

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

O Estágio Burocrático e a Formação do Professor:
paisagens de ação e paisagens de consciência na
Licenciatura em Língua Inglesa

Um Estudo de Caso

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Walkyria Monte Mór

Orientando: Anthony James Rosenberg

setembro, 2008

Sumário

Introdução	3
Capítulo 1: A Trajetória do Curso de Licenciatura sob Estudo: Estágio Burocrático? Formação Burocrática?	15
1.1 O Papel do Supervisor do Estágio de Licenciatura	20
1.2 O Estágio Supervisionado	23
1.3 O Estágio Supervisionado na IES em Questão: O Estágio Burocrático	26
1.4 O Estágio Interno do TCC	29
1.4.1 O Estágio Interno – Orientação	30
1.5 O Estágio Externo	40
1.5.1 A Carta de Apresentação	40
1.5.2 Relação entre a IES e a Escola	41
1.5.3 Hora/aula do Estágio Externo	44
1.5.4 As Fichas Comprobatórias	45
1.5.5 Diários de Classe	48
1.6 O Projeto Pedagógico da Escola	61
1.7 Informações – Seleção	62
1.8 O Trabalho de Conclusão de Curso	69
Capítulo 2: A Formação do Professor Crítico e Reflexivo	71
2.1 Construção de Identidade	73
2.2 A Individualidade na Coletividade	79
2.3 A Identidade do Professor – Mudanças Históricas	83
Capítulo 3: Paisagens de Ação e Consciência no Estágio em Licenciatura	86

3.1 A Paisagem da Ação	87
3.1.1 Agentes	88
3.1.2 Intenções ou Metas	95
3.1.3 Situação	99
3.1.4 Instrumento / Gramática da História	102
3.2 A Paisagem da Consciência	106
3.2.1 O que Sabem ou não Sabem; o que Pensam ou não Pensam; o que Sentem ou não Sentem	109
Conclusão	111
Bibliografia	119
Anexo I: Entrevistas com Professoras, Ex-estagiárias da IES em Questão	125
Primeira Entrevista	126
Segunda Entrevista	133
Terceira Entrevista	141
Quarta Entrevista	148
Anexo II: Manual do Estágio Supervisionado da IES em Questão	156
Anexo III: Exemplo de Análise de Livro Didático	183

Resumo

Esta dissertação investigou, através de um estudo de caso de uma instituição de ensino superior privada, o estágio supervisionado de professores no curso de Licenciatura para a Língua Inglesa. Embora tenha o propósito de promover uma experiência prática no local de trabalho, observa-se que o estágio supervisionado – obrigatório, pela legislação, para o professor se formar – muitas vezes se torna um momento de frustrações para o estagiário. Identificando os conceitos teóricos desse tipo de estágio, esta Investigação indicou que a burocracia interfere na construção de identidade, na formação e preparação do professor. Esta experiência singular pode, no entanto, ser um evento gratificante no percurso do estagiário se houver a devida orientação. A investigação conclui que com a adoção de uma abordagem sociológica, etnográfica e dialética para uma pesquisa inicial é de grande relevância, os estagiários tenderão a mitigar as frustrações relacionadas à documentação e envolver-se numa investigação valiosa a respeito de: o que é um professor, o que ele faz, quem sou eu (estagiário) e que tipo de professor eu quero ser. Argumento, portanto, que a participação ativa e engajada nesse momento da carreira do professor, é essencial para promover uma formação inovadora de professor para um mundo moderno e em constante mudança.

Palavras-chave: estágio supervisionado, construção de identidade, pesquisa etnográfica, formação de professor, observação participante.

Abstract

This dissertation has investigated, by means of a case study in a private college, supervised teacher's internships at Teacher's College for English teachers. Despite proposing hands-on experience in the work place, the supervised internship, legally mandatory for teachers to graduate, quite often turns out to be a moment of frustration for the teacher-to-be. By bringing to light the theoretical background of such an internship, this investigation indicates that bureaucracy interferes in the construction of identity, as well as in a teacher's education and preparation. This unique experience can, however, be a fulfilling event in the intern's journey if it is given the due orientation. The investigation has concluded that by adopting a sociological, ethnographic and dialectic approach to such an initial yet significant research paper, interns will be more inclined to see beyond the red tape and involve themselves in a rewarding investigation of: what a teacher is, what a teacher does, who am I and what kind of teacher do I wish to be. I therefore argue that active and engaging participation at this point in an intern's career is essential for promoting innovative teacher education for the modern, ever-changing world.

Key words: supervised internship, construction of identity, ethnographic research, teacher education, participative observation.

Introdução

Nesta dissertação, a investigação enfatizará a estrutura, a metodologia e, fundamentalmente, a ideologia do estágio supervisionado do curso de licenciatura de uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular de São Paulo, cuja proposta é, no mínimo, curiosa. O estágio supervisionado do referido curso possui uma composição distinta e, por isso, tornou-se o objeto desta pesquisa. A estrutura do curso de licenciatura segue, peculiarmente, a cláusula 31 da resolução nº 343536 do Ministério de Cultura. Essas distintas estruturas despertaram o interesse do pesquisador, um ex-assessor do curso em questão, de compreender as ideologias por trás de tal formato e as decorrências dele para os estagiários, principalmente à luz da construção de uma identidade de professor.

Durante o período como assessor do curso de licenciatura na acima mencionada IES, fui um dos dois professores da disciplina Prática de Ensino, isto é, dividi a coordenação do estágio supervisionado com um outro professor. Essa experiência me colocou em contato direto com os estagiários, os documentos relevantes e os outros agentes envolvidos nesse tipo de experiência. Nesta pesquisa, pretendo analisar alguns dos conflitos do estágio pelos quais passei, exercendo um papel específico, porém complexo, em que era visto ora como “orientador da pesquisa” ora como um dos “empecilhos para que fosse realizada”. Esse papel duplo aumentou meu interesse em verificar a significação do curso e do estágio na construção da identidade do estagiário no início de sua carreira de professor.

Para focar esse objeto de estudo, fez-se necessária a inclusão da análise de vários documentos, relatórios e agentes envolvidos no estágio supervisionado. Com isso, estudei diversos aspectos do estágio supervisionado na IES em questão, sob diversos pontos de vista, inclusive o metodológico, prático, teórico e, principalmente, identitário.

Ao investigar tais elementos sob esses pontos de vista, descrevo tanto os conflitos quanto as sintonias decorrentes das diversas ideologias empregadas para estruturar o estágio dessa maneira particular e das ideologias dos agentes envolvidos. Uma vez

encontrados, analiso-os e contemplo-os segundo as teorias de autores como Alastair Pennycook, Antônio Nóvoa, Anna Maria G. Carmagnani, Anthony Appiah, Danièle M. Klapproth, Henry A. Giroux, Homi Bhabha, James Fanselow, Jerome Bruner, João Ribeiro Junior, Leandro Konder, Martin Lawn, Maria Socorro Lucena Lima, Michel Foucault, James Paul Gee, Pierre Bourdieu, Phillippe Perrenoud e Selma Garrida Pimenta. Ao conciliar essas teorias com as práticas e experiências dos envolvidos na realização do estágio supervisionado, procuro encontrar e contemplar a questão da união da teoria com a prática nesse formato distinto. O objetivo, então, é de verificar a significância e relevância para o estagiário dessa união da teoria com a prática na sua formação, comparando o formato do estágio supervisionado com alguns outros e, por não poder isolar o componente do estágio do curso, o formato distinto do curso de licenciatura da IES em questão com outros formatos de outras IES.

A estrutura especial do estágio supervisionado sob investigação permite uma pesquisa diversificada devido à sua própria natureza e às variantes dos seus diversos componentes, considerados importantes e necessários pela IES para uma experiência significativa e relevante do estagiário. No entanto, supõe-se que esse formato e a burocracia relevante nem sempre promovam uma experiência proveitosa devido à dificuldade em realizar o estágio, o que pode resultar em frustração. Interpretando as percepções dos agentes do estágio supervisionado, através de análise dos relatórios e entrevistas, espera-se encontrar diferenças não só de opiniões, mas também de ideologias sobre a profissão, a formação dos docentes e a realização pessoal. A análise dessas diferenças é um dos pontos principais da presente pesquisa que se serve de uma amostra da concepção de estágio supervisionado das Instituições de Ensino Superior privadas.

Vendo o estágio como um momento em que muitos estudantes iniciam sua carreira, entende-se que ocorre também uma reconstrução de identidade desses professores-estudantes. Vale ressaltar que muitos estagiários já estão lecionando e, portanto, se encontram em outro momento dessa construção. Essa identidade não é só de professor, mas também de uma nova pessoa que embarca numa jornada profissional que fará parte da formação das suas ideologias e, conseqüentemente, das suas

práticas pedagógicas enquanto exerce a nova profissão. Nesta investigação, pressupõe-se que as diferenças de valores e de ideologias, embora muitas vezes desagradáveis e frustrantes, proporcionam oportunidades de dialogar com as narrativas dos agentes envolvidos no estágio para iniciar a construção dessa nova identidade. As teorias da construção de identidade de Klapproth e Appiah, junto com as concepções de Bourdieu sobre o campo, serão empregadas na análise dos relatórios dos estagiários, dando subsídios à identificação de momentos em que as narrativas articulam para tal construção.

Vários são os fatores apontados quando a crise da educação brasileira é descrita: falta de professores, verbas insuficientes, interesses divergentes, resultados insuficientes, dedicação insatisfatória, estrutura fraca e outros. Nesse quadro, observa-se que novos professores se formam nas universidades ou faculdades e iniciam – ou continuam, visto que alguns já trabalham antes mesmo de se graduarem – suas atividades didático-pedagógicas em escolas. Do ponto de vista da comunidade acadêmica e também da sociedade, há sempre uma grande expectativa da realização de um trabalho satisfatório pelos novos licenciados. Do ponto de vista desses recém-formados, também espera-se que os estudos realizados possam lhes trazer subsídios e respostas para as práticas de suas aulas. Compreende-se, assim, que a sua formação pode ser fundamental para que sejam, de fato, transformadores da sociedade, elementos ativos na promoção da ética em todas as relações da escola com a sociedade, conforme as expectativas que se criam a respeito desse profissional.

Focalizando o professor de língua inglesa, esta dissertação pretende refletir sobre a sua formação no que concerne o estágio supervisionado, etapa prevista no curso de Licenciatura em Letras-Ingês. Entende-se que essa etapa representa um momento-chave na preparação da profissão de professor devido à sua contribuição para que o docente se desenvolva como um agente transformador reflexivo de sua sociedade. Perceber o estágio supervisionado de formação como uma prática social requer uma orientação clara e pensada, visando a um momento e um espaço para que o docente em formação tenha a oportunidade de se formar e não só cumprir um dever de forma burocrática. Por compreender o estágio como uma possibilidade de amadurecimento e

crescimento na formação docente, esta pesquisa se volta para a investigação do trabalho de estágio realizado em uma universidade da cidade de São Paulo, buscando interpretar as contradições existentes entre as possibilidades deste e a sua concretização observada na citada Instituição de Ensino Superior.

Espera-se que estes estudos produzam novos insumos a respeito do tema e possibilitem reflexões, de maneira a contribuir para os programas de formação de professores de língua inglesa, programas esses que se encontram em discussão, transformação, implementação, nos cursos de licenciatura das universidades e faculdades brasileiras.

Como metodologia de pesquisa, reconheço as contribuições das pesquisas sobre a construção de identidade da perspectiva psicanalítica, sociológica e antropológica. A visão psicanalítica a considera “um processo de construção inconsciente, recuperado através de atos falhos e manifestações indiretas que podem ser indicativas de sua constituição” (Carmagnani, 2003, p. 93). Tal construção envolve narrativas específicas e pessoais de cada indivíduo dialogando com outras narrativas presentes nos vários contextos de sua vida. As perspectivas sociológicas e antropológicas sugerem que é nos discursos e nos atos¹ (Bhabha, p. 180), neste caso do estagiário, que se manifestam suas estratégias de construção de identidade. Ou seja, a indicação da constituição de uma identidade está na linguagem do sujeito, neste caso, desse estagiário, e nos seus atos, ambos inconscientes. Assim, a identidade não se constitui de forma isolada, mas sim pelas narrativas *em que* e *com que* o sujeito age. São as narrativas que “produzem” a identidade através da identificação do “eu” (sujeito) com a “causa” (objeto) (Nasio, 1989, p. 101). Porém, este estudo pretende se concentrar na perspectiva sociológica e antropológica de identidade.

A análise realizada durante esta pesquisa será das perspectivas etnográfica e sociológica. Isso ocorre devido à visão do pesquisador do campo educacional como um espaço social, onde o aspecto cultural da vida cresce com trocas de conhecimentos, prática de valores e significados, além de contestação e resistência, como também

¹ “(...) For narrative is both speech and action, (...)”

diversidade e relações. O espaço onde se realiza o estágio supervisionado, por ser um ponto de encontro do social (sociedade), oferece múltiplas dimensões, todas dinâmicas por natureza, que exigem uma pesquisa etnográfica e dialética devido às dimensões “imediatas” e “mediatas” (Konder, 1984, p. 47). Imediata, pois se percebe algo de imediato; e mediata, pois se descobre, constrói-se e reconstrói-se. É “durante” a realização do estágio, uma pesquisa estruturada – porém flexível também por natureza –, que o estagiário descobre fatores a serem questionados e ponderados à luz das referências teóricas, para depois, e conseqüentemente, empregar os novos conhecimentos e as novas narrativas na construção de uma identidade e, após uma reflexão maior, uma reconstrução dela. Inserido na cultura escolar, o estagiário pondera as observações tanto das ações que registra, em forma de descrições, quanto da linguagem do local da pesquisa para estabelecer significados. A cultura escolar, como qualquer cultura, oferece um conjunto específico que o estagiário tem de descrever e interpretar em relatórios. André fornece uma definição de cultura a partir de Spradley (1979 *apud* André, 1995, p. 19), como sendo

“o conhecimento já adquirido que as pessoas usam para interpretar experiências e gerar comportamentos”.

