo do ímã

Coloque um ímã médio no centro de uma folha de papel com a orientação norte-sul descoberto no item 3 não importando qual é o pólo sul ou norte. Prenda com fita crepe sobre o papel. Desenhem uma circunferência com centro na posição do ímã.

Coloque o ímã pequeno preso à linha fora da circunferência. Observem a direção do ímã e anotem na folha de papel com uma seta. Mude a posição do ímã diversas vezes, movimentando-o em torno do ímã médio e para cada posição repita o procedimento desenhando a seta.

Porque o ímã pequeno muda de direção nas diversas posições?

5. Comparando campos

Façam dois desenhos: um da Terra e seu campo gravitacional e outro do campo magnético do ímã alinhado com o campo da magnético da Terra.

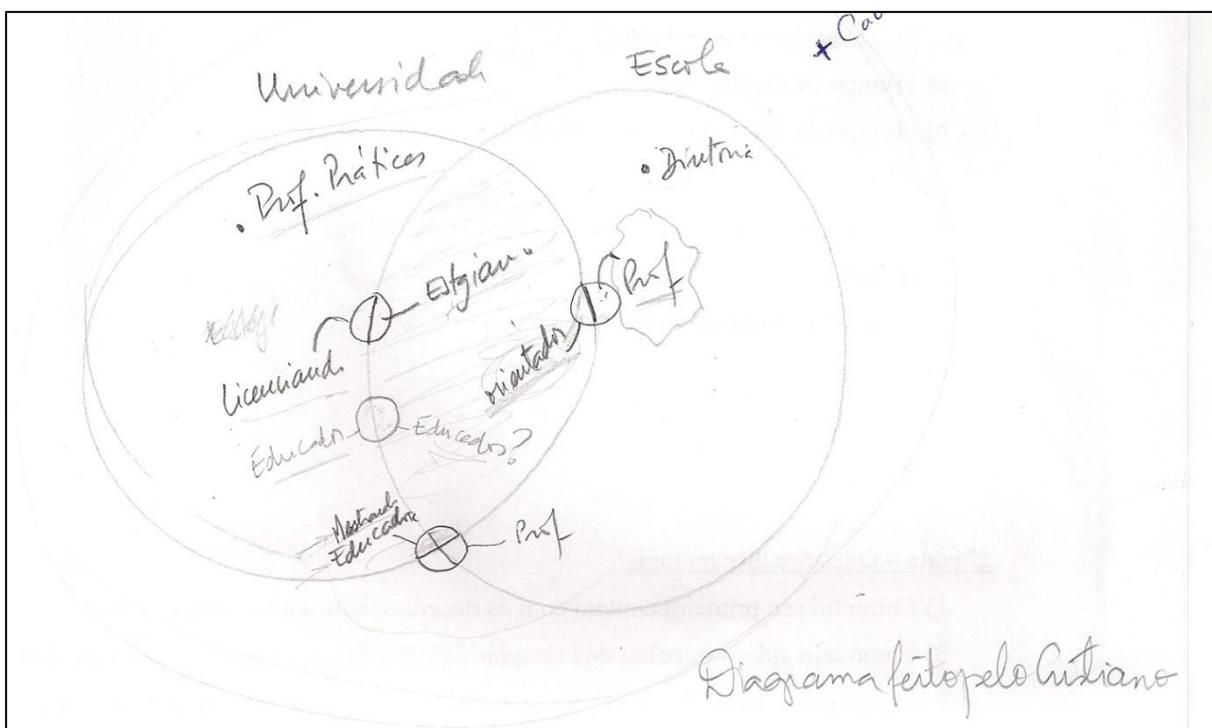
ANEXO 7 – Roteiro de atividade experimental para o evento “Um dia na escola do meu filho”

<p>“Um dia na escola do meu filho” E.E. [REDACTED] 19 de outubro de 2013</p>	<p>Parceria :</p>  <p>INSTITUTO DE FÍSICA</p>
<p>Estagiários: [REDACTED]</p>	
<p>Você participou do experimento de Física: Bexiga com Hélio e Bexiga com nitrogênio líquido.</p>	
<p>1) Bexiga com Hélio: Quando uma pessoa inspira o gás hélio, sua voz fica distorcida. Mas por que isso acontece? Isso ocorre porque a velocidade de propagação do som no hélio é de cerca de três vezes maior do que a propagação do ar atmosférico. Dessa forma, as cordas vocais passam a ter uma frequência e velocidade de propagação muito maior que o normal, provocando a distorção da voz!</p> <p>2) Bexiga com nitrogênio líquido: Mergulhando a bexiga no nitrogênio líquido, que tem cerca de 200° graus negativos (muitíssimo gelado!), o ar dentro dela se resfria e, portanto o volume e a pressão diminuem. Isso faz com que a bexiga fique menor. Ao entrar em contato com a temperatura ambiente, o nitrogênio líquido se vaporiza e o ar de dentro da bexiga vai voltando a temperatura inicial. Portanto, ganha volume e preenche espaço, forçando suas paredes. Já no salgadinho, vemos uma “fumaça branca”, que nada mais é do que o próprio nitrogênio líquido se vaporizando, já que comparada à sua temperatura, a temperatura ambiente é de cerca de 23° graus.</p>	

Anexo 8 – Quadro da DPEF para distribuição dos Estagiários (exemplar excepcionalmente preenchido pela Professora Penha)

Escola E – Endereço, Telefone – Horário ATPC					
HORÁRIO	SEG 10/11	TER 11/11 PROVA DO SARESP DE MANHÃ (3as. Séries)	QUA 12/11 PROVA DO SARESP DE MANHÃ (3as. Séries)	QUI 13/11	SEX 14/11
13:00 - 13:50	*PROF VERA-1L Estagiário 1 e Estagiário 2	*PROF. PENHA -1D Estagiário 7	*PROF. PENHA-1C	*PROF. PENHA-1L	*PROF. PENHA-1D
13:50 - 14:40	*PROF. PENHA-1M Estagiário 3 e Estagiário 4	*PROF. PENHA-1C Estagiário 7	*PROF. PENHA-1J	*PROF. PENHA-1H	*PROF. PENHA-1J
14:40 - 15:30	*PROF. PENHA-1F Estagiário 3 e Estagiário 4	*PROF. PENHA-1A		*PROF. PENHA-1K	*PROF. PENHA-1E
15:30 - 15:50	INTERVALO				
15:50 - 16:40	*PROF. PENHA-1E Estagiário 5 e Estagiário 6	*PROF. PENHA-1B		*PROF. PENHA-1I Estagiário 10	*PROF. PENHA-1M
16:40 - 17:30	*PROF. PENHA-1K Estagiário 5 e Estagiário 6	*PROF. PENHA-1I Estagiário 8 e Estagiário 9		*PROF. PENHA-1G Estagiário 11	*PROF. PENHA-1B
17:30 - 18:20	*PROF. PENHA-1G	*PROF. PENHA-1H Estagiário 8 e Estagiário 9		*PROF. PENHA-1F	*PROF. PENHA-1A
<p>Amostra Cultural: 06/11 quinta feira – arrumação /// 07/11 – amostra cultural</p> <p>1os. Anos – Passeio Catavento – 2 dias de novembro – 4 turmas por dia – sem datas definidas.</p>					

ANEXO 9 – Primeiro diagrama dos Sujeitos da Atividade



ANEXO 10 – Dados registrados na entrevista com Professora Patrícia

Categoria Gênese Social e Estudantil do Professor

- 1) **Naturalidade**
Limeira.
- 2) **Por que está em São Paulo**
Foi para São Paulo na infância com os pais, que foram a trabalho, mas já morou em outros estados, como Pará.
- 3) **Formação**
Bacharelado e Licenciatura em Física, USP. Mestrado, IPEN.
- 4) **Relação com os professores, e eventualmente monitores, da faculdade**
Boa, e ainda mantém amizade com alguns, que foram professores responsáveis pelas disciplinas de estágio. A uma delas referiu-se como “minha querida”. Não houve monitores.
- 5) **Como foram seus estágios? Como era feita a escolha do local de estágio?**
Considera que foram muito importantes em sua formação a disciplina de práticas de ensino e a de instrumentação de ensino de Física. Esta, porque lhe permitiu conhecer livros e projetos de ensino de Física. Naquela fez estágios de observação com preenchimento de tabelas, e estágios em que ofereceu mini-cursos em escolas públicas; para tanto, fazia um “reconhecimento dos alunos”, por exemplo, fazendo um levantamento do que eles pensavam sobre o conceito de calor, então trabalhava para modificar o conceito e torná-lo científico. A escolha era feita pelos estagiários. A Professora ia até a escola escolhida, levava por escrito o projeto, pedia aceitação do diretor, e este a conduzia até o professor supervisor.
- 6) **Relação com os professores supervisores, alunos e gestores**
Não se lembra de ter tido problemas, então pensa ter sido boa.

Categoria Gênese Profissional do Professor

- 7) **Profissões já exercidas**
Instrumentadora cirúrgica e assessora comercial, paralelamente ao magistério.
- 8) **Tempo de magistério**
34 anos. Começou numa escola particular quando estava no 3º ano da faculdade.
- 9) **Regime de trabalho na Escola**
Efetiva.
- 10) **Por que escolheu ser professor(a)**
Não fez o curso de Física porque queria ser professora, mas porque gostava de Física, devido a um professor de Física “desafiador” que teve no colégio. O desafio é motivador para a Professora; quando não se sente desafiada por uma disciplina, fica desanimada.
- 11) **Recebe estagiários desde quando? Por volta de quantos? Como foi?**
Desde 1983. Nessa época teve por volta de dois estagiários da USP por ano em outra escola da rede pública estadual de São Paulo onde lecionava. Eles cumpriam horário regular no laboratório da escola e atuavam como técnicos do laboratório, situação que adjetivou como “uma maravilha”. Nessa época havia quatro ou cinco aulas por semana. Havia aulas específicas “de laboratório”, e os estagiários preparavam o mesmo. Teve uma turma de terceiro ano em que somente três alunos não ingressaram na USP.
- 12) **Contato com docentes responsáveis pelos estagiários**
Não se lembra se houve.
- 13) **Quantidade de estágios que recebe por ano.**
Aproximadamente 8, a maioria da USP. Estagiários de outras faculdades geralmente vão para fazer estágio de observação.
- 14) **Já exerceu alguma função de monitor de estagiários? Se sim, como foi?**
Não.

Categoria Relação entre Diferentes Professores na Atividade (R₁ – P/P)

- 15) **Se havia outros Professores na mesma escola, houve reuniões com eles sobre os estágios? Esperaria mais?**
Em 2013 não houve, mas no 2º semestre de 2014 sim. Não houve reuniões. Não esperaria mais, não há tempo.

Categoria Relação entre Professores e Estagiários na Atividade (R₂ – P/E)

- 16) **Desde quando recebe Estagiários da Disciplina**
2012
- 17) **Quantidade de Estagiários que recebeu**
Aproximadamente 13 em 2013 e 6 em 2014.
- 18) **Primeiro contato com os Estagiários**
Em 2013 foram diretamente até ela, e ela os apresentou ao diretor. Em 2014 não houve um padrão, ocorreu com a coordenadora, diretora ou diretamente com ela.
- 19) **Relação com os Estagiários**
Não teve problemas.
- 20) **Escolha dos conteúdos e preparo das aulas dos Estagiários**
Os Estagiários perguntavam por e-mail o conteúdo que a Professora estava trabalhando, e sugeriam uma abordagem para sua regência.
- 21) **Como foram as aulas que os Estagiários regeram e qual foi seu procedimento durante as mesmas?**
Em 2013 foi muito bom porque os Estagiários “aplicaram” muitos experimentos quinzenalmente e os Estagiários prepararam atividades para apresentação na feira cultural da Escola. Os próprios Alunos realizavam os experimentos.
Em 2014 houve menos experimentos, e os mesmos eram mais demonstrativos.
Deixava-os livre. Os Estagiários perguntavam se a Professora queria alguma avaliação, e ela pedia. Quando ocorria, considerava como item avaliativo para nota.
- 22) **Por que aceita Estagiários**
Porque são bem vindas atividades que interrompem a rotina das aulas. Os estagiários acrescentam, não quando fazem observação, mas quando fazem atividades. Isso ajuda muito no trabalho da Professora. Duas aulas semanais para um professor de Física é um problema sério. Como a Professora tem 32 aulas semanais, não consegue preparar laboratório.
- 23) **Os Estagiários solicitaram algum *feedback* ou orientação?**
Não.
- 24) **Conhecimento dos Estagiários sobre Física**
Bom. A Professora diz sentir que os estagiários se prepararam, estudaram antes de fazer uma regência.
- 25) **Os Estagiários podem errar nas explicações aos Alunos? Isso aconteceu? Se sim, você entrevistou? Como?**
Sim. A professora riu ao responder e disse que todo mundo pode cometer um erro conceitual. Quando percebeu algum erro interferiu na própria aula, dizendo que o que o Estagiário fez poderia ser melhor de outro jeito.
- 26) **Professores devem participar do processo de formação dos licenciandos? Se sim, por quê e de que forma? Você se considera formadora dos Estagiários?**
É importante que o licenciando sinta a sala de aula. A Professora aprendeu muito observando. Não se considera formadora dos Estagiários porque trata-se de uma troca, Educação é uma troca; os professores aprendem muito com os alunos e com os estagiários
- 27) **Benefícios dos estágios para o Professor**
Quando trabalham atividades experimentais que a Professora pode retomar nas aulas depois. Em 2013, quando as caixas dos materiais ficavam na Escola, a Professora aproveitava para usar como demonstração nas turmas em que não ocorria estágio.
- 28) **Problemas dos estágios para o Professor**
Quando não cumprem a agenda acordada. Nem sempre está preparada para reger uma aula que não estava prevista. Quando não há com o que ocupar os Alunos, eles ocupam a Professora.

Categoria Relação entre Professores e Alunos na Atividade (R₃ – P/A)

- 29) **Orientação aos Alunos sobre os estágios**
Apresenta rapidamente os Estagiários aos alunos. Embora a entrevistadora já estivesse começando a próxima pergunta, a Professora justificou essa conduta pelo fato de ter somente duas aulas semanais e, portanto, tudo transcorre muito rápido.

Categoria Relação entre Professores e Gestores na Atividade (R₄ – P/G)

- 30) **Teve autonomia perante os Gestores para aceitar estágios? Esperaria planejamento contínuo (reuniões) com os Gestores acerca dos estágios?**
Sempre teve autonomia para aceitar estagiários.

Não houve conversas formais sobre exigências dos Gestores acerca dos estágios, mas a Professora conversava com a diretora sobre isso. Mencionou que solicitou à diretora permissão para os Estagiários regerem aula numa ocasião em que a Professora não estaria presente. Não esperaria reuniões sobre isso. No momento da pergunta, a Professora balançou demoradamente a cabeça em movimento de negativa, sorrindo e franzindo as sobrancelhas dizendo, em seguida, “não dá nem tempo”.

Categoria Relação entre Professores e Docentes na Atividade (R₅ – P/D)

31) Como foi o primeiro contato com o(s) Docente(s) (explicitação do projeto) e os demais ao longo do ano? Esperaria mais?