Ao inserir-se numa cultura, o pesquisador etnográfico deve, então, descrever e interpretar “o que as pessoas fazem, o que elas sabem e as coisas que elas constroem e usam” (*idem*), segundo as referências dessas pessoas em seus meios. Essa visão corresponde ao que Geertz (1978, p. 14) identifica na etnografia como uma “descrição densa” que “é um contexto, algo dentro do que os símbolos podem ser inteligivelmente – ou densamente – descritos”. Entende-se, então, que tanto a descrição quanto a interpretação são partes indispensáveis da pesquisa etnográfica. A interpretação é feita através das interações com um meio, neste caso, o escolar. A proposta do estágio supervisionado pede a interpretação pelo estagiário ao interagir com este meio, através de descrições a partir de observações e participação nas atividades daquele contexto.

É possível, porém, que, durante a descrição de um meio, as interpretações contenham concepções preestabelecidas do pesquisador. André (1995, p. 46) adverte que

“(...) deve se voltar para os valores, as concepções e os significados culturais das agentes pesquisadas, tentando compreendê-los e descrevê-los e não encaixá-los em concepções e valores do pesquisador”.

Assim, compreende-se que o pesquisador etnográfico precisa se enxergar no papel do estranho na busca do significado atribuído àquele meio pelos participantes daquela cultura ou meio. A interpretação, portanto, nesse tipo de pesquisa, deve se sustentar em teorias para que as percepções geradas a partir da pesquisa não sejam contaminadas por preconceitos. Trata-se de uma tarefa difícil, uma vez que o estagiário estuda em uma IES com professores de diversos campos que exigem uma aproximação com as disciplinas, especificamente com as teorias de cada disciplina. No contato com muitos estagiários, observei ser comum que esses tendam a tomar as teorias como verdades únicas e absolutas quando não houve contato prévio com o meio em que se faz a prática. O resultado dessa visão pode conduzir a um conflito. Conflito este que, para Pimenta e Lima (2004, p. 40), pode surgir quando o estágio se reduz a usar as teorias para

“captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam somente para rotular as escolas e seus profissionais como ‘tradicionais’ e ‘autoritários’ entre outras qualificações”.

A rotulação em questão, inevitável por natureza para nomear as coisas/objetos do mundo, pode vir da pouca experiência do estagiário com o novo contexto e os novos agentes. No entanto, é o objetivo do estágio supervisionado, em conjunto com os outros componentes do curso de Licenciatura, promover uma visão menos taxativa e mais interativa.

De acordo com a visão de professor apresentada nas Propostas Conceituais e Metodológicas do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio - Pró-licenciatura - do Ministério da Educação (2005, p. 8, item 8), o professor é entendido como um profissional que tem uma

“(...) visão clara sobre quem são seus alunos e o espaço cultural em que se encontram estudantes e escola”.

Se é esperado que o professor tenha tal visão, o estágio supervisionado oferece espaço para semear esse conceito. O estagiário, em contato com os alunos e o espaço cultural, está exposto ao cotidiano do contexto escolar e, através da interação com esse contexto, inicia um diálogo em forma de interações enquanto presente, com as diversas narrativas para construir um significado para elas. Em uma produção científica posterior, reconstrói as narrativas em forma de relatórios do estágio. De acordo com as teorias sobre narrativas, esta reconstrução, já presente nas descrições em tais relatórios, inclui uma visão já modificada daquela existente de antes da realização do estágio supervisionado. No registro final, a narrativa já se modificou, já se transformou; a identidade já se reconstruiu.

O professor, de acordo com o mesmo documento do MEC (2005, p. 8, item 9), também deve ter

“(...) capacidade e segurança para migrar do papel de reprodutor de conhecimento produzido por terceiros para o de produtor de conhecimento, autor de seu projeto profissional e de bens culturais (incluindo propostas pedagógicas e materiais de apoio à educação);”.

Entendo que o estágio supervisionado aproxima-se do conceito da pesquisa etnográfica e interpretativa, e, por essa razão, pode-se tornar um dos primeiros momentos em que o estagiário tem a oportunidade de refletir sobre a prática, no ambiente da prática, segundo as teorias. Vendo, ouvindo, tocando, vivendo, convivendo com coisas que são novas ou, no mínimo, diferentes do seu cotidiano como estagiário é que este ingressa no que Marx determina como movimento material. Konder (1984, p. 52) explica

“Para Marx, o homem tinha um corpo, uma dimensão concretamente ‘natural’ e por isso a *natureza humana* se modifica materialmente, na sua atividade física sobre o mundo: ‘ao atuar sobre a natureza exterior, o homem modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza’”.

As modificações de Marx têm fundamento na teoria, considerada radical por muito tempo, de Heráclito de Efeso (aprox. 540-480 a.C). O famoso fragmento da sua filosofia entende que o homem não toma banho duas vezes no mesmo rio, pois, depois do primeiro banho, os dois, o homem e o rio, terão se modificado. Outros filósofos se

referem ao homem como existindo e vivendo num mundo dialético. Nesta dissertação, a preferência será dada à concepção dos filósofos Marx, Engels e Lênin (*apud* Konder, 1981, p. 71). O autor resume a concepção dos três: “a prática exigia um reexame da teoria, e a teoria servia para criticar a prática em profundidade, servia para questionar e corrigir a prática”. Assim, entende-se que o estágio, por ser um dos momentos mais intensos e mais propícios que causa o “reexame” do estagiário (em vários aspectos), possibilita um processo dialético na sua essência. Proporciona uma experiência em que o estagiário migre do papel reprodutor de conhecimento para o de um produtor de conhecimento. A produção escrita, os relatórios do estágio, apresenta a chance de projetar sua vida profissional através do diálogo – também dialético – mediatizado pelo estagiário na construção e reconstrução da sua identidade.

Com essa visão do estágio supervisionado, a presente pesquisa será conduzida com as perspectivas etnográfica, dialética e sociológica justificadas acima. No entanto, é de suma importância, para esta dissertação, estabelecer uma clara posição sobre a definição de “dialética” e, principalmente, de “positivismo”. Não é a minha intenção escrever novas interpretações dos grandes pensadores desses dois temas, mas sim estabelecer um raciocínio para sustentar uma posição específica ao empregá-los nos meus argumentos.

De acordo com Konder (1984, p. 8), a dialética moderna significa “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. O autor baseia-se nos filósofos Hegel e Kant, que reconheciam “que o sujeito humano é essencialmente ativo e está sempre interferindo na realidade” (*idem*, p. 22), além de recorrer aos pensamentos de Karl Marx, que entendia a atividade humana como “um processo (...) que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada” (*idem*, p. 36). Levando em conta essas definições e a natureza do estágio supervisionado, é essencial o reconhecimento do aspecto transformador desse tipo de pesquisa (o estágio) e a interferência na realidade do *locus* (da escola em que o estágio é realizado) por cada estagiário e vice-versa – ou seja, as eventuais alterações que ocorrem na realidade do estagiário por cada *locus*. O estágio, na sua íntegra, consiste em contradições entre as partes e,

concomitantemente, na união delas. As particularidades da cada estagiário, de cada escola, de cada professor, de cada estágio em si, combinam com o conceito da dialética devido ao fato de que, de acordo com o filósofo Engels, “as coisas não mudam sempre no mesmo ritmo” (Konder, 1984, p. 58). Cada escola tem seu ritmo pedagógico, assim como cada aluno precisa do seu tempo de aprendizagem. Além disso, Engels entende que “os diversos aspectos da realidade se entrelaçam e, em diferentes níveis, dependem uns dos outros, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente” (idem, p. 58). Assim, o estagiário, para realizar seu estudo *in loco*, depende dos outros agentes que encontra na realização do estágio, tais como o supervisor, os outros estagiários, a escola, os professores, os alunos etc. As interações e elementos do estágio não podem ser analisados sem fazer conexões entre as ideologias que os permeiam.

Konder (1984, p. 84) explica ainda a metodologia dialética como algo que “nos incita a revermos o passado à luz do que está acontecendo no presente; ele questiona o presente em nome do futuro, o que está sendo em nome do que ‘ainda não é’”. Enquanto a dialética incomoda a metodologia tradicionalmente científica, pois os hábitos e valores cristalizados se tornam inevitavelmente móveis, ela aceita as contradições da história como sendo constantes e necessárias para que o homem possa não somente interpretá-las, mas também transformá-las (Marx *apud* Konder, p. 87). É nessa perspectiva que percebo a dialética nesta dissertação.

Em contrapartida, percebo o conceito de positivismo como sendo inadequado e até prejudicial para o estágio supervisionado devido aos aspectos do determinismo, de somente compreender os fatos pelos sentidos exteriores, e da estética, de organizar o mundo com cada coisa em seu devido lugar. Descartando quaisquer elementos abstratos ou metafísicos, o positivismo “parte do concreto para o concreto” (Ribeiro Junior, 1982, p. 39). Para o estágio supervisionado, uma abordagem que predetermina o *locus* (a escola) e pré-estabelece as ações de todos os agentes diminui o espírito da experiência da pesquisa em campo. A própria diversidade dos agentes (professores, alunos, coordenadores, diretores, pais etc) não permite uma investigação estanque e predeterminada. Por ser uma pesquisa de campo, o estágio supervisionado, embora

seja uma pesquisa de pequeno porte, não pode obedecer cegamente a uma metodologia científica estabelecida num contexto remoto daquele que pretende investigar. O positivismo **como metodologia científica** prevê a eliminação da interferência por parte do sujeito (o pesquisador) no mundo investigado, restringindo-se à observação e à determinação das leis universais. No entanto, ao contrário disso, é a flexibilidade, para o estágio supervisionado, que se torna necessária para possibilitar as interpretações, interferências e transformações. Esse tipo de pesquisa é mais do que um relato do concreto. É uma experiência que permite interpretações, transformações e, acima de tudo, construções de narrativas e identidades. E, enquanto a observação e a razão são necessárias para o estágio, não pode ser descartado o fato de que o sujeito e sua (trans) formação são também objetos da sua própria pesquisa, fazendo do estágio uma experiência particular e, conseqüentemente, indeterminável. Com isso, prefere-se uma abordagem dialética para a realização do estágio supervisionado.

A diversidade de agentes envolvidos no estágio supervisionado sob estudo requer que esta investigação seja realizada empregando vários instrumentos de pesquisa, tais como entrevistas e análise de documentos relevantes. Abaixo, há uma listagem dos itens incluídos:

Documentos analisados:

- os relatórios escritos pelos alunos que já terminaram o estágio supervisionado sendo investigado²; e
- o manual do estágio supervisionado preparado e fornecido aos alunos que o realizarão (Anexo II).

A resolução mais atualizada do Ministro da Educação referente ao curso de licenciatura e as propostas de estágio supervisionado de outros IES servirão de subsídios para tais análises.

² Como os relatórios consistem, normalmente, em um documento de aproximadamente 60 páginas cada, fica inviável anexá-los. No Anexo III, há um exemplo de uma parte desses relatórios.

A análise desses documentos envolverá uma conferência com as práticas com o intuito de identificar as ideologias dos respectivos agentes do estágio supervisionado em questão. Além disso, essa investigação será realizada segundo os conceitos de diversos teóricos da área de educação, metodologia, pesquisa científica e lingüística. No entanto, é importante ressaltar que o foco desta pesquisa é a formação do docente. Portanto, maior ênfase será dada à área da educação e ao ensino de línguas estrangeiras.

Entrevistas analisadas foram realizadas com professoras, ex-estagiárias da IES em questão que realizaram o estágio supervisionado no formato exposto nesta dissertação.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e anexadas nesta dissertação. Analiso os relatos verbais dos entrevistados a fim de detectar as percepções e as ideologias relevantes para a investigação. Nas análises das entrevistas, deparo-me com interações comunicativas que revelam narrativas através das quais se pode interpretar estratégias, ora perceptíveis ora não, de construção de identidade. Espero encontrar também falas coerentes assim como incoerentes, isto é, coesas e contraditórias, como é da natureza desta modalidade comunicativa.

Os diversos agentes envolvidos na realização do estágio supervisionado de uma instituição de ensino superior (IES) particular de São Paulo – objeto de estudo desta pesquisa – são, na sua maioria, professores. Para facilitar a leitura desta dissertação, considero importante a identificação de alguns termos com a intenção de torná-la mais clara nos argumentos apresentados.

Para tanto, os alunos da IES que cursaram licenciatura e realizaram o estágio supervisionado na condição de estagiários sempre serão referidos como “estagiários”. Entende-se que estes, talvez, naquela época, tenham trabalhado na condição de professores, e agora estejam licenciados para exercer tal função.

Qualquer referência ao professor ou ao docente deve ser interpretada como o profissional licenciado para lecionar legalmente no Brasil – tanto para professores das escolas regulares quanto para os professores das IES.

O termo “coordenador do curso de licenciatura” deve ser compreendido como o profissional contratado pela IES para coordenar o referido curso. Neste caso específico, a coordenadora, que já não exerce mais esse papel no momento da produção da presente dissertação, também era responsável, junto com seu assessor, pelo estágio supervisionado. Isto é, havia dois profissionais encarregados de coordenar o estágio em questão. Portanto, “coordenador do estágio supervisionado”, neste caso, refere-se à *função* de coordenar o citado estágio e não ao profissional específico.

*A mistura de vinhos pode ser um erro,
mas a sabedoria antiga e nova se misturam muito bem. – Bertolt Brecht³.*

1. A Trajetória do Curso de Licenciatura sob Estudo: Estágio Burocrático? Formação Burocrática?

Para ter uma visão clara do ambiente do objeto de estudo desta pesquisa, faz-se necessário um pequeno histórico sobre o curso de Licenciatura na IES em questão, um histórico aparentemente turbulento.

Durante muito tempo, até o ano 2003, o curso de graduação de Letras com Habilitação em Tradução e Interpretação (Português e Inglês) foi considerado o carro-chefe da IES em questão. Porém, o curso enfatiza a tradução escrita e a simultânea. Observa-se que o curso de Letras, em seus componentes curriculares – as disciplinas –, não focava a formação do docente na área de português e de inglês como áreas de ensino, mas sim a formação de tradutores. O curso de licenciatura, que era na sua essência um conjunto

³ Bertolt Brecht foi um poeta, dramaturgo e encenador alemão.

de disciplinas apresentadas durante dois anos para alunos que ingressavam no 3º ano do curso de graduação, sempre foi visto e tratado como um apêndice, um extra, em que o aluno interessado em ser licenciado para lecionar as disciplinas Inglês e/ou Português em escolas regulares da 5ª a 8ª séries somente precisava assistir a essas aulas aos sábados. Vale ressaltar que a legislação já mudou, mas nesta dissertação é necessário enxergar a trajetória do antigo formato até um outro. Naquela época, a IES estabelecia as disciplinas a serem ministradas em cada semestre de acordo com a disponibilidade do professor, havendo, assim, nenhuma consideração em termos da seqüência ou da interdisciplinaridade do curso. As disciplinas oferecidas aleatoriamente aos sábados eram: Estrutura do Ensino Público Brasileiro, Didática do Ensino, Psicologia da Educação, Prática do Ensino - Língua Estrangeira, e Prática do Ensino - Língua Portuguesa.