Não se lembra de como foi o primeiro contato, nem como entrou na parceira nem como foi o primeiro contato.

Mantinha contato com o Docente Daniel, pois este “é parceiro” de projetos dos quais a Professora participa na USP. Esses projetos tratam de transposição didática de Física Moderna para o Ensino Médio. A Professora disse que seria interessante haver mais contato, mas não vê tanta necessidade.

Categoria Relação entre Professores e Monitores na Atividade (R₆ – P/M_E)

32) Como foi o contato com o(s) Monitore(s)? Esperaria mais?

Em 2013 o contato foi constante com o monitor Marcos, por e-mail, presencialmente e por telefone. A Professora disse que ele sempre acompanhava os estágios, mas esqueceu de seu nome. Esse contato foi muito importante para a Professora porque lhe propiciou segurança quanto ao seu planejamento; quando o monitor garantia que os experimentos ocorreriam, realmente aconteciam. Os Monitores levavam materiais para a Escola, o que a Professora considera importante. Acha melhor que os Monitores levem os materiais porque, assim, parece haver maior organização.

Em 2014 não houve contato com Monitores. Esperaria que tivesse ocorrido.

Categoria Relações mediadas pelos demais Sujeitos na Atividade

33) R₇ (E/E) – Relação dos Estagiários entre si

Eles planejam bem as aulas.

34) R₈ (E/A) – Relação dos Estagiários com os Alunos

Quando os Estagiários apenas observavam a aula da Professora, os Alunos eram indiferentes. Mas quando propunham atividades experimentais, os Alunos aguardavam com empolgação a ida dos estagiários e se envolviam na atividade, inclusive os Alunos geralmente desinteressados nas outras aulas.

Estudantes das turmas que não recebiam Estagiários sempre perguntavam se não teriam.

Um benefício para os Alunos são a interrupção da rotina das aulas e oferecimento de aulas diferentes.

35) R₉ (E/G) – Como foi o contato e contribuição dos Gestores com os Estagiários? Esperaria mais?

A Professora acredita que deve haver um papel dos Gestores em relação aos Estagiários. Os Gestores sempre foram abertos às propostas. Não esperaria que houvesse mais contato, pois sua diretora era bastante presente, conversava com os Estagiários. A Professora repetiu que a diretora orientava os Estagiários, mas não disse como nem quando.

36) R₁₀ (E/D) – Qualidade da orientação dos Estagiários pelos Docentes

A Professora acredita que os Estagiários são bem orientados pelos Docentes em termos de conteúdos. Mas em 2014 a dinâmica foi conturbada porque houve greve, e a Professora teve períodos de afastamento por licença. Foi pior no período noturno porque não houve atividades experimentais.

37) R₁₁ (E/M_E) – Atuação dos Monitores com os Estagiários.

Foi muito boa durante o tempo todo em 2013.

Essa atuação não deveria ser pedagógica, mas de caráter organizador, de administração da dinâmica dos Estágios, entrega de materiais, planejamento, fazendo um *link* entre os Docentes e os Professores, sem atuar com Alunos ou Gestores.

38) R₁₂ (A/A) – Comportamento dos alunos entre si durante as aulas dos estagiários

Quando havia atividades experimentais na regência, envolviam-se na aula. Em 2013, quando os Alunos saíam porque tinham aulas vagas, voltavam para fazer os experimentos nas aulas dos Estagiários.

- 39) **R₁₃ (A/G) – Houve contato dos Gestores com os Alunos sobre os estágios? Esperaria mais?**
Não houve, não esperaria.
- 40) **R₁₄ (A/D) – Os Docentes atuaram diretamente com seus Alunos? Como? Esperaria mais?**
Não. Não esperaria porque não é o papel deles.
- 41) **R₁₅ (A/M_E) – Os Monitores atuaram diretamente com seus Alunos? Como? Esperaria mais?**
Não. Não esperaria porque não é o papel deles.
- 42) **R₁₆ (G/G) – Houve reunião dos Gestores sobre os estágios? Esperaria mais?**
Não tem conhecimento. Não esperaria porque entende que a diretora já era bastante presente com os Estagiários.
- 43) **R₁₇ (G/D) – Como foi o primeiro contato dos Docentes com os Gestores e os demais? Esperaria mais?**
Houve uma conversa de Docentes e Monitores-Educadores com os Gestores em 2013, com apresentação do “projeto”, tanto oral quanto escrita. Na ocasião os Docentes entregaram à Professora uma apostila de roteiros de atividades experimentais, para escolha pela Professora das atividades que os Estagiários preparariam para as regências.
- 44) **R₁₈ (G/M_E) – Como foram os contatos dos Monitores com os Gestores? Esperaria mais?**
Somente quanto à entrega dos materiais em 2013. Não esperaria mais.
- 45) **R₁₉ (D/D) – Contato dos Docentes entre si**
Desconhece.
- 46) **R₂₀ (D/M_E) – Contato dos Docentes com os Monitores**
Desconhece.
- 47) **R₂₁ (M_E /M_E) – Contato dos Monitores entre si**
Em 2013 tinha contato somente com um. Em 2014 não houve contato com nenhum.

Categoria Níveis Hierárquicos Superiores (Secretaria de Educação e USP)

- 48) **A presença da universidade na escola pública é boa ou ruim? O que precisa melhorar?**
É boa. A escola pública deveria ter mais parceria com a USP, na forma de estágios mais constantes, e em outras disciplinas também. Outros professores da Escola também queriam estagiários.
Antes da parceria, o laboratório da Escola era usado como depósito de livros. Os estagiários passaram a tomar conta do laboratório pelo uso.
- 49) **A Secretaria de Educação (ou Desenvolvimento) ou Diretoria de Ensino deveria oferecer algo à Escola no âmbito dos estágios?**
Não deveria haver reuniões no âmbito das Diretorias, melhor não! Já há reuniões demais! Mudanças nesse sentido só atrapalhariam a organização. Os Estagiários deveriam receber remuneração, mas prefere “ficar fora” do assunto se os Professores deveriam receber.

ANEXO 11 – Dados registrados na entrevista com Professor Pierre

Categoria Gênese Social e Estudantil do Professor

- 1) **Naturalidade**
São Paulo.
- 2) **Por que está em São Paulo**
Sempre morou em São Paulo.
- 3) **Formação**
Técnico em mecânica têxtil, SENAI; Licenciatura em Matemática; cursos de pós-graduação à distância em Gestão e Docência do Ensino Superior.
- 4) **Relação com os professores, e eventualmente monitores, da faculdade**
Com alguns a relação era mais próxima, com outros, mais distante. Estes eram mais conteudistas. Aqueles eram mais didáticos, davam dicas para uso em sala de aula.
- 5) **Como foram seus estágios? Como era feita a escolha do local de estágio?**
Fez estágio de observação somente nas escolas onde trabalhou, com professores com os quais já tinha amizade. Também cumpriu horas de estágio em suas próprias aulas como professor.
- 6) **Relação com os professores supervisores, alunos e gestores**
Tinha bons diálogos com os alunos, que perguntavam sobre a faculdade.

Categoria Gênese Profissional do Professor

- 7) **Profissões já exercidas**
Trabalhou como vendedor, em empresas e indústria no ramo de mecânica geral. Também abriu um negócio, época em que interrompeu o exercício do magistério.
- 8) **Tempo de magistério**
Há mais de 10 anos. Começou a lecionar na faculdade mais houve períodos de interrupção do magistério.
- 9) **Regime de trabalho na Escola**
Categoria O, mas já foi F. No ano em que poderia ter se estabilizado como categoria F, deixou a rede estadual para assumir muitas aulas em escola particular e ganhar o triplo.
- 10) **Por que escolheu ser professor(a)**
Quando o Professor saiu da indústria, seu irmão, que era professor, e sugeriu que ele assumisse aulas que sobravam nas escolas, então começou a gostar de lecionar.
- 11) **Recebe estagiários desde quando? Por volta de quantos? Como foi?**
Sempre orientou os estagiários quanto à realidade dos alunos da escola pública, suas carências, estrutura familiar, dificuldades de aprendizado. Em outras escolas recebeu estagiários de outros cursos, como Química e Pedagogia, que queriam saber como eram aulas de matemática e física.
Todos os estagiários que recebe com exceção dos Estagiários da Disciplina fazem estágio de observação.
- 12) **Contato com docentes responsáveis pelos estagiários**
Nunca teve.
- 13) **Quantidade de estágios que recebe por ano.**
Aproximadamente 8, a maioria da USP. Estagiários de outras faculdades geralmente vão para fazer estágio de observação.
- 14) **Já exerceu alguma função de monitor de estagiários? Se sim, como foi?**
Não.

Categoria Relação entre Diferentes Professores na Atividade (R₁ – P/P)

- 15) **Se havia outros Professores na mesma escola, houve reuniões com eles sobre os estágios? Esperaria mais?**
Não houve em 2013. Em 2014, houve, mas os Professores trabalhavam em turnos diferentes, não tendo contato.

Categoria Relação entre Professores e Estagiários na Atividade (R₂ – P/E)

- 16) **Desde quando recebe Estagiários da Disciplina**
2012.
- 17) **Quantidade de Estagiários que recebeu**

- Aproximadamente 12 em 2013 e 2 em 2014.
- 18) **Primeiro contato com os Estagiários**
Encaminhados pela coordenação.
- 19) **Relação com os Estagiários**
Foi tranquila. Trocava contatos com eles (e-mail e telefone). Mencionou que achou interessante a atitude de um Estagiário de avisar com antecedência que não iria. Quando ocorreu falha no cumprimento da agenda sem aviso, o Professor perguntava por que e chamou atenção quanto a isso, dizendo que ele precisava ser avisado. Mas em 2014 uma estagiária deixou de ir e não se comunicou mais com o Professor.
- 20) **Escolha dos conteúdos e preparo das aulas dos Estagiários**
Pedia experimentos para os Estagiários segundo o conteúdo que estivesse abordando, para despertar interesse nos Alunos.
- 21) **Como foram as aulas que os Estagiários regeram e qual foi seu procedimento durante as mesmas?**
As aulas foram experimentais e dinâmicas e com roteiros para os Alunos escreverem, segundo pedido do Professor.
Quando notava que um Estagiário do grupo não participava, chamava a sua atenção, pedindo participação, e também a dos Estagiários mais participativos, deixando para eles a responsabilidade de administrar a situação porque eles deveriam agir por si, uma vez que serão futuros professores. Nesse momento, o Professor mencionou outras formações que tem na área da Educação e Gestão.
Em 2013, durante as regências, quando havia três ou quatro Estagiários, apenas observava. Quando notava algo que faltou, entrevistava sem que os Alunos percebessem, mostrando como os Estagiários poderiam fazer.
Em 2014, ajudou o único Estagiário que permaneceu e que realizou com os Alunos dois experimentos.
Notou que muitos estagiários se superaram.
- 22) **Por que aceita Estagiários**
Porque há uma barreira por parte dos Alunos em relação a professores de Física, Matemática e Química, e isso se resolve quando os Alunos veem o conteúdo na prática dos experimentos e no seu cotidiano, e os Estagiários fazem isso. Além disso, pelo fato dos Estagiários serem jovens, os Alunos se identificam.
- 23) **Os Estagiários solicitaram algum *feedback* ou orientação?**
Alguns sim. O Professor às vezes conversava rapidamente durante a visita seguinte sobre a regência anterior, mesmo quando os Estagiários não pediam. Mas tinha essa postura com aqueles Estagiários que mostravam interesse.
- 24) **Conhecimento dos Estagiários sobre Física**
Os Estagiários sabiam a parte conceitual. O Professor notou que alguns Estagiários não tinham facilidade para transmitir para os Alunos, não usavam linguagem de fácil compreensão e o jeito de expor.
- 25) **Os Estagiários podem errar nas explicações aos Alunos? Isso aconteceu? Se sim, você entrevistou? Como?**
Sim, pois podem cometer confusão de conceitos, pois veem muitos conceitos na faculdade. O Professor pensa que situações assim devem ser aproveitadas para o Estagiário aprender a reconhecer o erro perante os Alunos. O Professor pensa que os Alunos respeitam professores que não são “prepotentes” e reconhecem erros que cometeram. Se os Estagiários tivessem cometido erros, o Professor não os exporia perante os Alunos, mas falaria para os Estagiários na ausência dos Alunos. No caso do Estagiário não corrigir, então o Professor corrigiria, para que os Alunos não fossem prejudicados.
- 26) **Professores devem participar do processo de formação dos licenciandos? Se sim, por quê e de que forma? Você se considera formadora dos Estagiários?**
Sim, desde que os Estagiários têm que estar abertos a serem ajudados pelo Professor. O Professor não se vê como formador, porque os Estagiários já vêm com uma bagagem pronta de sua formação e Educação, mas participa contribuindo, lapidando.
- 27) **Benefícios dos estágios para o Professor**
Os experimentos facilitam para o Professor porque os Alunos gostam de estudar temas presentes no cotidiano e interagir.
- 28) **Problemas dos estágios para o Professor**
Por ter somente duas aulas semanais, o Professor tem problemas de administração do tempo para ceder aulas para os Estagiários. Mencionou que chegou a ter somente 4 aulas em um

bimestre na época da realização a Copa do Mundo, e que isso é “complicadíssimo”. Preparar o andamento da matéria em relação à adaptação dos Estagiários.
Descumprimento de agenda sem aviso.

Categoria Relação entre Professores e Alunos na Atividade (R₃ – P/A)

29) Orientação aos Alunos sobre os estágios

Faz um preparo entre os Alunos mostrando que a Física não é só cálculos e fórmulas, mas também experimentos que serão trabalhados pelos Estagiários. Incentivou os Alunos a perguntarem para os Estagiários sobre a faculdade e experiências pessoais, e falou para a eles sobre a importância da presença deles ali para acrescentar para os Alunos. Então os Alunos passaram a dar importância para os Estagiários. O Professor repetiu que essa sua iniciativa é uma mediação entre Alunos e Estagiários, assim como ele faz mediação entre conhecimento e alunos.

Categoria Relação entre Professores e Gestores na Atividade (R₄ – P/G)

30) Teve autonomia perante os Gestores para aceitar estágios? Esperaria planejamento contínuo (reuniões) com os Gestores acerca dos estágios?

Teve autonomia para decidir receber estagiários.

Houve apenas uma conversa da coordenação no início da parceria. Ao Professor foi dada autonomia para administrar os estágios.

No cotidiano comenta rapidamente com os Gestores sobre o andamento dos estágios.

Não esperaria mais, pelo contrário, pensa que os Gestores não devem intervir. O Professor disse que talvez visse necessidade numa escola que tivesse um projeto específico, mas não é o caso de sua Escola.

Categoria Relação entre Professores e Docentes na Atividade (R₅ – P/D)

31) Como foi o primeiro contato com o(s) Docente(s) (explicitação do projeto) e os demais ao longo do ano? Esperaria mais?

Dois Docentes da USP e o Monitor Marcelo estiveram na escola para apresentar o projeto ao Professor após contato por telefone com a coordenadora da Escola. O projeto foi apresentado sob uma perspectiva da contextualização da Física para os Alunos mediante experimentos. A partir disso, o Professor passou a fazer o que ele chamou de “bem bolado”, fazendo os combinados com os Estagiários.