No primeiro semestre de 2004, foi oferecida a oportunidade de lecionar a disciplina de Prática de Ensino para este pesquisador. Visto que o Ministério da Educação tinha proposto uma mudança na carga horária dos cursos de Licenciatura, a IES anunciou para os alunos, graduandos e graduados, o final daquele formato “apêndice”. Como resultado, houve 105 inscrições na disciplina Prática de Ensino e Psicologia da Educação naquele semestre.

Ao sentar com a coordenadora do curso, também a co-professora da disciplina Prática do Ensino – Língua Estrangeira, para discutir detalhes da matéria, percebi uma certa confusão em relação ao objetivo [da disciplina], uma vez que o manual do estágio supervisionado, naquela época digitado a máquina de escrever e fotocopiado para os alunos, apresentou páginas e páginas de aspectos burocráticos e pouca orientação sobre o campo educacional e nenhum item sobre a pesquisa etnográfica que seria realizada pelos estagiários. Questionada em relação à falta de uma apresentação bibliográfica e de orientações sobre a união da teoria com a prática, a coordenadora me propôs reescrever o manual, fazendo modificações que eu julgava necessárias e que seriam autorizadas, ou não, por ela. Juntos planejamos e montamos uma proposta de uma espécie de Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura. Na essência, essa mudança foi somente no formato em que os relatórios seriam apresentados. Mudanças

maiores, por exemplo, a reestruturação do estágio interno para diminuir a quantidade de componentes burocráticos e incluir momentos de discussão (mesas redondas, apresentações das observações já realizadas etc), foram vetadas pela coordenadora, que argumentou a existência de alunos graduados e graduandos, alguns tendo já cursado certas disciplinas da licenciatura e outros não. Para evitar reclamações, as modificações foram somente no formato da produção escrita: os relatórios. Até então, os alunos compravam um bloco de formulários, também produzidos em máquina de escrever, com uma apresentação física parecida com um formulário bancário, e preenchiam as lacunas com as informações obtidas durante o estágio. O comentário da professora, ex-estagiária da IES em questão, confirmou o sistema antigo durante uma entrevista para esta dissertação.

“Prof 3: (...) elas tinham que, antigamente, tinham que preencher fichas... essas fichas eram anexadas às aulas com data de inscrição, tinham que ser feitas em punho, letra de mão, não podiam ser datilografadas, não podiam ter erro...compravam as fichas no xerox da faculdade”. (Anexo I, p. 141-147 desta dissertação)

Era o trabalho do professor de Prática de Ensino ler, corrigir e fazer sugestões caso julgasse necessário. No final do estágio, os relatórios eram encadernados com espiral, recebiam uma nota, e eram guardados durante um ano na biblioteca. A mudança proposta substituiu os formulários prontos por uma produção escrita um pouco mais reflexiva, no formato de um texto acadêmico. O formato foi batizado de TCC - PELE (Trabalho de Conclusão de Curso – Prática de Ensino de Língua Estrangeira). Como esperado, aproximadamente cinquenta por cento dos alunos reclamaram da mudança, enquanto os outros cinquenta por cento aceitaram e agradeceram por ela. O novo formato resultou em um novo manual do estágio, ainda em uso até o início do ano 2007, quando o curso foi suspenso.

O Ministério da Educação publicou a resolução CNE/CP 2 no dia 19 de fevereiro de 2002, modificando a carga horária dos cursos de licenciatura e, por conseqüência, dos estágios supervisionados. A IES sob estudo, para atender às novas exigências, teria de modificar a estrutura dos componentes curriculares do curso de Letras para incluir a licenciatura ou não oferecê-la para os graduandos. Temendo um novo credenciamento

e mudanças radicais no quadro das disciplinas, a IES optou por manter o curso de Letras e abrir um novo curso seguindo o artigo nº 31 da CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que apresenta a possibilidade de um Programa Especial de Formação de Docentes. Vide o artigo em questão:

Art. 31 As Universidades, Centros Universitários e Institutos Superiores de Educação que mantêm cursos de formação de professores, em nível superior, poderão proporcionar formação pedagógica a portadores de diplomas em outros cursos de Nível Superior de Graduação Plena, licenciando-os para a atuação nos anos finais no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, numa das seguintes formas:

I – integrando os alunos nos projetos regulares de suas licenciaturas;

II – desenvolvendo programas especiais de formação de docentes, nas mesmas áreas das licenciaturas já mantidas;

§ 1º a licenciatura oferecida nesta hipótese deverá prever no mínimo:

a) 400 (quatrocentas) horas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

b) 200 (duzentas) horas de prática como componente curricular;

c) 200 (duzentas) horas de estágio curricular supervisionado

§ 2º Os alunos que exerçam atividade docente regular na Educação Básica poderão ter redução da carga horária de estágio supervisionado até o limite de 100 (cem) horas.

§ 3º O anexo I desta resolução apresenta quadro indicando a compatibilidade entre a Graduação Plena do candidato e a licenciatura pretendida.⁴

Com a carga horária de 800 horas, nasceu o Programa Especial de Formação de Docente - PEFD - em Português e Língua Estrangeira na IES em questão. O novo curso de licenciatura oferece as mesmas disciplinas que o antigo formato, com a inclusão de Metodologia do Ensino (Língua Estrangeira), Metodologia do Ensino (Língua Portuguesa) e Filosofia da Educação. O curso foi aberto somente para alunos já graduados na área de Letras em Inglês, Espanhol e Português.

No início de 2007, a abertura do curso foi suspensa devido à baixa procura e ao desinteresse da IES em coordenar o estágio supervisionado. Em entrevista anotada⁵, a agora ex-coordenadora (não trabalha mais lá) explicou-me com mais detalhe os dois fatores acima mencionados:

⁴ Também presente no manual do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Letras e do programa especial de formação de docentes - Português-Espanhol e Português-Inglês. p. 34

⁵ A ex-coordenadora proibiu a publicação da entrevista na íntegra, mas permitiu a inclusão de algumas (poucas) citações.

“(...) a Pro-Reitoria não quer abrir o curso, pois até agora só houve problemas (...) diversos problemas, mas na sua maioria burocráticos (...) alunos que falsificaram assinaturas dos professores, atrasos imensos nas entregas dos TCCs, alunos reclamando da DP [dependência] quando atrasam, a falta de professor para coordenar o estágio (...) ninguém querer pegar a disciplina (...) houve somente 10 alunos inscritos no primeiro dia de aula deste ano (...) Não abriram a turma e devolveram o dinheiro”.

Pela fala da ex-coordenadora, é possível entender que houve muitas reclamações sobre a realização do estágio, tanto dos alunos quanto dos professores. Além disso, problemas burocráticos e questões financeiras parecem aumentar o receio de abrir o curso novamente. Também é notável que a maioria dos problemas do curso de Licenciatura está ligada ao estágio supervisionado: falsificação das assinaturas, atrasos nas entregas dos estágios, DP de estágio, e mesmo professores que não querem se responsabilizar pelo estágio.

A ex-coordenadora informou que aqueles alunos terminando os estágios supervisionados do ano anterior ainda teriam direito a uma orientação da coordenadora. Os atuais formandos e dos próximos não sabem se terão a possibilidade de cursar o PEFD na IES em questão. De acordo com a ex-coordenadora,

“(...) os alunos que se formam este ano, tanto em julho quanto em dezembro, terão de ir a uma outra faculdade, prestar vestibular e pedir para serem dispensados das disciplinas de Letras. Aí, eles vão ter que cursar as matérias da Licenciatura (...) claro, isso se não abrir o PEFD no ano que vem (...)”.

A falta de interesse em abrir o curso de licenciatura, por parte da reitoria da IES em questão, mesmo quando há alunos matriculados, estaria relacionada a uma preocupação com a lucratividade do curso e não à oferta de uma possibilidade de uma formação docente dos seus próprios alunos. Em vez de contemplar mudanças no estágio supervisionado para minimizar os problemas burocráticos, a IES prefere não oferecer o curso de Licenciatura.

Nos meados do ano 2007, a IES em questão foi vendida para uma empresa educacional de grande porte. Com ações na Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa), mensalidades reduzidas pela metade e propaganda espalhada por todos os veículos de comunicação, o curso de Letras (com Habilitação em Tradução e Interpretação) se encontra com salas cheias (120 ou mais alunos), mas sem a perspectiva de oferecer Licenciatura.

1.1 O Papel do Supervisor do Estágio de Licenciatura

O papel do supervisor é, através da Instituição de Ensino Superior (IES), de orientar os estagiários durante sua pesquisa *in loco*: o estagiário supervisionado. No entanto, o título “supervisor” tende, devido muito ao seu uso em empresas da iniciativa privada, a influenciar na definição desse papel, transformando-o em sinônimo de secretária ou uma espécie de departamento de protocolo, dando muita importância à documentação. A orientação de uma pesquisa, porém, vai além dessas definições de supervisor, abrangendo, além da direção e supervisão da documentação da pesquisa, a inspiração, a condução vocacional, a orientação teórica e até o apoio moral. Enquanto a documentação tem sua importância na realização desse tipo de pesquisa, de igual importância são a consciência e a fundamentação teórica de cada estagiário ao entrar numa escola, em muitos casos pela primeira vez, para realizar sua pesquisa. Quem orienta uma pesquisa é um orientador, é ele que fornece não só uma condução programada quanto à documentação, mas providencia também possibilidades de leituras do mundo que está sendo investigado, subsídios teóricos para sustentar argumentos, sugestões quanto ao rumo da produção escrita e auxílio nas interpretações dos dados através de discussões em sala de aula e fora dela, correção de redações e a produção escrita etc. Portanto, ao definir o papel do supervisor, é imprescindível contemplar todas as tarefas que realiza para cumprir tal papel. É nessa última definição que inicio uma descrição da minha experiência como supervisor do estágio de Licenciatura em Língua Inglesa numa IES particular em São Paulo.

Como a IES era privada, com a preocupação da lucratividade do curso, eram aceitas muitas matrículas para uma mesma turma e as salas eram muito cheias. A sala à qual

fui alocado comportava somente 100 pessoas, e a turma contava com 105 alunos. Decidiu-se dividir as aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa e, por conseguinte, a supervisão do estágio entre mim e a coordenadora do curso. Além de supervisionar o estágio, eu tinha o papel de assessor do curso de Licenciatura, sendo responsável pela orientação diária dos professores das demais disciplinas do curso. Isso implicava em verificar a documentação comum das aulas (listas de presença, diários, materiais, equipamentos, salas etc) e em garantir o andamento do curso.

Com a visão de poder orientar os estagiários, seguindo a definição acima, iniciei meu trabalho na sala de aula com os 105 alunos. Eu lecionaria em parceria com a outra professora, cada um ministrando as suas aulas a cada quinze dias. Com a sala ultrapassando as possibilidades físicas, começou a disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa. Apesar dos transtornos comuns (falta de carteira, a bagunça no início de cada aula e ao iniciar qualquer atividade), a aula fluiu razoavelmente bem. Algumas discussões foram muito proveitosas e houve momentos de troca de experiências, com leituras interessantes. Porém, conforme os estagiários foram realizando os estágios, isto é, indo para as escolas regulares e observando as aulas, a orientação perdeu-se na burocracia que, devido ao número altíssimo de estagiários, ficou tão volumosa que eu e a coordenadora não conseguimos dar conta do planejado. Qualquer tempo reservado para uma verdadeira orientação (leituras do mundo que está sendo investigado, subsídios teóricos para sustentar argumentos, sugestões quanto ao rumo da produção escrita e interpretações dos dados através de discussões dentro e fora da sala de aula, correção de redações e a produção escrita) foi consumido pelas constantes tentativas, e muitas vezes falhas, de manter algum tipo de controle dos carimbos, assinaturas e documentação. Em vez de sugerir textos para a leitura, gastava tempo ligando para as escolas atrás de diretores que não haviam carimbado ou assinado as fichas comprobatórias. No lugar das discussões sobre conceitos teóricos, havia com alunos e entre eles discussões sobre a documentação obrigatória – a resistência era grande. Quando poderia debater interpretações das observações dos estagiários, meu tempo era tomado pelos transtornos entre os estagiários e as escolas (negação de estágio, antipatia dos professores e coordenadores das escolas regulares, perda de documentação etc). Praticamente todo o tempo da orientação durante o semestre foi

centralizado em problemas burocráticos, contaminando, assim, todo o trabalho pedagógico. Em relação à educação, à pesquisa e à formação, a papelada e as contingências vinculadas a ela sobrepuseram-se à consciência não só dos estagiários, mas dos supervisores também.

A IES possui um manual de estágio supervisionado que orienta uma grande parte das questões que defino como burocráticas, mas somente até certo ponto. No manual, o que está claro para um aluno, não está para um outro, pois os estagiários são pessoas diferentes, de histórias diferentes, realizando estágios em escolas diferentes, em regiões diferentes etc. Com isso, embora o manual deva cuidar de muitos dos pontos burocráticos, não o faz e deixa muitas questões a serem resolvidas pelo supervisor do estágio. Se considerarmos a questão da orientação, é o papel do supervisor preencher as lacunas do manual, dando conselhos e sugestões aos estagiários sempre que necessário. Na tentativa de atender a todos os estagiários, consegui ajudar alguns. A citação abaixo, retirada de uma entrevista gravada com uma ex-estagiária da IES em questão, revela um exemplo:

“**Prof 3:** Eu lembro que foram várias fases de correção, entregava, tinha um retorno, mas esse retorno sentávamos eu e o orientador/orientadora, e tinha sempre uma troca, eles explicavam, citavam equívocos, o que deveria ser melhorado etc”. (Anexo I, p. 141-147 desta dissertação)

A orientação pessoal que acontecia era por hora marcada ou por ordem de chegada no horário estipulado de atendimento. Com isso, o tempo ficou restrito e o *feedback* não foi possível para todos. O supervisor não tem tempo hábil para resolver todas as lacunas do manual, nem de orientar de forma pedagógica, devido ao grande número de alunos a serem atendidos. Assim é o trabalho do supervisor de estágio na IES sob questão. É importante essa descrição das tarefas que realizei no papel do supervisor para entender a questão burocrática que, nessa experiência, sobrepôs a experiência de pesquisa dos estagiários e a orientação dos supervisores.