Depois do primeiro contato, foram à Escola uma ou duas vezes em 2013. Em 2014 houve apenas uma visita após troca de Docentes.

Esperava pelo menos duas visitas no ano. O Professor pensa que essa quantidade é suficiente porque os Estagiários devem ser autônomos.

Os Docentes não disseram que o Professor poderia reclamar sobre algum eventual problema com os Estagiários.

Esperava uma devolutiva dos Docentes sobre o acompanhamento que fazem dos Estagiários.

Categoria Relação entre Professores e Monitores na Atividade (R₆ – P/M_E)

32) Como foi o contato com o(s) Monitore(s)? Esperaria mais?

Esperaria que os Monitores traçassem um plano e controlar o cumprimento dos Estagiários em seus combinados com o Professor, por ele ter apenas duas aulas por semana. Não esperaria mais contato. Não adiantaria ir mais, não renderia.

Categoria Relações mediadas pelos demais Sujeitos na Atividade

33) R₇ (E/E) – Relação dos Estagiários entre si

Alguns são mais participativos que outros, e aqueles “cobrem” estes.

34) R₈ (E/A) – Relação dos Estagiários com os Alunos

Os Alunos gostam muito, e perguntam pela volta dos Estagiários. Inclusive estudantes de outras turmas que não recebem os Estagiários perguntam por que eles não têm. O próprio Professor já perguntou isso para a Autora enquanto Monitora no ano anterior.

35) R₉ (E/G) – Como foi o contato e contribuição dos Gestores com os Estagiários? Esperaria mais?

Ao mesmo tempo em que os Gestores deram autonomia para o Professor quanto aos estágios, faltou apoio e diálogo quanto ao controle de materiais que os Estagiários precisavam para suas regências.

- 36) **R₁₀ (E/D) – Qualidade da orientação dos Estagiários pelos Docentes**
Não sabe dizer.
- 37) **R₁₁ (E/M_E) – Atuação dos Monitores com os Estagiários.**
Não tem condições de avaliara se as falhas no cumprimento de agenda por parte dos Estagiários foi devida à falta de controle dos Monitores. O Professor pensa que os Monitores deveriam orientar os Estagiários quanto à responsabilidade do magistério e o valor da aula para os Alunos de periferia, e o valor da Educação.
- 38) **R₁₂ (A/A) – Comportamento dos alunos entre si durante as aulas dos estagiários**
Os Alunos gostavam muito das aulas experimentais e participavam ativamente em conjunto.
- 39) **R₁₃ (A/G) – Houve contato dos Gestores com os Alunos sobre os estágios? Esperaria mais?**
Não houve, porque o Professor disse que ele mesmo faria “todo o preparo” para a vinda dos estagiários.
- 40) **R₁₄ (A/D) – Os Docentes atuaram diretamente com seus Alunos? Como? Esperaria mais?**
Não. Não esperaria porque não é o papel deles.
- 41) **R₁₅ (A/M_E) – Os Monitores atuaram diretamente com seus Alunos? Como? Esperaria mais?**
Não. Os Monitores devem atuar somente com os Professores.
- 42) **R₁₆ (G/G) – Houve reunião dos Gestores sobre os estágios? Esperaria mais?**
Não. A coordenadora falou com o Professou a respeito houve, porque o Professor disse que ele mesmo faria “todo o preparo”
- 43) **R₁₇ (G/D) – Como foi o primeiro contato dos Docentes com os Gestores e os demais? Esperaria mais?**
Não sabe como foi o primeiro contato.
- 44) **R₁₈ (G/M_E) – Como foram os contatos dos Monitores com os Gestores? Esperaria mais?**
Não. Os Monitores devem atuar somente com os Professores, porque muitas vezes a coordenação não fala a mesma linguagem do professor. Com os Gestores deve haver somente o primeiro contato.
- 45) **R₁₉ (D/D) – Contato dos Docentes entre si**
Desconhece.
- 46) **R₂₀ (D/Me) – Contato dos Docentes com os Monitores**
Desconhece.
- 47) **R₂₁ (M_E /M_E) – Contato dos Monitores entre si**
Desconhece.

Categoria Níveis Hierárquicos Superiores (Secretaria de Educação e USP)

- 48) **A presença da universidade na escola pública é boa ou ruim? O que precisa melhorar?**
É importante para os alunos de escola pública terem contato com pessoas que conseguiram ingressar em uma universidade pública que tiveram as mesmas dificuldades. O Professor acha que é uma experiência importante para os Estagiários saber as dificuldades pelas quais o Professor passa. Mencionou a dificuldade que um Estagiário teve porque faltou um isqueiro para uma atividade experimental; na aula seguinte, o Estagiário não cometeu o mesmo erro na checagem dos materiais.
A USP deveria promover encontros com os professores para conversar sobre as dificuldades dos professores nas escolas, troca de experiências, inclusive em relação ao que é feito no exterior no ensino.
Antes da parceria, o laboratório da Escola era usado como depósito de livros. Os estagiários passaram a tomar conta do laboratório pelo uso.
- 49) **A Secretaria de Educação (ou Desenvolvimento) ou Diretoria de Ensino deveria oferecer algo à Escola no âmbito dos estágios?**
O Governo deveria colocar dentro das escolas pessoas com formação mais abrangente, tecnológica, com visão ampla sobre a aplicação da Física. Esses profissionais deveriam ajudar os professores a usar e aplicar tecnologia nas aulas; os professores não têm tempo para preparar aulas. O Professor é a favor de haver mais qualidade dos estágios e menos quantidade de horas. Também deveriam ouvir os Estagiários e oferecer a eles uma ajuda de custo. A Secretaria poderia pagar os professores supervisores de estágio, não

necessariamente em dinheiro, mas pagando cursos presenciais e *online*, patrocinar visitas culturais na área, para proporcionar certificados e enriquecimento aos professores supervisores de estágio. Também deveriam diminuir a quantidade de estudantes por turma; o Professor chegou a citar ocasião em que teve 55 alunos matriculados em uma turma, dos quais aproximadamente 10 não compareciam às aulas.

ANEXO 12 – Demonstrativo de pagamento da autora pela atuação como professora de educação básica II do Governo do Estado de São Paulo, com carga de 10 aulas semanais no turno noturno

Nome		Reg.Sistema(RS)/ PV	Reg.Geral DC	C.P.F.		
DANILA FARIAS BRITO RIBEIRO						
PIS/ PASEP	Cargo/ Função Atividade	Categoria				
	C/6409-PROFESSOR EDUCACAO BASICA II	TITULAR DE CARGO EFETIVO				
Reg. Retrib.	Esc./ Tab. Vencimento	Ref./ Grau - Faixa/ Nível				
08	21/ 4	001/ A				
Município	U.C.D.	Unidade Frequência				
100	02.22					
Banco	Agência	Conta Corrente				
001-B. BRASIL						
Aux. Alimentação	Tipo da Folha	Data Pagamento				
	FOLHA NORMAL - 12/2015	08/01/2016				
Código	Denominação	Nat.	Qtde.	Unid.	Período	Valor
01.001	SALARIO BASE	N		VALOR	12/2015	724,77 +
02.045	CARGA HOR/SUPL. - ENSINO MEDIO	N	005	AULAS	12/2015	60,39 +
02.054	GTCN - ENSINO MEDIO	N	045	HORAS	12/2015	108,71 +
04.216	GRAT DEDICACAO PLENA INTEGRAL-GDPI	R	10,00	PERC.	19/06/2015 A 30/06/2015	90,78 -
12.020	AUXILIO TRANSPORTE	N	004	VALOR	01/12/2015 A 31/12/2015	14,00 +
70.006	IAMSPE	N	2,00	PERC.	12/2015	16,06 -
70.037	IAMSPE-AGREGADOS-LEI 11.125/2002	N	002	DEPTE	12/2015	32,12 -
70.056	CONTR.PREVID.11%-RPPS LC.1012/2007	N	11,00	PERC.	12/2015	76,38 -
97.050	APEOESP-SIND.PROF.ENSINO OFIC.E.S.P	N		VALOR	12/2015	17,53 -
Depósito FGTS	FGTS 13º Salários	Base Contr.Prev./INSS	Total Vencimentos	Total Descontos	Líquido a Receber	
		694,38	907,87	232,87	675,00	
Alteração de Exercício/ Cargo em Comissão			Legenda da Natureza (Nat.)			
			N = Normal D = Devolução E = Estorno A = Atrasado R = Reposição			
* Valores expressos em Real						