1.2 O Estágio Supervisionado

O estágio supervisionado, para Pimenta e Gonçalves, tem a finalidade de “propiciar ao aluno uma *aproximação à realidade* na qual atuará” (1990, p. 24 - grifo dos autores). Aproximar o estagiário à realidade do contexto escolar através do estágio supervisionado tem dois objetivos: promover a experiência de pesquisador na área de escolha e oferecer uma experiência profissional. A Resolução CNA/CP 1/2006, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Nunes, 2006, p. 5), destaca o último:

“IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências”.

Apesar de a resolução tratar do curso de Pedagogia, aplica-se a todo tipo de estágio de formação de professor e demonstra o grau de preocupação com a experiência profissional. Pimenta e Lima (2004, p. 68) vêem essa experiência como uma aproximação do estagiário com o trabalho e a vida real do professor.

“O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade”.

Porém, para a formação do docente, a pesquisa se torna necessariamente parte da experiência profissional, pois ela é o trabalho do professor. “O ensino é a pesquisa” (Lucchesi, 2002, p. 36). A pesquisa pode ser entendida como uma “compreensão dos fenômenos, a qual resulta em produção de conhecimento” ou a “busca de saberes, desde que se faça como agente e não como paciente” (idem, p. 35). No estágio supervisionado, o estagiário participa de atividades pedagógicas que envolvem, principalmente, a interação com os agentes do contexto escolar e, como agente da sua própria experiência, o estagiário interage com os processos dos agentes, reorganizando suas significações e saberes. A atividade docente, ou seja, a interação do docente, assim, é uma prática. E a pesquisa, por sua vez, também é uma prática docente. Entende-se que a pesquisa, então, faz parte da prática profissional. Assim, ficam

indissociáveis a experiência de pesquisa e a experiência profissional, sendo, então, ambas práticas complementares e integrantes do estágio supervisionado.

O estágio oferece uma experiência prática de pesquisa e uma experiência profissional em que, por meio da reflexão, o conhecimento possa ser construído. Problematizando as práticas do contexto escolar em análises e reflexões, o estagiário ingressa na sua profissão já como pesquisador das práticas relevantes ao ofício. O resultado de uma pesquisa deve ser a produção de um conhecimento a partir da experiência [da pesquisa] conduzida. No estágio supervisionado, os relatórios de observação, muitas vezes carregados de fichas comprobatórias e outros formulários oficiais, tendem a burocratizar a experiência, deixando-a com uma roupagem técnica e meramente procedimental. O objetivo do estágio é uma reflexão crítica e não tecnicista. Para Pimenta e Lima, há uma “ilusão de que as situações de ensino são iguais e poderão ser resolvidas com técnicas” (2004, p. 40). A ilusão à qual se referem acaba fazendo do estágio supervisionado um mero relato dos acertos e das falhas dos agentes envolvidos. Os relatórios dos estagiários ficam repletos de reclamações de falta de técnica, falta de criatividade, deficiência na língua inglesa por parte do professor, excesso de controle etc. Isso distancia o estagiário e a IES da escola e dos professores das escolas regulares, germinando, muitas vezes, um rancor devido às constantes críticas das suas práticas. Isso fica evidente na fala de uma professora, ex-estagiária da IES em questão:

“**Prof 2:** Então foi a parte de análise das metodologias usadas, do que funcionou, do que não funcionou, de como eu faria a diferença porque que algo não funcionou, então na minha opinião como eu poderia modificar isso”. (Anexo I, p. 133-140 desta dissertação)

O foco nas técnicas utilizadas durante a aula e principalmente o olhar crítico em termos de resultado, podem deixar o professor constrangido ao ser observado, pois ele teme críticas severas. O papel de observador, muitas vezes, é confundido com o de avaliador, tanto pelo observado quanto pelo observador. O resultado é, com frequência, a criação de uma animosidade desnecessária. O não-estabelecimento da concepção social e etnográfica de um estudo desse tipo pode produzir a desconfiança entre as partes, o que não consiste em um ambiente propício para uma pesquisa de campo.

O estágio supervisionado, por ser uma pesquisa de campo em que o estagiário deve freqüentar uma escola durante um determinado período, observando e participando das práticas daquele meio, sem a pretensão de mudar o espaço (mas modificando-o), adequa-se de melhor forma à pesquisa etnográfica. Esse tipo de pesquisa coloca o pesquisador num papel duplo, em que ele é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto. Isso se dá porque o observador interage com a situação que estuda, mesmo que, às vezes, de forma mínima. O pesquisador é participativo do processo, pois responde ativamente a situações enfrentadas durante as observações. Uma reflexão crítica numa pesquisa etnográfica, principalmente no estágio supervisionado, requer que o sujeito da pesquisa se enxergue como objeto, pois um dos objetivos do estágio é a construção e a reconstrução da identidade do estagiário em prol da compreensão dos

“contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (Pimenta e Lima, 2004, p. 49).

A transformação dos contextos dos professores e dos papéis que têm na sociedade como objetivo do estágio está de acordo com Pennycook, que propõe uma “reconceituação do papel dos professores”⁶ para que passem a ser entendidos como “educadores críticos engajados politicamente”⁷ (1994, p. 303). Com base em Foucault, o autor defende que o professor deve ser um “intelectual transformador” em níveis universais e específicos, ou seja, com a formulação do intelectual específico, é “possível desenvolver conexões (laterais) entre formas diferentes de conhecimento e, assim, formar um foco de politização a um outro”⁸ (Foucault 1980 *apud* Pennycook, 1994, p. 304). Pennycook (*idem*) contempla

⁶ “reconceptualization of the role of teachers”

⁷ “politically engaged critical educators”

⁸ “possible to ‘develop lateral connections across different forms of knowledge and form one focus of politicization to another”

“O intelectual específico (...) está engajado em ‘lutas locais’ relacionadas à representação, à cultura e à aparelhagem da verdade (...) engajado com a comunidade de outras culturas e trabalhadores culturais em projetos semelhantemente críticos e transformadores”.⁹

Assim, entende-se que o estagiário, ao realizar o estágio supervisionado, passa a ser um intelectual transformador da sua pesquisa, pois constrói sua identidade e a reconstrói através da reflexão crítica, afetando o contexto escolar e sendo afetado por ele. Seu engajamento na luta do lócus e o dos agentes locais o coloca numa posição de elo político com a potência de transformar o meio em que se encontra. Com a duplicidade de identidade do estagiário – sujeito e objeto da própria pesquisa –, a transformação acontece e continua durante todo o processo [da pesquisa]. A pesquisa é transformada, assim como o pesquisador. Essa última transformação acontece muito na hora da produção escrita, por ser um momento intenso de reflexão pessoal. Mas não se determina como uma última transformação, pois, dialeticamente, a transformação continua com toda e cada ação.

1.3 O Estágio Supervisionado da IES em Questão: o Estágio Burocrático

Embora a estrutura dos cursos de licenciaturas tenha sido reformada pelo Ministério de Educação por meio da lei, em muitas faculdades, centros universitários e universidades ainda não integram o novo plano, prejudicando, assim, a formação de pesquisadores do ensino.

Na IES em questão, o estágio supervisionado, em seu novo curso de formação de docentes, o PEFD, tem uma estrutura peculiar. Consiste em, conforme inciso “c” do artigo 31 da resolução CNE/CP 2, um total de 200 horas de estágio curricular supervisionado. A IES estruturou o estágio supervisionado da seguinte forma:

⁹ “The specific intellectual (...) engages in ‘local struggles’ around representation, culture and the apparatuses of truth (...) engaged with a community of other cultural and political workers in similarly critical and transformative projects

LÍNGUA PORTUGUESA – 100 Créditos¹⁰

Estágio	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Número de horas ou trabalhos	Créditos por hora ou trabalho	Total de créditos	Número de horas ou trabalho	Créditos por hora ou relatório	Total de créditos
Externo	20 (H)	2 créditos	40 créditos	20 (H)	2 créditos	40 créditos
Interno	5 (T)	2 créditos	10 créditos	5 (T)	2 créditos	10 créditos
			50 créd.			

LÍNGUA ESTRANGEIRA – 100 Créditos

Estágio	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Número de horas ou trabalho	Créditos por hora ou relatório	Total de créditos	Número de horas ou trabalho	Créditos por hora ou relatório	Total de créditos
Externo	13 (H)	2 créditos	26 créditos	13 (H)	2 créditos	26 créditos
Interno	5 (T)	2 créditos	10 créditos	5 (T)	2 créditos	10 créditos
			36 créd.			

Estágio	Escola de Idiomas		
	Número de horas ou trabalho	Créditos por hora ou relatório	Total de créditos
Externo	14 (H)	2 créditos	28 créditos
Interno	-	-	-
			28 créd.

O estágio foi estruturado em duas partes, isto é, o estágio interno e o externo, sendo que o primeiro representa 20 horas, e o último, 80 horas. Somando essas duas partes, o estágio representa 100 horas, e não as 200 estipuladas na Resolução. A atribuição dos créditos, dois por cada hora de estágio, faz com que o valor, em créditos, totalize 200.

¹⁰ Manual do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Letras e do programa especial de formação de docentes - Português-Espanhol e Português-Inglês. p. 9.

Despertou curiosidade o fato de, no estágio supervisionado da língua estrangeira, a escola de idiomas ter sido incluída no plano do estágio. Quando perguntado sobre tal inclusão, a ex-coordenadora explicou,

“(...) nossos formandos raramente vão para a rede pública (...) a maioria vai parar em escolas de idiomas (...) na verdade, uma grande parte já dá aulas nessas escolas”.

A inclusão da possibilidade de realizar uma parte do estágio nas escolas de idiomas pode ser vista como uma preocupação em expor seus alunos à sua própria realidade. Como a maioria dos estagiários já leciona nessas escolas, é um local conhecido, confortável e seguro. Porém, a estrutura pode limitar o estagiário que não conhece uma escola pública. O estagiário pode realizar seu estágio sem conhecer nenhuma escola ou órgão público uma vez que não é exigência, na IES investigada, realizar o estágio nesse tipo de instituição.

De acordo com o manual do estágio, quem já leciona a língua inglesa numa escola, seja de idiomas ou regular, não é obrigado a observar aulas naquele local, mas deve escrever um relatório (um capítulo do TCC) sobre sua própria prática. Considerar a prática do estagiário em condição de professor como parte válida da pesquisa demonstra um reconhecimento desse estagiário como um ingressante na profissão de educador, um professor se formando. Isso pode representar uma política motivadora para o estagiário. E analisar sua própria prática à luz das teorias estudadas durante o curso de licenciatura oferece uma experiência única de refletir sobre si mesmo, sua profissão, suas práticas pedagógicas de sala e extra-sala, e, principalmente, sua identidade. É a parte do estágio em que a construção de identidade do estagiário em condição de professor é mais explícita. O estagiário, necessariamente, deve refletir sobre si e suas interações, seus pontos fortes e suas fraquezas, suas conquistas e suas falhas, e sobre como lidar com os processos da profissão – planejamento pedagógico, avaliação, disciplina, relacionamento com os colegas, com os alunos, com os pais, com a hierarquia, com a burocracia, entre outros. Esse momento é fértil para uma transformação de narrativa e a construção de uma nova identidade, pois o estagiário precisa refletir sobre si mesmo segundo as teorias estudadas. Ou seja, aproximando-se da formação continuada, e não somente da inicial, o estagiário pode

contemplar sua prática cotidiana mais imediata. Isso pode ter um efeito mais intenso e marcante, provocando uma reavaliação de valores e significações. Isso seria o que defino como (re)construção da narrativa.

O estágio se compõe de várias tarefas a serem realizadas durante o percurso. Todas essas partes compõem o TCC. Todas as atividades realizadas dentro da IES são consideradas componentes do estágio interno.

1.4 O Estágio Interno do TCC

Essa parte do estágio supervisionado sob estudo envolve um leque de tarefas acadêmicas relacionadas à disciplina Prática do Ensino. Para cada língua, ou seja, tanto para Língua Portuguesa quanto para Língua Estrangeira, o estagiário deve realizar as tarefas estipuladas e inclui-las no TCC final. Nomeio os componentes e os números para facilitar a leitura. São eles:

- **Componente 1:** dois planos de aula, com suas três partes – plano, avaliação dos alunos e auto-avaliação;
- **Componente 2:** duas provas relacionadas às aulas apresentadas – uma de Ensino Fundamental, outra de Ensino Médio;
- **Componente 3:** duas resenhas de dois textos teóricos – seguir orientação do professor;
- **Componente 4:** duas análises de livros didáticos – uma de Ensino Fundamental, outra de Ensino Médio;
- **Componente 5:** duas observações de aulas dos condiscípulos – uma de Ensino Fundamental, outra de Ensino Médio¹¹.

No total, são dez trabalhos acadêmicos para cada língua, totalizando vinte. Cada elemento do estágio interno é representado no Manual do Estágio com um modelo (exemplo fictício) e uma explicação detalhadíssima da maneira como deve ser realizado e apresentado no TCC final. Como esta dissertação considera a metodologia positivista como uma priorização de metodologias pré-estabelecidas, de valores unificados, de verdades, de dúvidas e problematizações, o Manual do Estágio Supervisionado, na

¹¹ Manual do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Letras e do programa especial de formação de docentes - Português-Espanhol e Português-Ingês. p. 15.

forma apresentada no curso em questão, representa uma ferramenta com uma direção fixa de visão de mundo, de padrão de aprendizagem, de forma e formato de pesquisa, padronizando, assim, a avaliação e a prática. O excesso da sistematização e a burocracia em termos da produção e do formato dos relatórios, produtos finais dos estágios supervisionados, é emblemático de uma metodologia positivista que visa uma ordem predeterminada para que, consecutivamente, haja um progresso. O contrário disso seria uma orientação menos focada no formato e na forma de produzir os relatórios, e mais direcionada na inspiração do estagiário para que este se torne um professor-pesquisador que aprende a estabelecer seus próprios valores, verdades, dúvidas e problematizações. Assim, o docente em formação passa pela experiência real de pesquisador em que precisa estabelecer uma visão de mundo própria. A última visão de observação ou estágio permite que o futuro professor se descubra como pessoa e profissional, enquanto a primeira pode limitá-lo, forçando-o a reproduzir um conhecimento já pré-estabelecido. A percepção sobre o contraste entre os dois conceitos de estágio e observação de campo parece evidenciar-se nas análises minuciosas dos dados dos estagiários. A saber:

1.4.1 O Estágio Interno – Orientação

O primeiro componente do estágio supervisionado se refere à regência de aulas para colegas do estágio. Duas aulas simuladas são apresentadas aos colegas sobre um tópico durante um período específico – ambos estipulados pelo professor da disciplina Prática do Ensino. Nesse componente, há três partes – 1) os planos das duas aulas apresentadas; 2) as avaliações dos alunos; e 3) as duas auto-avaliações. As três devem seguir os modelos (fictícios) no manual do estágio. Há explicações sobre cada uma. Por um lado, a explicação oferece orientações básicas sobre como escrever e preparar os elementos burocráticos – formato do plano, objetivos gerais, específicos etc. Há também orientações para os estagiários sobre como observar a aula do colega, como preparar a sala e material, além de instruções sobre o tempo, a ética para com os colegas e eventuais problemas com plágio do colega. Porém, o manual não dispõe de nenhuma bibliografia relevante e nenhuma justificativa pedagógica, nenhuma referência à teoria. O modelo disponível também restringe o estagiário, limitando-lhe a criatividade

e burocratizando uma prática pedagógica que poderia abrir uma oportunidade de interferência e construção de narrativa por parte do estagiário, como será abordado no capítulo 2. Ao interferir na preparação e escrita de um documento pedagógico, por exemplo, um plano de aula, o estagiário tem de engajar sua criatividade na união da prática (o preparo, a escrita) com a teoria (as ideologias por trás do documento em questão – *o porquê de um plano de aula; o que deve constar num plano de aula e por quê; a linguagem utilizada num plano de aula e por quê; para que serve o plano de aula; para quem está sendo escrito o plano de aula etc.*). Além disso, o estagiário pode contemplar outros planos existentes e outras pessoas (estagiários e professores) que também preparam planos de aula, promovendo um movimento material, em que, através dos sentidos, interaja com outras ideologias em relação ao documento em questão. Konder (1984, p. 52-53) explica o movimento material, conceito de Karl Marx, em que

“O movimento autotransformador da *natureza humana*, para Marx, não é um movimento espiritual e sim um movimento material, que abrange a modificação não só das formas de trabalho e organização prática de vida, mas também dos próprios órgãos dos sentidos: o olho humano passou a ver coisas que não enxergava antes, o ouvido humano foi educado pela música para ouvir coisas que não escutava antes, etc. ‘A *formação* dos cinco sentidos’ (...) é trabalho de toda a história passada”.

Marx vê o movimento material do homem como um momento de autotransformação, o que interpreto ser a ideologia por trás do conceito do estágio supervisionado. É através das interações com o meio escolar – inclusive os documentos e os componentes do estágio interno – que os sentidos do estagiário podem sofrer uma transformação, fruto do ato de pesquisar, o que resultaria na interferência nas práticas através da produção, organização, interpretação, e avaliação. No entanto, essa parte do estágio exige que o estagiário interprete e avalie informações, além de produzir e organizar trabalho acadêmico dentro de um modelo fixo, inflexível, diferente da possibilidade dialética. A abordagem positivista, na qual “se explicam os fenômenos, subordinando-os às leis experimentalmente demonstradas” (Ribeiro Junior, 1982, p. 20) limita o espírito do pesquisador a interferir de forma burocratizada e concreta, reforçando o estado de reprodutor de conhecimentos ao invés de um estado de produtor de [novos]

conhecimentos, estado esse que é objetivo do estágio, de acordo com o Ministério da Educação – citação na página 9 desta dissertação.

O mesmo acontece com os outros componentes desta parte: as duas provas relacionadas às aulas apresentadas, as resenhas de dois textos teóricos e as análises de dois livros didáticos oferecem mais abertura para uma interferência do estagiário, porém as orientações e os modelos – positivistas na sua essência devido às pré-determinações inflexíveis – persistem.

No entanto, as orientações sobre as provas são mais flexíveis, somente pedindo uma ligação com a aula apresentada. O formato, o tamanho, o estilo, a metodologia e a pretensão da avaliação ficam a critério do estagiário. Enquanto o primeiro componente restringe, essa parte abre mais espaço. Isso mostra uma certa incoerência. Se o estagiário não questionar a inflexibilidade do primeiro componente, ele se deixará levado pela “doutrina” do manual. Conformar-se com um modelo pré-fixado é reconhecê-lo como sendo uma verdade, uma idéia absoluta e permanente de antemão. De acordo com Foucault ((1970) 2001, p. 42),

“(…) é pela partilha de um só e mesmo conjunto de discursos que indivíduos, tão numerosos quanto se queira imaginar, definem sua pertença recíproca. Aparentemente, a única condição requerida é o reconhecimento das mesmas verdades e a aceitação de certa regra – mais ou menos flexível – de conformidade com os discursos validados”.

A convocação para participar de uma única forma apela para o anseio do estagiário em se formar. O segundo componente, assim como o terceiro e o quarto, abre mais espaço para o estagiário, mas, ao analisar os relatórios dos estágios, é possível identificar que o estagiário, na maioria das vezes, não desenvolve autonomia por meio da percepção crítica sobre aquilo que observa, ele se conforma. Já doutrinado pelas regras presentes nos enunciados do primeiro componente do estágio interno, o estagiário se proíbe de variar seu discurso daquele pré-definido no manual pelo medo de ser criticado, pelo medo de não atender às expectativas ou pelo conformismo com uma forma preestabelecida. A subordinação ao modelo pré-fixado e imposto vai contra o papel do

professor de transformador da sociedade, conceito de Pennycook (1994), previamente apresentado na página 25 desta dissertação.

Entende-se, então, que é tarefa do professor desenvolver um olhar crítico para perceber melhor seu papel na sociedade. Ele necessariamente precisa enxergar de forma transformadora (conforme a dialética em Marx) as relações dentro da sociedade e como sua própria voz se encaixa nesse contexto. A homogeneização da formação do professor, do estágio, não encaminha o estagiário a se enxergar dessa forma, mas sim como um operário, um burocrata. Para que o professor se engaje em projetos críticos e transformadores na sua ou em outras culturas, sua formação deve, necessariamente, amparar-lhe com o espírito para tal. Enxergar o outro e as outras formas de agir – política, social e culturalmente – carece de uma formação que permita a transigência necessária para que os professores possam experimentar e, espera-se, engajar-se numa transformação da sociedade. Assim, a orientação do estágio deve ser igualmente transformadora.

Numa análise de um livro didático para o Ensino Médio – o quarto componente do estágio interno –, os estagiários, aparentemente menos restringidos, podendo abordar a investigação da forma que se convêm, acabam seguindo um formato um tanto burocrático, assim como já demonstrado no primeiro componente. O trecho extraído da análise de um livro didático por um estagiário (Anexo III) demonstra uma investigação pouco profunda, atando-se à descrição, sem colocar em questão os aspectos ideológicos, psicológicos, didáticos, sociológicos e, na citação abaixo, nem práticos.

“Acompanham o livro fitas ou CDs, e as atividades de áudio são desenvolvidas para ajudarem os alunos a ouvirem diferentes tipos de sotaques, apesar de o inglês usado ser o Americano. Essas variam entre dois tipos: uma delas o aluno pode fazer em casa e baseia-se no escute e repita, o quê às vezes pode não ser tão eficaz, pois o aluno não conta com a assistência da professora para verificar sua pronúncia, por exemplo. A outra atividade vem com uma marca de que deve ser feita somente em classe, e baseia-se na interpretação – escrita ou oral – do que foi ouvido, geralmente um diálogo. Nessa atividade o aluno responde a algumas perguntas sobre o que ele acabou de ouvir. Os resultados dos trabalhos realizados em classes costumam ser proveitosos e os alunos acabam demonstrando que

entenderam bem o diálogo. Desta forma a proposta metodológica do livro é seguida e os resultados são eficazes”. (Anexo III)

No exemplo supracitado, a análise considera a proposta metodológica do livro como positiva, no entanto, não oferece nenhuma justificativa para tal conjectura. O estagiário considera as atividades a serem feitas em sala de aula melhores do que se feitas em casa devido à presença do professor. Alega que o aluno entende bem o diálogo quando as atividades são realizadas na presença do professor, mas não apresenta uma exploração dos motivos para isso nem uma evidência de que isso, de fato, ocorre. No restante da análise, o estagiário descreve os aspectos físicos do livro, identifica a presença de certas metodologias já estudadas na disciplina Metodologia do Ensino, avalia a adequação do conteúdo lingüístico para a idade proposta, comenta a existência de materiais extras (como CD e livro de atividades), mas não entra na discussão dos objetivos do livro, das ideologias passadas pela linguagem ou pelas imagens. Assim, o estagiário evita contrastar os formatos dos exercícios com conceitos teóricos de poder ou de emancipação, por exemplo. Não questiona o conteúdo à luz das teorias estudadas nas disciplinas Psicanálise da Educação, Filosofia da Educação ou Didática do Ensino. A análise fica somente na descrição física, sem se engajar numa reflexão teórica e sem nenhuma presença da voz do estagiário. Dessa forma, o estágio supervisionado em questão não concretiza a possibilidade de o estagiário sair do papel de reprodutor de conhecimento para o papel de produtor de conhecimento. O medo de fugir do esperado e do preestabelecido obstrui a possibilidade de engajar outras possibilidades. “A doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros” (Foucault, (1970) 2001, p. 43). Fica evidente, ao analisar outros relatórios, que esse processo se repete na maioria dos estágios. Poucos estagiários conseguem ou ousam uma análise menos burocratizada e mais filosófica, psicológica e ideológica. “Proibidos” de fazer esses discursos pelas orientações rígidas do manual do estágio, contentam-se com a forma quantitativa, burocratizada e conformista da análise. Conceitos sociológicos e dialéticos são visíveis em pouquíssimos relatórios.

Há momentos, porém, em que alguns estagiários se libertam dos discursos preestabelecidos para contemplar, mesmo de forma sucinta, a própria formação. Ao comentar os programas educacionais para formar professores, uma estagiária escreve

Est. 3: “A realização de um trabalho que promovesse interação entre povos e culturas diferentes, enriquecida pelas trocas de experiências e descobertas científicas, traria benefícios para o Brasil no futuro”.

Embora não engaje uma análise baseada em teoria, verifica-se a noção da interação como elemento importante da construção e reconstrução da identidade. Sem unir a prática com a teoria, a estagiária conseguiu identificar a importância do “multiculturalismo”. Embora o termo seja empregado do modo muito restrito, apenas para discutir as diferenças entre culturas, a estagiária não deixou de aproximar a sua formação com esse conceito, considerando-o importante para a formação do docente.

Os relatórios dos estágios internos, restritos aos cinco componentes, seguem rigorosamente o mesmo formato. Ao ler o terceiro componente dos estágios, que exige duas resenhas de textos teóricos, percebe-se que os textos em questão foram escolhidos pelos professores da disciplina Prática do Ensino. Portanto, em todos os relatórios dos estágios de um determinado ano, os textos resenhados foram os mesmos. A ex-coordenadora, durante a entrevista, justificou

“(…) como são muitos estagiários, selecionamos os textos para facilitar o trabalho dos professores do estágio (….) se não, os professores teriam de ler quase duzentos textos e as resenhas de cada um (….) se os estagiários fossem deixados a escolher os textos por conta própria, iam escolher textos pouco teóricos (….) escolheriam o texto pelo tamanho e não pelo teor (….)”.

O número de estagiários é realmente notável. Apesar de as salas da IES comportarem acima de 100 alunos, a turma em questão – do primeiro semestre de 2003 – foi dividida para facilitar o trabalho dos professores. Trabalhando em conjunto, os professores escolheram os seguintes textos: “As duas hipóteses mais importantes da Teoria de Krashen, e sua inter-relação” de Ricardo Schütz, mestre em TESL, da Universidade de Arizona e responsável pelo site *English Made in Brazil*, e “Construtivismo” de Márcia de

Borba Campos, doutora em Informática na Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

O fato de que os professores tiveram de ler, corrigir e comentar aproximadamente 200 resenhas (2 para cada estagiário) justifica a opção por restringir os textos teóricos, mas não deixa de levantar a questão de um discurso fechado. Além disso, mostra a tendência dos IES privados hoje em dia. Seguindo um modelo do que Gee (2004, p. 96) considera o “novo capitalismo”, em que os trabalhadores são uma “força de trabalho ‘enxuta e sem piedade’”¹², o trabalhador, neste caso o professor universitário, torna-se “operário-horista” (Lucchesi, 2002, p. 110). “Como a maioria das instituições privadas não paga o professor pelo tempo gasto fora de sala de aula, o resultado é inexistência de produção científica e queda da qualidade de ensino” (idem). A autora apresenta o quadro representativo da situação do professor encarregado do estágio supervisionado de forma exata. Geralmente, há, na IES em foco, só uma pessoa (em 2003, foram dois professores devido ao número excessivo de inscrições) para “policiar” os documentos, carimbar as fichas comprobatórias, corrigir as resenhas, ministrar as aulas, controlar a lista de presença, observar as regências das aulas dos estagiários aos colegas, assinar e carimbar as cartas de apresentação, ler e corrigir todos os relatórios de cada estagiário, além de orientar e consolar os estagiários em momentos de desespero etc. O tempo para produção de conhecimento para o professor do estágio supervisionado fica muito reduzido devido ao número de tarefas, multiplicado pelo número geralmente alto dos alunos estagiários. É uma força de trabalho que se revela muito enxuta.

A questão do supervisor do estágio é tratada no Parecer CNE/CP nº 9, publicado no site do Ministério da Educação (2002, p. 23).

“Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o ‘supervisor de estágio’”.

Infelizmente, na sociedade neoliberal, em que as forças de trabalho estão sendo enxugadas em prol de uma lucratividade maior, o estágio supervisionado em questão

¹² “(...) workforce “lean and mean””

restringe-se à responsabilidade de um ou dois profissionais e não de uma equipe de formadores.