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Termo de concessão para utilização de imagem e áudio



USP

Pós-Graduação Interunidades
Instituto de Física da USP



Concessão para Utilização de Imagem e Áudio

Eu, _____, portador do RG _____, concordo em participar, como voluntário(a), de entrevista que compõe a pesquisa de Danila Farias Brito Ribeiro, RG 30861712-5, que pode ser contatada pelo *e-mail* danila.ribeiro@usp.br. Declaro-me ciente de que essa pesquisa, intitulada “Compreensão de Professores de Física receptores de estágio supervisionado sobre o papel da escola média na formação inicial”, tem como objetivo verificar as perspectivas dos professores receptores de estagiários acerca dos estágios supervisionados cumpridos pelos estudantes do curso de licenciatura em Física do Instituto de Física da USP (IFUSP) em escolas públicas, sob a orientação da disciplina Práticas em Ensino de Física do mesmo curso. Estou ciente de que essa pesquisa é desenvolvida no Programa de Pós-graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo (PIEC-USP), sob orientação do Prof. Dr. Cristiano Rodrigues de Mattos, que pode ser contatado pelo *e-mail* mattos@if.usp.br.

Assim, concedo autorização para utilização de sons e imagens da entrevista de que participei no dia ___ / ___ / ___, e afirmo ciência de que minha participação não comporta remuneração e que os dados obtidos serão divulgados seguindo diretrizes éticas de pesquisa, com a preservação do meu anonimato, assegurando minha privacidade.

Assinatura

São Paulo, _____ de _____ de 2014.

APÊNDICE 2 – Protocolo de entrevista semi-estruturada dos Professores (versão 5)

1) **Identidade**

- Naturalidade própria e dos pais.
- Como veio para São Paulo?
- Profissões que já exerceu?

2) **Nível genético: Professor como licenciando**

- Você já trabalhava durante a graduação?
- Como era sua relação com os docentes da universidade?

3) **Nível genético: Professor como estagiário**

- Relação com os professores das disciplinas do estágio.
- Relação com os professores receptores.
- Relação com os alunos.
- Relação com os gestores receptores.
- Monitor-educador? Se sim, como foi a relação?

4) **Nível genético: Professor como receptor de estagiários**

- Relação com docentes dos estagiários?
- Relação com alunos durante os estágios?
- Relação com gestão no âmbito dos estagiários?
- Monitor-educador? Se sim, como foi a relação?

5) **Nível genético: Professor como monitor de estagiários**

- Já foi monitor-educador? Se sim, como foi a relação?

6) **Relações no nível hierárquico: Docente da disciplina Práticas em Ensino de Física**

- Contato com os docentes de Práticas.
- Esperaria mais contato com esses docentes?
- Estagiários são bem supervisionados pelos docentes? Por quê?
- Como os docentes da universidade deveriam orientar os estagiários?
- Docentes das universidade³ deveriam atuar diretamente com você/gestores/alunos? Por quê? Se sim, como?

7) **Relações no nível hierárquico: Monitor-educador da disciplina Práticas em Ensino de Física**

- Contato com os monitores-educadores de Práticas.
- Esperaria mais contato com esses monitores?
- Contato dos monitores com docentes.
- Estagiários são bem supervisionados pelos monitores? Por quê?
- Como os monitores deveriam orientar os estagiários?
- Monitores da universidade deveriam atuar diretamente com você/gestores/alunos? Por quê? Se sim, como?

8) **Relações no nível hierárquico: Gestão escolar no âmbito dos estágios da disciplina Práticas em Ensino de Física**

- Conversa dos gestores sobre os estágios? Como foi?
- Esperaria mais contato com os gestores sobre o estágio?
- Contato dos gestores com os docentes/monitores/estagiários/alunos.
- Autonomia perante a gestão para aceitar estagiários.
- Contribuição da gestão para os estágios.

9) **Relações no nível hierárquico: Estagiários da disciplina Práticas em Ensino de Física**

- Quantos estagiários você recebe por ano?
- Quantos estagiários você recebeu este ano?
- Primeiro contato com os estagiários.
- Por que recebeu estagiários?
- Material didático que você usa?
- Escolha dos conteúdos e aulas preparadas pelos estagiários.
- Como são as aulas que os estagiários regeram?
- Relação dos estagiários com os alunos.
- Relação dos estagiários com a gestão da escola.
- Relação dos estagiários com os docentes.
- Relação dos estagiários com os monitores.
- Relação dos estagiários com você.
- Seu procedimento durante as aulas dos estagiários.
- Os estagiários solicitaram sua ajuda e/ou avaliação? Como?
- Os estagiários sabem mesmo Física?
- Os estagiários podem errar nas explicações aos alunos?
- Os estagiários cometerem erro? O que você fez? O que os professores devem fazer?
- Estágios trazem benefícios para você? E para os alunos? Quais?
- Estágios trazem problemas para você? E para os alunos? Quais?
- Professores deveriam participar do processo de formação dos licenciandos? Por quê? Se sim, de que forma?
- Você se considera formador dos estagiários? Por quê?

10) **Peruntas finais**

- Qual sua visão sobre a presença da universidade na escola pública? É boa? É ruim? Por quê?
- Você acha que a universidade deveria oferecer algo à escola, professores, gestores, alunos? O quê?
- O que poderia ser feito para melhorar a relação entre a escola e o Instituto de Física da USP na formação de professores de física?

APÊNDICE 3 – Carta de desabafo e apelo à mobilização enviada pela autora a pesquisadores em ensino da USP

Olá, pessoal.

Enquanto vocês se reúnem, eu escrevo para solicitar uma ajuda muito específica. Mas, antes, sabendo que muitos estão sinceramente preocupados comigo, vou contar um não tão breve relato de como andam as coisas. Hoje eu não participei das atividades do comando de greve, e estou reunindo forças não sei de onde para escrever esse e-mail. Acho que, na verdade, estou movida pela necessidade de sofrer entre amigos...

Antes de começar, vou primeiro situar FULANO, que não deve estar ao par de minhas últimas decisões, uma vez que eu as anunciei no whatsapp. FULANO, há algumas semanas decidi deixar a escola de ensino integral para onde fui este ano e começar a planejar meus próximos passos para deixar a Educação. Pretendo prestar um novo vestibular, na área da saúde, e estou me animando com a perspectiva de um novo recomeço. Comprometi-me comigo mesma e com o BELTRANO a concluir o que comecei, minha pesquisa de mestrado, mas já tive algumas ações de distanciamento do meio educacional, como a renúncia do meu mandato de RD e minha saída dos grupos de whatsapp relacionados a ensino e educação.

Entendi que essa minha decisão foi considerada uma atitude extrema, razão que, creio eu, levou alguns de vocês a imediatamente manifestarem preocupação e desejo de ajudar. Porém, para os que convivem mais de perto comigo, como meus colegas da educação pública, essa minha decisão não gerou tanta surpresa, embora tenha gerado lamento.

MEU CONTEXTO E ESTADO DE ESPÍRITO HOJE

O contexto que me levou a esse ponto – sinceramente, sem que eu percebesse –, foi marcado, como vocês sabem, pelo grande acúmulo de trabalho, desde antes de eu ingressar no programa. Num ano, dividindo-me entre trabalho em escola particular, municipal e estadual. Noutro, dividindo-me entre estadual, o mestrado, e a monitoria. No seguinte, acrescentando a minhas não poucas atividades a função de RD, que muitos de nossos colegas insistem em não reconhecer como voluntário, mesmo sabendo que a maioria não o assume. Infelizmente para minha saúde – física, mental e emocional – demorei muito para perceber que a lógica presente em se evitarem trabalhos voluntários de pouca ou nenhuma remuneração é uma forma de auto-preservação. Reconheço que cheguei à situação de fragilidade emocional na qual me encontro em grande parte por não ter pensando em mim. Estou pagando um preço bem alto por isso.

Por muito tempo acreditei sinceramente, e defendi, que aquele espírito de sacerdócio próprio de quem ainda acredita na Educação Pública poderia ser disseminado a partir de um exemplo voluntário e destemido. Segui nesse sentido até onde verifiquei meu limite – do qual, confesso, não tinha consciência. Apontei várias e várias vezes, durante reuniões de professores na escola de ensino integral, as terríveis contradições do programa: no texto propaga uma proposta pedagógica com objetivos voltados para transformação dos estudantes em sujeitos autônomos, competentes e solidários; na prática cotidiana, aulas fakes, avaliações fakes para cumprimento de metas absolutamente sem objetivo com vistas aos objetivos teóricos do programa. Para quem não sabe, os professores das escolas de ensino integral são designados para essa função mediante uma seleção via entrevista – bem fake – e têm um aumento de 75% em relação ao salário de um professor de escola regular. Na semana antecedente ao início do ano letivo tive um treinamento – coerentemente fake – na Diretoria de Ensino. Lá ouvi da dirigente de nossa região (para quem não sabe, os dirigentes são os primeiros cuja função está abaixo do secretário de Educação): “Se vocês estão entrando no ensino integral por causa dos 75%, não vai dar certo. Vocês têm que acreditar no programa”. Na minha velha ingenuidade daniliana, achei a fala tão justa e me identifiquei, pois até algumas semanas atrás, estava realmente acreditando que teria condições mais favoráveis para fazer um trabalho mais próximo do que entendo por “Educação”. Ledo engano.

Demorei um bimestre para perceber como as contradições são mais viscerais nesse programa. Demorei para perceber que, com exceção de mim e outro colega, que somos notoriamente um pouco menos alienado que os demais, todos estão ali pelos 75%. E, em se tratando de salário da rede estadual, mesmo com 75% ainda estamos falando de muito pouco. Enfim, com o advento da greve, e todos os jogos de interesse que emergem com ela, percebi o quão nossa categoria se vende por pouco. Ou, como estão cansados, desesperançados, desacreditados, e sem forças para dar uma contrapartida. Estou concluindo que todas as minhas enérgicas manifestações, e do meu colega CICRANO (aquele que já trabalhou na Secretaria de Educação, e é um dos autores do Programa de Ensino Integral) serviram tão somente para despertarmos o respeito dos bons alunos e da maioria dos professores e o ódio velado (às vezes não tão velado assim) – daqueles professores que ali estão exclusivamente por dinheiro, e por ele dispostos a ignorarem as necessidades e dificuldades dos alunos e da equipe.

Na semana anterior à da minha quali, espanei. Numa sexta-feira cheguei à escola tomada pelo sentimento de desesperança e entrei na sala de aula chorando. Nesse dia, na aula da minha disciplina eletiva, os

alunos, combinados com outra professora, leram poemas que escreveram para mim; foi muito especial, mas acho que, no fundo, acabei encarando como uma espécie de despedida. Nas aulas seguintes, vendo meu estado de desconsolo, meus colegas não permitiram que eu entrasse mais nas aulas. Na semana seguinte não consegui mais me imaginar conduzindo uma aula. Fui somente aos conselhos de classe. Comecei a concluir que cheguei ao meu limite quando comecei a ouvir frases do tipo “somos covardes”, “somos egoístas”, “essa escola já deu o que tinha que dar”, “vou segurar até o fim do ano porque quero pagar uma viagem ao exterior para meu filho”, “não acredito mais”, “sou fraca”, “a equipe está destruída”, “acabou, a equipe está esfacelada”, “não acredito mais, vou fazer meu trabalho em sala de aula, com os alunos”. Deus! Que trabalho? Seja qual for, não é nem será o que entendo por educação. Cheguei a dizer para uma das professoras: “quem é egoísta não serve para educador”. Que raio de trabalho está sendo feito lá durante a greve pelos não grevistas? Que raio de trabalho será feito lá no pós-greve? Que raio de trabalho está sendo feito nas escolas públicas como rede e nas escolas particulares semelhantemente vendidas? Que solução há para os muitos estudantes carentes de recursos materiais e culturais mas desejosos por uma educação de valor transformador e solidário?

Confesso que voltei a me animar um pouco antes da greve; CICRANO e eu abrimos o jogo com a diretora, e falamos, inclusive, de muitas questões delicadas que envolvem jogos de poder dentro da escola. A diretora pediu nossa ajuda. Disse que não quer perder dois excelentes professores, que acredita na Educação como nós, que precisa de nossa ajuda para mudar a mentalidade da equipe. A fagulha de ânimo que se reacendia veio abaixo com a greve. De 15 professores, historicamente, 11 aderimos. Dois dias depois éramos 10. Hoje somos 6. A partir de quarta seremos 5 que seguraremos a greve até o fim. No fundo, os cinco já sabíamos, mas eu queria acreditar que a equipe estava reagindo, e que permaneceria firme contra os assédios morais da diretora e o massacre do governador. Não. Nossa equipe não é um time. Estou para conhecer uma escola que seja. Pública? Probabilidade tendendo a zero.

Finalmente estou concordando com o BELTRANO sobre um passarinho não conseguir apagar o incêndio de uma floresta. Finalmente estou concordando com a fala de muitos e muitos colegas da Educação – pública e particular – sobre a mesma estar falida. Eu realmente acreditava que ainda não estava. Eu estava, na verdade, dando murros na ponta de uma faca cega. Como não percebi? Professores pessimamente formados, com conteúdo precário das próprias disciplinas que lecionam, sem a mínima consciência política de luta. Ao mesmo tempo, os professores um pouco melhor formados, pelo menos no que tange aos conhecimentos específicos, não estão dispostos a se envolverem em causas de cunho social (talvez pela natureza de voluntariado, a velha pedra-no-sapato). Essa é uma síntese bem simplista da minha falta de perspectiva a curto prazo.

Não há solução geral, para sempre? Não, não penso assim. É preciso haver um movimento, consciente, amplo, movimento-ousado-e-pés-no-chão. Após participar de atividades em comandos de greve, conheci o MRT (Movimento Revolucionário dos Trabalhadores), e vislumbrei alguma esperança de algo diferente. Lembrei de quando o BELTRANITO me disse que a revolução virá pelos trabalhadores, operários, etc. Acho que ele está certo.

Enfim, pessoal, cansei. Não de acreditar, mas de acreditar insanamente num ideal não concretizado por um número mínimo de educadores dispostos com forças não exauridas. O cansaço físico me abateu. É passada a hora que eu devo cuidar de mim, e me fortalecer para atuar em outra frente, com todo meu desejo de servir as classes menos favorecidas. Com o aprendizado de 11 anos de sala de aula, pretendo, nesse recomeço, preservar-me mais desde o início, até porque, sem saúde não é possível servir.