Com a leitura restrita aos textos supracitados, de teor metodológico, entende-se o porquê de as resenhas focarem a questão metodológica do ensino em detrimento das outras, como a filosófica, psicanalítica, social, cultural, econômica, política etc. A disciplina Prática do Ensino na IES em estudo parece limitar o alcance intelectual, reprimindo os estagiários de fazer conexões com outras disciplinas ou outros conhecimentos mais teóricos a não ser a metodologia. Uma estagiária, em sua resenha do texto de Schütz, limita toda a sua análise às questões práticas da sala de aula.

Est. 1: “A teoria de Krashen revela que deve ser dada uma importância maior a *acquisition* sobre *learning* referindo-se ao aprendizado de línguas a adolescentes e adultos”.

Percebe-se que a análise da estagiária não vai além da questão metodológica, atendo-se à descrição isenta de reflexão, que não indaga (ou não informa) o tipo de “importância”, nem o porquê de “adolescentes e adultos” e não crianças. A orientação para realizar uma resenha, proposta no manual do estágio para promover uma reflexão da teoria na prática, não oferece uma bibliografia nem uma metodologia científica para tal.

“15.3 Resenhas dos textos teóricos

Pelo próprio sentido da palavra, “resenha” não é igual a “resumo”. Nessa etapa do estágio interno, o estagiário deverá fazer uma leitura reflexiva (ler, decifrar e pensar), com a intenção de redigir (exprimir-se sintaticamente, *vulgo escrever, não copiar*) uma **crítica** do texto. A resenha pode até conter um resumo, mas a parte essencial é a **crítica**”.¹³

As orientações, porém, deixam vago o que é a crítica, esperando que o estagiário compreenda esse conceito por conta própria, sem orientação bibliográfica. Um exemplo dessa análise pode ser observado no trecho a seguir:

¹³ Manual do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Letras e do programa especial de formação de docentes - Português-Espanhol e Português-Inglês. p. 25.

Est. 2: “Na minha opinião, a melhor maneira de ensinar a gramática é tentando mascarar-la, fazer jogos, dar música, entre outras atividades, assim os alunos estarão aprendendo as regras sem ao menos serem mencionadas pelo professor”.

Na maioria dos relatórios analisados, os estagiários elaboram críticas no tom de senso comum, cheias de opiniões, sem reflexões teóricas, ou simplesmente parafraseiam o texto, sem dialogar com ele.

Est. 3: “De acordo com a proposta de Piaget, o indivíduo, através de suas ações (assimilação ou acomodação), constrói a sua inteligência ao mesmo tempo em que se constrói como sujeito social e afetivo, isto é, os dois processos estão diretamente interligados”.

Outras vezes, verifica-se que o estagiário consegue identificar questões de teor diferente do metodológico, mas não avança suas considerações em uma análise mais profunda.

Est. 1: “Algumas instituições particulares de ensino têm buscado promover o ensino/aprendizado de línguas estrangeiras em *acquisition* por meio de sistemas de terceirização ao contratar cursos de idiomas para o cumprimento desse papel. Todavia, manter uma empresa com abordagens e perspectivas diferenciadas dentro de uma instituição de Ensino Básico é um risco que pode acarretar problemas relacionados à dinâmica pedagógica das escolas regulares”.

A estagiária consegue identificar, no trecho acima, a diferença entre o ensino formal (escola regular) e o informal (escola de idioma terceirizada). A tese de que há um problema no encontro desses dois mundos foi mencionada quando a estagiária se refere à contratação de cursos de idiomas pelas instituições de ensino formal, no entanto, não explora a questão ideológica subjacente aos “problemas”. Ela também não investiga “as abordagens e perspectivas diferenciadas” a ponto de se aprofundar na reflexão sócio-cultural, necessária para discutir tais problemas. A resenha da estagiária investiga, na maior parte, as questões metodológicas.

Est. 4: “O ensino gramatical, segundo Krashen, reduzido a um mero papel lingüístico não trará competência comunicativa. Porém, a gramática trará benefícios de assimilação e

desenvolvimento da proficiência se os alunos tiverem vínculos afetivos com essa abordagem e se a língua utilizada em aula for a língua estrangeira”.

A análise da estagiária não deixa de apresentar uma reflexão científica quando se refere à teoria de Krashen. O foco que permeia a resenha, porém, se restringe a uma única questão: a metodológica, sem se aventurar além dos temas da prática de sala de aula. Isso é evidente em quase todos os relatórios dos estágios, fato que interpreto como sendo uma orientação dada pelos professores do curso e que consta no manual do estágio. Como mencionado anteriormente, os alunos fazem uma resenha sobre as teorias de Stephen Krashen – filtro afetivo, input + 1, alunos introvertidos vs. extrovertidos etc –, que parece dominar a escrita. Para os estagiários, são apresentadas outras teorias metodológicas durante a disciplina Metodologia de Ensino e essas são identificadas nas observações. No entanto, a maioria dos relatórios não demonstra uma preocupação em teorizar sobre as metodologias identificadas nem com outras teorias de outras disciplinas. Nos poucos momentos em que há uma possibilidade para essa conexão, a maioria dos estagiários não a faz. Encontram-se, porém, em raras exceções, alguns relatórios que vão além da questão metodológica.

No trecho a seguir, nota-se que a estagiária, ao resenhar um texto teórico sobre construtivismo, consegue levar a reflexão para além da questão metodológica, incorporando uma questão sociológica à discussão. Fazendo uma conexão entre a teoria de aprendizagem e a realidade da sua sociedade, a estagiária descreve e teoriza, unindo a prática e a respectiva teoria. Pensa na causa e no efeito, enxergando a transformação do mundo em que vive. A resenha, como mencionado, é uma das únicas a demonstrar uma contemplação sobre a narrativa da autora, pois esta consegue fazer um balanço do seu ambiente à luz da teoria.

Est. 5: “Se as ciências e as técnicas aumentam o controle do homem sobre a natureza e a sociedade, me parece válido pensar que a ação levaria a uma evolução contínua. Só para dar alguns exemplos de ações perniciosas e suas conseqüências: em nome do progresso, as construções urbanas tornam a vida humana cada vez mais solitária; as fábricas poluem o ar; a especulação imobiliária destrói o verde etc...”.

Alguns estagiários fizeram a resenha de somente um dos textos teóricos e substituíram a outra pela participação em eventos acadêmicos da IES (conferências e seminários), trabalhando como monitores. Isso mostra uma certa flexibilidade do estágio, uma antítese do tom positivista (preestabelecimento) das instruções do primeiro componente do estágio interno, e a preocupação em promover a aquisição de conhecimentos de formas diversificadas, embora alguns estagiários não interpretem essa possibilidade assim.

Est. 2: “(...) trocar umas 6 horas de trabalho por uma resenha não é justo (...) a faculdade só quer que a gente trabalhe de graça”.

Percebe-se nos discursos da IES e dos alunos que há certa contradição nas formas de construir conhecimentos. O discurso da estagiária acima pode alertar para uma desarmonia entre as propostas da IES com o curso de licenciatura e os objetivos dos estagiários em relação à aprendizagem, e o que o estágio representa para ambas as partes. As percepções de cada agente em relação ao estágio serão analisadas mais para adiante.

1.5 O Estágio Externo

1.5.1 A Carta de Apresentação

Para o estágio externo ser iniciado, é necessária uma carta de apresentação do estagiário (disponível na página 10 do manual) com os devidos carimbos e a assinatura do professor responsável. A carta explica para a direção da escola que oferece o estágio, onde o estagiário pede a permissão para o realizar, a provisão legal que a IES emprega para autorização do curso, ou seja, o artigo 31 da Resolução do Ministério da Educação, assim como as atividades a serem realizadas. A carta também apresenta os nomes dos professores da IES responsáveis, com os devidos contatos.

As atividades a serem realizadas, de acordo com a carta, são: observação de aulas, observação dos trabalhos de secretaria, entrevistas com o pessoal de direção, coordenação pedagógica, secretaria e associação de pais e mestres. Não há nenhuma

menção de regência de aula, participação de outros projetos em que a escola seja envolvida, participação de reuniões dos professores, pais etc.

1.5.2 Relação entre a IES e a Escola

Não há um diálogo entre a IES e as escolas onde o aluno pretende realizar o estágio. Devido ao grande número de estagiários, fica inviável para o supervisor da pesquisa entrar em contato com todas as escolas para discutir as atividades do estagiário. Porém, de acordo com as Diretrizes do MEC (Panisset, 2001, p. 58),

“(…) é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas-campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações **formais** entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino” (grifo meu).

Interpreto que a falta de uma relação formal entre a IES em questão e as escolas em que são realizados os estágios possa demonstrar a ausência de compromisso com a formação do professor por parte da IES. Ao supervisor do estágio não são proporcionadas condições para criar um vínculo, e a IES, por sua vez, não a cobra.

Além disso, percebo que muitas escolas-campos desprezam o conceito de estágio como também, às vezes, a presença dos estagiários. Defendendo seu campo contra críticas, as instituições de ensino fundamental e médio protegem sua própria cultura da interferência de estranhos. Retirada de uma entrevista concedida para esta dissertação, a fala de uma professora, ex-estagiária da IES em questão, deixa clara a rejeição tanto pela coordenação de uma escola de idiomas, quanto pelos professores:

“**Prof 3:** (...) eu fui mal recebida por uma coordenadora mais do que pelos professores, mas como eu tinha conseguido autorização com a própria dona da escola, a mulher teve que me agüentar, mas ela me tratou muito mal durante todo o estágio. E esses professores assim, tinham reservas, eu acho que com receio de perderem o emprego, se eu fizesse alguma crítica a respeito delas, de como estavam trabalhando, então eu senti mais dificuldade”. (Anexo I, p. 141-147 desta dissertação)

“Prof 3: (...) eu lembro que eu marquei com o coordenador e não consegui, isso da instituição particular, do ensino médio fundamental, não consegui falar com ninguém, o meu estágio se limitou aos professores e experiências deles e da escola de idiomas, como eu falei, a coordenadora não queria papo comigo”. (Anexo I, p. 141-147 desta dissertação)

“Prof 4: E tinha professores que não aceitavam essa presença do estagiário, se sentiam ameaçados ou até tratavam mal, tratavam de uma forma bem distante o estagiário, preferiam que você não estivesse lá e às vezes até se ofereciam: “eu assumo seu estágio, mas você não precisa ficar na minha sala”. (Anexo I, p. 148-155 desta dissertação)

As professoras, no papel de estagiárias, configuraram uma ameaça às instituições devido ao medo da avaliação e da posição de “invasora”. O estranho, em vez de ser visto como uma oportunidade de troca de experiências, é considerado, um perigo e por isso é repudiado, ignorado ou afastado.

Recorrendo a Bourdieu, verifica-se a sua definição de campo como o “estado da relação de força entre as agentes ou as instituições engajadas na luta” (1983, p. 90). O desprezo percebido enfatiza essa noção de uma “relação de força” em que o estagiário, às vezes, é visto como um dos oponentes, um dos adversários. No caso das referidas instituições [de ensino fundamental e médio], o estagiário é, no mínimo, o estranho ao campo. Ele entra num contexto em que a relação de força entre os agentes e a instituição já existe, contexto em que estes já estão lutando, um contexto em que a noção de adversários já faz parte. A relação de força em questão – dialética, pois promove a modificação de ambas as partes envolvidas, conforme salientado por Konder (1984) – são as interações entre as narrativas dos agentes envolvidos. Essas interações, nem sempre agradáveis para o estagiário, fazem parte da pesquisa do estágio dentro de um espaço social. São essas interações que criam uma espécie de sistema. Atrelando a concepção de Santos (1994, p. 41) de espaço – o “lugar material de possibilidade dos eventos” – à concepção de *habitus* do Bourdieu (1977, p. 18), entende-se que o *habitus* se reproduz e cria valores através das práticas e dos eventos envolvendo os participantes do espaço e, principalmente, os dominantes.

“(...) um sistema de disposições duradouras e transponíveis que, ao integrar todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações*, tornando possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma”,

O estagiário inserido no campo da escola encontra um *habitus* ao qual não pertence (é sempre o estranho) e ao qual terá de se adequar. Sua participação nesse novo campo será governada pela luta por uma autoridade de agir, o que Bourdieu (1983a, p. 111) define como “atos de autoridade”. Isto é, quem possui a autoridade fala ou age; quem não a possui, não pode falar nem agir. Porém, como Perrenoud (2002, p. 147) relata

“Como o *habitus* é um conjunto de *disposições interiorizadas*, apreendemos apenas suas manifestações por intermédio dos atos e das formas de inserção no mundo”.

O estagiário, portanto, tem necessariamente um papel ativo no campo, tendo de interagir com o *habitus* existente. Bourdieu reitera que, para permanecer no campo, é necessário “entrar no jogo”, ou seja, a construção de uma identidade requer a “reprodução do jogo” dentro de certos limites, sem nunca “questionar os próprios fundamentos do jogo” (Bourdieu, 1983a, p. 91). Retirada de uma entrevista gravada com uma ex-estagiária da IES em questão a citação abaixo é de uma professora que a recebeu numa escola regular e demonstra o estabelecimento das “regras do campo”:

“**Prof 3:** (...) ‘Você vem aqui com esse monte de teorias e sonhos, quando você começar a trabalhar você vai ver que não é nada disso que você está querendo, você esquece tudo isso que não vai dar certo, eu tentei, mas olha, não adianta’”. (Anexo I, p. 141-147 desta dissertação)

Com isso, pode-se reconhecer a particularidade de cada escola e suas práticas específicas para a produção e reprodução do seu próprio campo e *habitus*. Transitando entre as instituições – a IES e a escola –, o estagiário ou tece uma relação entre conhecimentos, saberes e regras dos jogos de cada campo, ou entra em conflito com uma ou com as duas instituições de ensino, por questionar as regras ou por não estar satisfeito com a reprodução delas. Por isso, a relação entre as instituições de ensino se

confirma como essencial. O entendimento comum do que é o estágio confere ao estagiário uma experiência de *habitus* mais promissora e um papel dentro da pesquisa mais bem definido. A construção de uma relação é, de fato, uma construção de identidade coletiva, pois a relação entre a IES e a escola se modifica pela “correlação” na forma de estágio. A interação dos dois campos por meio do estágio permite uma redefinição das regras do jogo e, conseqüentemente, uma modificação do *habitus*, ou seja, uma transformação.

Para Koury (1997), no entanto, para re-determinar as regras do estágio, isto é o *habitus* a ser utilizado no estabelecimento das regras do jogo, é necessário um re-pensar sobre as “formas de integração dos agentes sociais a um ordenamento que se impõe como legítimo”. Ou seja, as duas instituições de ensino em que o aluno realiza seu estágio supervisionado precisam entrar em acordo em relação ao que Bourdieu (1983b, p. 124) determina como “‘regras-habitus’ do campo”. A luta para dominar o campo, inata em comunidades que já possuem um *habitus*, envolve a busca pela “aquisição da autoridade científica” (idem) que necessariamente exige uma mudança nos preceitos de cada local. A princípio, uma certa moderação entre as duas instituições de ensino deve ser realizada pelo Ministério da Educação.

1.5.3 Hora/aula do Estágio Externo

O estágio externo em análise exige um mínimo de 40 horas de observação de aulas para cada língua, estrangeira e portuguesa, totalizando 80 horas de observação de aula. Em cada língua, as horas são divididas entre aulas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sendo 20 horas alocadas para cada nível de ensino. Como explicado antes, cada hora representa dois créditos, portanto, a observação totaliza 160 créditos.

A estrutura preestabelecida possui algumas orientações peculiares. De acordo com o manual do estágio, não é permitido

“estocar’ minutos de uma aula para somar com uma outra. Por exemplo, se uma aula dura 1 hora e 30 minutos, conta como uma aula. Já uma aula de 1 hora e 40 minutos vale por duas aulas”.¹⁴

Como uma aula dura, na maioria das escolas públicas, entre 45 e 50 minutos, a estocagem de “minutos de uma aula” significa a soma de minutos de uma aula com minutos de uma outra aula para totalizar uma aula de 50 minutos. A explicação se resolve numa tentativa de facilitar a burocracia para o supervisor, que teria de contar os minutos da cada aula para verificar se o número mínimo de hora/aula foi observado. A preocupação com os pormenores é um exemplo da burocratização do estágio, tornando-o muito mais uma experiência de gerenciamento de papéis e carimbos, de contagem de minutos e assinaturas, e, ao mesmo tempo, diminuindo o foco na prática de pesquisa. Enquanto cada pesquisa engloba uma certa burocracia, interpreto que a contagem de minutos para verificar o número de horas de aula observado seja exagerada e frustra o estagiário. Com isso, este acaba adotando uma abordagem de pesquisa burocratizada e deixa de assumir uma posição de participante da sua própria pesquisa.

1.5.4 As Fichas Comprobatórias

Numa pesquisa realizada pelos docentes Garrido, Penteado, Moura e Pimenta em 2001, a primeira numa lista extensa das dificuldades na realização do estágio supervisionado é a “burocracia vinculada às exigências do registro formal do estágio (fichas assinadas sem rasuras, assinaturas de livros oficiais cumprimento de horas etc.” (Pimenta e Lima, 2004 p. 241). As fichas comprobatórias, a parte burocrática do estágio, representam o controle que a IES tem sobre o estagiário.

No estágio supervisionado em questão, cada aula observada precisa ser comprovada por uma ficha comprobatória, que, por sua vez, precisa da assinatura do professor cuja aula foi observada e do carimbo da escola que autorizou a realização do estágio. Entende-se que a reclamação da reitoria de que os estagiários estavam falsificando

¹⁴ Manual do estágio supervisionado do curso de licenciatura em letras e do programa especial de formação de docentes - português-espanhol e português-inglês. p. 8.

assinaturas se refere a esse documento. A falsificação de assinaturas é difícil de comprovar. Verifico que não são levantadas acusações; nem se busca comprovar falsificações, mas a reitoria demonstra uma preocupação com atos desse tipo. Muitas vezes, porém, nem é o estagiário que está tentando enganar a IES:

“**Prof 1:** (...) eu tive ofertas de professores de assinar mais horas do que eu tinha freqüentado e que aquilo não comprovava, que aquilo não era importante”. (Anexo I, p. 126-132 desta dissertação)

O comentário, extraído de uma entrevista conduzida por uma professora, ex-estagiária da IES em questão, revelou que a burocracia da ficha comprobatória pode não ser eficaz para comprovar a realização do estágio. Parece que a escola citada, cujo nome é mantido em sigilo, também não busca promover a formação de uma pessoa que pode se tornar um professor da mesma instituição.

Muitas vezes, os próprios professores - e não a instituição - tentavam instigar o ato ilícito de mentir sobre as assinaturas:

“**Prof 1:** Muitas vezes os professores em geral pedem para assinar por mais aulas do que os alunos observam e eu tive situações como essa, não muitas, eu tive professores ótimos que eu pude aprender muito, mas eu tive algumas ofertas e eu senti que minha presença não era muito querida ou incomodava de certa forma”. (Anexo I, p. 126-132 desta dissertação)

“**Prof 3:** (...) a maioria [das fichas comprobatórias é forjada, nós pedíamos pra professora, ela dá. E mesmo umas se ofereciam para assinar pra gente “não precisa ficar vindo aqui, eu assino pra você” “ah, mas eu quero vir, como vou escrever meu trabalho depois?” eu precisava assistir as aulas delas né. “Não, não filha, isso é tudo bobagem olha, eu assino pra vocês”.” (Anexo I, p. 141-147 desta dissertação)

A oferta, aparentemente gentil, de “livrar” o estagiário da tarefa de observar uma quantidade de horas/aula pode ser interpretada como um ato tácito de remover o estagiário da sala de aula. Isso pode ser causado pelo incômodo causado pela presença de um possível colega, que toma nota sobre cada atividade e cada fala. Mais uma vez, a ficha comprobatória pode ser entendida como uma ferramenta para facilitar a não realização do estágio.

A ficha comprobatória está disponível para os estagiários na página 18 do manual de estágio. Há espaços para preencher com os seguintes dados: Nome da Escola, Nome Completo do Professor, Série/Ano, Tópico da Aula, Horário da Aula, Data da Aula e a Assinatura do Professor. No final de cada ficha comprobatória, há um espaço indicado para o carimbo da escola. Há espaço suficiente para cinco assinaturas dos professores, portanto, cada língua estagiada requer oito páginas de fichas comprobatórias, que não podem ser fotocopiadas.

A burocracia para comprovar a realização do estágio externo parece levar os estagiários à frustração. A preocupação em documentar sua presença na escola desvia as atenções das reflexões teóricas, exigindo uma atenção maior à papelada e ao controle dos carimbos. Restringido pelas regras burocratizadas e sistematizadas, o estagiário é forçado a pesquisar de acordo com o conceito da ciência positivista de Comte (Ribeiro Junior, 1982, p. 15) que a determina como

“(…) a sistematização do bom senso, que acaba por nos convencer de que somos simples espectadores dos fenômenos exteriores, independentes de nós, e que não podemos modificar a ação destes sobre nós, senão submetendo-nos às leis que os regem”.

A autoridade predetermina a estrutura da pesquisa, evitando a possibilidade de um abuso do individualismo. A gramática ou a regra, neste caso uma política da IES, sobrepõe qualquer ação não predeterminada ou abstrata, preferindo a máxima universalização através de um sistema dogmatizado que preestabelece a objetividade da pesquisa em questão. Como mencionado acima, a natureza positivista dessa prática, isto é, a predeterminação e a inflexibilidade, não combina com o estágio supervisionado devido a sua natureza individual.

A IES, temendo qualquer problema burocrático no envio dos diplomas à universidade que os chancela (no momento desta pesquisa), a Universidade de São Paulo, foca, de forma sistemática, a documentação mais que o nível de reflexão dos estagiários nos relatórios. Essa prática burocratizada permeia todo o trabalho do estagiário. Com isso, é possível identificar, ao ler os relatórios, a perda da reflexão em relação à experiência

do estágio – a finalidade mais relevante desse tipo de pesquisa – e a substituição dela pela burocracia – o mero meio pelo qual a pesquisa deve se realizar. Como resultado, observa-se a frustração dos estagiários, advinda dessa inversão em que o meio da pesquisa se torna a finalidade. A previsibilidade da burocracia não combina com esse tipo de pesquisa, pois os comportamentos e as ações dos envolvidos não seguem uma norma nem padronizados. Os imprevistos do campo escolar não convêm à burocracia numa pesquisa dessa natureza.

1.5.5 Diários de classe

O manual de estágio sugere que o estagiário mantenha um diário tanto durante o Estágio Interno, para anotar as observações das aulas ministradas pelos colegas, quanto para o Estágio Externo, para registrar as observações das aulas em escolas. A orientação à elaboração dos diários informa que, no diário, as anotações aparecerão de “forma descritiva” e que ele “servirá como fonte alimentar para o TCC”, onde a reflexão trará “a fusão da teoria com a prática”. O manual orienta o estagiário a anotar tudo possível relacionado aos seguintes itens:

- Os métodos usados pelo professor;
- A funcionalidade (ou não) das atividades;
- O controle da sala (reforço positivo e/ou negativo);
- O gerenciamento de tempo e da aula;
- Os materiais didáticos (TV, vídeo, livros, fitas, CDs, jogos, pintura, música etc.);
- A presença (ou ausência) de um plano de aula;
- A voz e as atitudes do professor;
- A desordem, a democracia, a inclusão/exclusão da classe¹⁵.

O formato do manual de estágio supervisionado pressupõe que o estagiário saiba pesquisar os conceitos na lista, pois não oferece nenhuma orientação bibliográfica para obter definições e informações teóricas relevantes. O professor da disciplina Prática do Ensino fica responsável pela orientação bibliográfica.

¹⁵ Manual do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Letras e do programa especial de formação de docentes - Português-Espanhol e Português-Inglês. p. 14.

Preencher o diário com descrições das observações para depois refletir simplifica demais a questão da pesquisa etnográfica. A respeito da observação participante, apreende-se das teorias de André (1995, p. 28-29) as possibilidades de reflexão que a experiência poderia propiciar:

“o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. (...) o pesquisador é um instrumento principal na coleta e na análise de dados. (...) O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho”.

Nessa visão, o estagiário torna-se uma parte integrante da pesquisa, sendo sujeito e objeto ao mesmo tempo, podendo reconhecer a construção e a reconstrução da sua identidade como docente e pessoa. Por ter um papel duplo, o estagiário realiza, ao mesmo tempo, uma auto-observação e uma observação participante. Nas duas dimensões, o sujeito é um dos objetos da pesquisa. O desenrolar de relações com as diversas culturas do meio escolar – uma observação *in natura*, em que o pesquisador vai ao local para realizar seu trabalho – deve despertar uma auto-reflexão do sujeito em condição de objeto. Sua interferência no meio, o objeto do seu estudo, tem de ser levado em consideração, pois pode ocorrer o efeito *Hawthorne* (Vianna, 2003, p. 19) em que “os comportamentos passam a ser diferentes do que se poderia esperar em uma situação habitual”. O pesquisador tem de estar atento a isso para reconhecer quanto foi sua influência e quanto foi algo natural daquele contexto.

O estagiário necessariamente coordena a pesquisa conforme o andamento da observação e das interações. Assim, entende-se que o formato não pode ser algo fixo. A observação não-sistêmica oferece uma flexibilidade que responde aos próprios processos da pesquisa. O estagiário toma decisões durante a experiência e modifica seu estudo quando necessário. A configuração de uma observação semi-estruturada oferece tal liberdade, porém, o manual do estágio em questão segue uma linha muito mais estruturada, apresentando um *checklist* dos elementos a serem observados (citado na página 48 desta dissertação). Observações estruturadas limitam as análises

a categorias específicas e são mais úteis e constantes em pesquisas quantitativas. Pela natureza qualitativa do estágio supervisionado, uma observação menos estruturada funcionaria melhor a meu ver, pois permitiria uma liberdade em relação à organização e à interpretação dos dados.

Além do manual, existe a figura do supervisor ou, neste caso, dois. Porém, devido ao número elevado de estagiários, os supervisores não dispõem de tempo hábil para orientar de fato as pesquisas, dedicando a maior parte do seu tempo ao controle burocrático de papéis, carimbos, assinaturas etc. Embora o contato com os estagiários tenha sido muito reduzido neste caso, uma professora ressalta a importância e a necessidade de diálogo do estagiário com seu supervisor durante o estágio.

“**Prof 2:** No estágio externo eu acho que o mais importante foi a orientação do professor, o manual, poder trocar essas informações do que estava acontecendo, “olha está acontecendo isso, aconteceu aquilo” essa troca eu acho muito importante”. (Anexo I, p. 133-140 desta dissertação)

No entanto, como supracitado, o excesso de documentação transforma a natureza qualitativa do estágio supervisionado em quantitativa, há perda de possibilidades de interpretar os dados coletados durante a experiência em campo sob uma perspectiva teórica. A interpretação de dados requer uma sustentação nas teorias existentes para validar os argumentos e análises apresentados. Nesse tipo de pesquisa, especialmente nos relatórios produzidos, há uma tendência de transpor as impressões gerais, muitas vezes sem o apoio da teoria. Vianna (2003, p. 28) adverte quanto ao efeito *halo*,

“que envolve transferência de impressões generalizadas sobre a característica ou situação de uma pessoa para outras, gerando interpretações pouco confiáveis. O efeito *halo* compromete a validade do julgamento das tendências e dos traços observados e introduz elementos de natureza espúria nas observações”.

O efeito *halo* consiste em “deixar que uma característica de um indivíduo ou grupo encubra todas as demais características daquele indivíduo ou grupo” (GREGÓRIO, 2002). Para o estágio em questão, esse tipo de generalização, muito comum quando o público geral se refere às falhas da educação, pode contaminar o olhar do pesquisador

ao interpretar as falas e ações dos agentes envolvidos. Um componente, fundamental para uma pesquisa, é a sustentação das interpretações nas teorias já existentes. A falta dessa sustentação teórica, no caso do estagiário, pode ter sido a causa da presença do efeito *halo* nos relatórios dos estágios analisados. Essa transferência de impressões generalizadas nos relatórios em depoimentos pode ser notada como:

Est. 2: “É incrível o total desinteresse dos adolescentes pelas aulas de língua estrangeira”.

Est. 4: “Nas aulas subseqüentes, as aulas foram muito mais silenciosas e entediantes”.

Est. 5: “Infelizmente, o ensino de língua estrangeira nas escolas está bastante desacreditado, o que colabora para o não interesse dos alunos pela disciplina”.