A GREVE

Desde o início da greve, minha escola recebeu visitas de um pequeno e incansável comando de greve da região, formado por professores jovens, recém ingressos no Estado e na Educação. Na semana em que estava marcada uma das assembleias, depois de muitos e tensos diálogos regados com grandes doses de assédio moral, decidimos paralisar no dia 27 de março. Assistimos à assembleia no MASP, e caminhamos em passeata de lá até a Praça da República. 100% dos professores da escola mais uma coordenadora. Alguns professores paralizaram pela “pressão” da maioria, mas nitidamente estavam com medo de retaliação. Fiquei bastante animada nesse período; os que éramos simpatizantes da greve desde o início ficamos na esperança da equipe aderir à greve, mas depois paramos de falar a respeito. Os comandos de greve, por outro lado, não pararam de nos visitar e insistir em nós.

Foi nesse tempo que um amigo, formado pelo IFUSP, grevista no interior, me fez uma recomendação: “Não deixe a Educação agora, e se for pra deixar mesmo, dê sua última contribuição entrando na greve”. Dias depois tivemos a visita de três professores de outra escola de ensino integral, que corajosamente aderiram à greve e fizeram um pacto: se um for cessado (perder a função), os outros também serão. Foi a minha chance, o meu incentivo, o momento em que me senti responsável e com a oportunidade de contribuir um pouco mais, mesmo sem forças. Fiz o mesmo pacto comigo mesma com o único professor da minha escola que manifestou adesão imediata, um professor de filosofia formado pela USP e também coordenador de área.

No presente momento, das integrais somos 5 daquela escola e 6 da nossa; somente professores de história, geografia, sociologia e filosofia, somente eu da área de Ciências da Natureza e Matemática. Podem ter orgulho por isso, uma professora de Exatas com um pouquinho de consciência política parece

raro! Vejo muitos frutos do BELTRANO E SUA TURMA em minha formação como pessoa. Esse certamente foi um dos ganhos de valor inestimável que tive na Educação.

Na última quinta-feira houve uma reunião inédita de conciliação no TJ. Eu estava lá. O secretário foi desmentido sobre as medidas que anunciou que tomaria. Em entrevista do governador e do secretário no SPTV, tanto um como o outro estavam nitidamente alterados. Estamos em uma queda de braço parada. Nessa entrevista o governador mentiu descaradamente sobre a média salarial dos professores. No dia seguinte meus colegas descobriram que, no portal da transparência, os salários estão muito acima do que consta em nossos hollerithes. Após a reunião de conciliação, a presidente do sindicato anunciou a proibição do corte de ponto para os professores grevistas. No dia seguinte, o judiciário tucano derrubou a liminar. Após isso, senti quão grande é a truculência do governador e quão grande é o massacre aos professores.

Na sexta-feira seguinte houve uma assembleia no MASP, onde os professores unanimemente decidiram que a greve continuaria. Era nítido que a presidente corrupta do sindicato queria acabar com a greve, mas dessa vez os professores estão decididos a não permitirem que ela faça o que fez dois anos atrás, quando ficou famosa por encerrar uma greve sem o consentimento dos professores em assembleia. Por sugestão de um professor que subiu no caminhão, e a contragosto da presidente, caminhamos mais de 7 km em passeata do MASP até a marginal. Os professores queriam ter feito um grande ato na marginal, mas a presidente levou o caminhão embora.

Estou dando minha contribuição participando de comandos de greve, visitando outras escolas de ensino integral, me voluntariando às ações do movimento. No dia seguinte à adesão dos 11 da minha escola, o governador proibiu a entrada dos comandos de greve nas escolas. Coincidência?... Fomos recebidos com truculência por algumas diretoras, e com medo estampado no rosto por muitos professores. Ver como a categoria não reage é um dos aspectos que têm me abatido bastante. Vários deles justificam a não adesão à greve por medo de perda da designação, ou por descrença do sindicato, que, não é segredo para ninguém, está corrompido.

Participando de reuniões do grupo “Professores pela Base”, ligado ao MRT, estou percebendo com relativa clareza os jogos políticos que envolvem CUT, PT e sindicatos, bem como a luta paralela travada pelos professores não ligados ao sindicato. Mas estou percebendo também como essa greve é orgânica, como é uma greve de base. Estou conhecendo movimentos que estão se articulando, fazendo amizade com professores da região, percebendo como os professores novos estão dispostos a lutar, e como professores mais antigos estão sem reação, quais soldados entre mortos e feridos que passaram por uma sequência de batalhas massacrante.

Ao me envolver com um movimento dessa envergadura – esta greve já é considerada a maior do século até agora –, percebo o quão feia a coisa é. Uma semana de greve e eu já percebo com clareza como a luta é contra o governo, contra a mídia vendida, contra o próprio sindicato. Vou usar uma expressão usada por um colega grevista: me sinto socada por todos os lados. Tamanha é a continuidade do massacre, que ultimamente tenho me inspirado bastante na figura fabulosa de Rock Balboa. Tenho me perguntando como os professores que estão para se aposentar aguentaram por tanto tempo. Minhas fibras parecem ser de outra linhagem.

Ao mesmo tempo, a energia dos manifestos organizados pelos pares causa uma emoção indescritível. Os últimos dias têm sido pra mim um mix de lições de vida, orgulho de alguns companheiros, vergonha de outros, oscilação da força e energia, desejo de continuar, desejo de parar. No fundo, no fundo, todos não veem a hora dessa greve acabar. Mas pra mim, em muitos sentidos, ela está significando uma espécie de recomeço...

CONTRIBUIÇÃO

Quanto à ajuda específica que eu mencionei no início, refere-se ao fundo de greve. O sindicato não fez sua parte quanto a isso. Há professores em greve há mais de 60 dias. O governador cortou o ponto, e muitos receberam o último hollerith zerado. Muitos têm filhos, e por uma questão ideológica, entraram na greve mesmo sabendo que, em se tratando desse governo truculento, os prejuízos eram certos. Muitos não têm outra fonte de renda. Enfim, o comando de greve da região, paralelamente ao sindicato, tomou a iniciativa de fazer ações para levantamento de um fundo de greve emergencial.

Alguns professores estarão, logo mais no horário de pico, na Faria Lima, fazendo pedágio para angariar fundos e conseguir algum mínimo destaque na mídia. Eu não tive forças para me juntar a eles, mas me comprometi com meus colegas da escola a divulgar a greve na USP. Ontem peguei uns lambe-lambes para colar no IFUSP, mas estava desanimada demais, e não quis que o BELTRANO me visse nesse estado. Hoje estou um pouco pior, mas em honra a eles busquei forças de algum lugar para escrever para vocês.

Peço encarecidamente que divulguem entre os próximos esse fundo de greve. Como não confiamos na agilidade e lisura do sindicato, esse fundo é informal; decidimos em conjunto recolher doações em dinheiro – para não haver uso de conta bancária – e nós mesmos levamos à subsede do sindicato. Nesse comando há um clima de confiança que tem sido particularmente inspirador pra mim. Lá haverá uma comissão constituída por nós para julgar os casos mais necessitados e distribuir as doações. O esforço é conjunto e informal, por isso, peço que, quem puder e julgar que deve contribuir, e se o BELTRANO

concordar, deixe as doações com ele num envelope, que eu passo pra pegar e levo até a comissão. Se puderem fazer o mesmo em seus ambientes de trabalho, eu ficaria muitíssimo feliz e grata. Quero muito ajudar os companheiros com os quais não me juntei desde o começo dessa greve. Termino este e-mail com um agradecimento gigante por todo carinho, toda amizade, preocupação e atenção em ler essa carta imensa!

Um grande abraço,
Danila