Est. 6: “Para a gramática, são sempre trazidas as regras de português: a professora compara os dois idiomas, usa exemplos em português e pede para que os alunos os passem para o inglês, o que ao meu ver não é muito proveitoso, pois as regras dos dois idiomas são bem diferentes”.

O efeito *halo* se faz presente em um grande número dos relatórios analisados. Poucos argumentos se apóiam em teorias estudadas, dando à escrita um tom de senso comum, um tom generalizado. Quando há alusões teóricas, são metodológicas, porém, mesmo assim, a maioria delas não apresenta referências bibliográficas, sem discorrer sobre o significado ou a relevância do objetivo da pesquisa, como demonstram os excertos abaixo:

Est. 4: “Atividades posteriores de *listening* com fita cassete sobre o que os personagens gostavam de fazer, atividade escrita de *complete the chart* de acordo com o *listening* anterior, uma atividade oral em duplas seguindo um diálogo-modelo (*Community Language Learning*)”.

Est. 5: “Como o exercício continha um texto, *the Lexical Approach* foi o método aplicado na explicação de algumas palavras desconhecidas, na qual a professora usou sinônimos em inglês, e *Audiolingual* durante a repetição das formas no singular e plural”.

Nos relatórios analisados, fica evidente a preocupação em identificar os tipos de metodologias utilizadas na sala de aula. Todos os relatórios analisados contêm nomes de metodologias espalhados pelo texto, demonstrando uma certa preocupação em comprovar o entendimento das técnicas utilizadas em cada uma. Enquanto a identificação e o reconhecimento do valor das metodologias fazem parte da prática docente, o trabalho do professor não se reduz a isso. A prática a ser observada é mais ampla, abrangendo mais espaço da escola do que a sala de aula.

O diário de classe, com a orientação do manual, recomenda que o estagiário escreva tudo o que vê e tudo o que ouve. A descrição registrada é válida na observação, conforme Sellitz et al. (1976, p.58),

“(...) o melhor momento para o registro é no decorrer do acontecimento, para evitar possíveis vieses seletivos e deformações decorrentes de lapsos de memória”.

No entanto, no manual do estágio, a orientação, ao contrário, guia o estagiário a simplesmente descrever para refletir na hora da escrita.

“O aluno deverá manter um diário durante as aulas de Prática de Ensino (dos colegas) e durante o Estágio Externo, para ser utilizado como material de referência enquanto escreve o TCC/LIC”.¹⁶

A escrita nos relatórios do estágio demonstra, ao meu ver, monotonia e distanciamento da pesquisa, isto é, os estagiários observam e descrevem aulas inexpressivas como se estivessem ausentes delas. O resultado é uma produção escrita impessoal e não-participante, o oposto da essência do estágio. A distância entre o pesquisador e a sua própria pesquisa é enfatizada pela distância entre o momento de observação e o de reflexão. Retirado de uma entrevista gravada com uma professora, ex-estagiária da IES em questão, o comentário abaixo demonstra um constrangimento dos estagiários em relação à separação da descrição da teorização:

“Entrevistador: Então no início foi uma descrição mais ou menos?

¹⁶ Manual do estágio supervisionado do curso de licenciatura em letras e do programa especial de formação de docentes - português-espanhol e português-inglês. p. 14.

Prof 4: É, uma descrição, mais um relatório sobre o que você assistiu, só que, eu não vou me lembrar agora tanto tempo depois, mas a gente teve uma indicação que “relacione com os textos que a gente está lendo sobre teoria do ensino” e a princípio foi uma coisa que, “nossa, mas eu já fiz os trabalhos, já fiz os relatórios” a gente viu isso com um bloqueio, como uma barreira, mas depois você vê que aquilo você está colocando em prática nas aulas que você assistiu. Então não ficou só no ‘fiz a resenha sobre o texto’ eu fiz a resenha e observei isso nas aulas que eu observei”. (Anexo I, p. 148-155 desta dissertação)

A professora, embora reconheça o valor da reflexão teórica, revela a inconsistência do conceito de separar a observação da reflexão. Ao contrário de uma abordagem positivista, em que há necessidade de se preestabelecer percurso (como é o caso da orientação em questão), numa pesquisa etnográfica, a reflexão acontece na hora da observação, isto é, de forma dialética. Distanciar a reflexão da observação, uma característica da pesquisa positivista, em que a observação leva à universalização das leis “*a posteriori*” (Ribeiro Junior, 1982, p. 15), além de promover possíveis “lapsos de memória”, exclui o pesquisador como participante, pois é a metodologia que só entende a ciência como um estudo dos fatos e suas relações e que se afasta do estudo das causas finas (*idem*). O resultado do estágio, os relatórios, apresenta uma pesquisa que classifico como positivista, descartando os aspectos dialéticos da etnografia que o estagiário faz ou pode fazer. Isto é, o relatório do estágio supervisionado acaba sendo um formulário com dados preenchidos, mesmo com uma aparência física de uma pesquisa científica (capa dura com o título “TCC”). O conteúdo, preestabelecido no manual, está previsível e, portanto, atende às requisições burocráticas da IES. A teorização e a análise das observações, aparentemente não requerida pela IES, enriquecem a pesquisa e a experiência do estagiário.

Vianna avisa da necessidade da inferência da teoria, mas sem utilizá-la para simplesmente identificar acertos e falhas nas ações pedagógicas (2003, p. 98).

“(…) deve inferir uma explicação teórica para os aspectos pesquisados, evitando-se, por conseguinte, uma visão (...) racionalista, que, em princípio, parte uma teoria preestabelecida para procurar verificar em que medida os elementos encontrados se ajustam à teoria aprioristicamente estabelecida”.

Ao analisar os relatórios dos estagiários da IES investigada, há indícios da mera identificação de metodologias, sem aprofundamento das análises. Os seguintes excertos exemplificam:

Est. 2: “Cada turma possui por volta de 15 (quinze) alunos e as salas ambientadas são bem organizadas e grandes, todas possuem televisões, DVD players (*Suggestopedia*)”.

Est. 6: “Isso pode ser notado em uma das aulas da 7ª série, pois após assistirem ao filme ‘*Back to the Future II*’ a professora os separou em grupo que deveriam comentar sobre o ‘futuro’ mostrado no filme, que se diferencia da nossa realidade (*Collaborative-Language Teaching and Learning*) e enquanto faziam isso a professora circulava pela sala para auxiliar os alunos (*Monitoring*). Após a discussão, cada grupo deveria apresentar oralmente cinco diferenças (*Community-Language Learning and Teaching*)”.

Est. 7: “Essa atividade proporcionou aos alunos a oportunidade de treinar as habilidades de *listening* e *speaking* e usou ao mesmo tempo várias metodologias, tais como: *Communicative Approach* com os alunos se expressando em inglês, *Lexical Approach* no trabalho realizado com vocabulário e *Collaborative* com a classe toda envolvida na discussão”.

Est. 4: “Nessas atividades a única língua falada é o inglês, e os alunos tentam responder usando as estruturas já assimiladas (*Whole Language*)”.

Pelas orientações do manual do estágio, fica evidente o porquê de os estagiários focarem somente a questão metodológica. O manual orienta o novo pesquisador a observar aspectos que são na maioria relacionados ao gerenciamento da aula, com pouca condução para uma observação das relações desenvolvidas durante o estágio e a reflexão crítica sobre os significados estabelecidos pelos agentes. É possível que o estagiário analise os aspectos gerenciais da sala de aula por perspectivas reflexivas, porém, nos relatórios analisados, poucos tomam esse caminho. São as poucas orientações do *checklist* apresentado no manual que estimulam o estagiário a refletir à luz de perspectivas não necessariamente metodológicas. O manual apresenta algumas orientações interessantes: a voz e as atitudes do professor, a desordem, a democracia, a inclusão e exclusão da classe. No entanto, é notável a ausência de outros aspectos,

como interesse dos alunos, resultados favoráveis, o professor levar em conta as necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos etc.

Além das orientações do manual, é possível que a disciplina de Metodologia tenha orientado os alunos a dar um enfoque maior nessa questão. Veja o exemplo abaixo, retirado de uma entrevista gravada com uma ex-estagiária da IES em questão:

Prof 3: Eu especificamente foquei no aspecto metodológico, estava preocupada em saber quais as metodologias precisavam ser aplicadas em sala de aula.

Entrevistador: Por que?

Prof 3: Não sei, talvez ahn, foi um assunto bastante abordado em sala de aula e talvez interesse pessoal também, eu me interessei.

Entrevistador: Você se interessou pela parte metodológica, porque você não se interessou pelos outros aspectos? (...) teve várias disciplinas, mas você se interessou mais pela parte metodológica, você sabe mais ou menos porque você não se interessou pelas outras áreas?

Prof 3: Não que eu não tenha me interessado, eu tenho um interesse amplo, mas porque eu me interessar pela metodologia... **talvez a abordagem do próprio professor que lecionou metodologia para nós tenha servido de estímulo e empolgado a gente**, talvez isso me fez olhar mais pra esse aspecto do ensino". (Anexo I, p 141-147 desta dissertação – grifo meu)

Pode se entender, através do comentário acima, que os estagiários se identificam com certos professores e disciplinas do curso de Licenciatura, o que acaba levando o foco da pesquisa para uma área em particular. De acordo com os relatórios pesquisados, uma grande quantidade de estagiários se identifica com a disciplina de Metodologia do Ensino da Língua Inglesa.

Em relação à orientação para observar a “voz”, o manual não deixa muito claro se o estagiário deve observar e analisar o tom de voz da professora, a ideologia que permeia sua fala em sala de aula ou os dois. Em alguns relatórios, a primeira definição foi realmente o foco de algumas dessas análises.

Est. 1: “(...) a professora não conseguia impor sua presença nem pela voz, nem pelas atividades apresentadas”.

Est. 5: “(...) também são displicentes e, devido a isso, a professora chama atenção o tempo todo, grita, chega a ameaçar colocá-los para fora da sala, mas quase nada resolve (...)”.

Est. 8: “(...) as aulas foram ministradas em um tom adequado – de forma agradável e clara, sempre com atitudes pertinentes à profissão”.

Pressupõe-se que os estagiários entendem conceitos como voz de professor, desordem, democracia etc. Porém, para muitos desses universitários, o estágio supervisionado é a primeira experiência com uma pesquisa etnográfica, pois uma grande maioria, na IES em questão, faz o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação em tradução, ou seja, estudando traduções já realizadas, realizando traduções de obras inéditas, analisando traduções de filmes, interpretando as teorias de tradução etc. São poucos os que realizam pesquisas etnográficas. Alguns realizam um TCC na área de ensino, mas como não participaram ainda do curso de formação de professor, a maioria desses trabalhos acaba voltando-se apenas para a metodologia do ensino. Outros investigam a estrutura da língua inglesa ou portuguesa. Masetto (2001, p.87) adverte

“A aprendizagem universitária pressupõe, por parte do aluno, aquisição e domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas de forma crítica. (...) Só que essa valorização não se fará com advertências apenas. Exige atividades que permitem ao aluno aprender como se faz efetivamente essa formação continuada”.

A falta de orientação no manual quanto às atividades que poderiam fornecer subsídios bibliográficos ao estagiário resulta no tratamento dicotômico da teoria estudada e a prática observada. O manual de estágio da IES em questão apresenta uma simplificação quanto à orientação da observação e à união da teoria com a prática. A orientação dada na página 14 do manual do estágio: “é a reflexão sobre essas anotações que trará a fusão da teoria com a prática”, como se isso ocorresse de modo estanque ou em etapas diferentes. Mais uma vez, o manual reflete uma visão positivista de pesquisa. Refletir somente a prática, sem a união com a teoria, não atende às exigências do Ministério da Educação nem às necessidades do contexto escolar, tampouco reflete a visão dialética sobre teoria-prática. Pimenta e Lima (2004, p. 52) afirmam que

“a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional”.

A reflexão sobre as práticas do contexto escolar necessariamente depende da teoria para entender restrições impostas nas práticas do docente. Pimenta (2002, p. 69), comentando os estudos de Maria de Lourdes Fávero em 1992, diz que

“Teoria e prática são indissociáveis. A prática (a análise teórica da prática) é o ponto de partida e de chegada”.

Assim, a reflexão pode oferecer uma visão de como transformar as restrições e construir uma nova prática. Além de poucos estagiários terem identificado restrições das práticas em sala de aula ou fora dela suas reflexões, limitadas a identificar metodologias e técnicas utilizadas em atividades restritas à sala de aula, não chegaram a discutir, à luz das teorias da área, as ideologias subjacentes às ações observadas, segundo as respectivas teorias. Isso pode ser atribuído à orientação dada no estágio de língua portuguesa. O comentário, retirado da entrevista conduzida com uma professora, ex-estagiária da IES em questão, revela uma diferença entre a orientação do estágio da língua inglesa e da língua portuguesa.

“**Prof 2:** Aí no caso eu fiz de português e de inglês. Vou falar da diferença dos dois e da orientação. Da parte de português foi relatório comum, relatório só de observação de... Por escrito das aulas então eu senti que o que ficou foi aquilo que eu observei mesmo. Eu não tive que colocar no papel a análise, a parte crítica. Isso eu achei muito importante a diferença do estágio de inglês”. (Anexo I, p. 133-140 desta dissertação)

Embora a professora reconhecesse o valor da análise, muitos estagiários preferiram o estilo descritivo, sem incluir reflexões e análises do que fora observado.

Muitos estagiários incluíram nos relatórios descrições da desordem das aulas observadas. Foi a corrente de descrição que mais apareceu em todos os estágios. Mesmo quando não havia desordem, a falta dela, ou seja, a ordem, foi comentada. O comportamento disciplinar em sala de aula, objeto de estudo em Didática do Ensino, é

um assunto de grande interesse dos estagiários. Eles discutem conceitos e teorias sobre autoridade e autoritarismo de Durkheim, Setton e Furlani. A disciplina como um instrumento da educação moral, a utilização de penalidades, a tirania etc. *versus* a construção de uma autoridade através da consciência, da interação interpessoal e da auto-regulação. Porém, as teorias pouco aparecem nos relatórios.

Est. 2: “O bom relacionamento entre os professores e alunos propicia um vínculo entre todos”.

Est. 6: “As professoras tiveram controle sobre os alunos de forma bastante natural (...)”.

Est. 9: “(...) trabalhar com adolescentes é uma tarefa árdua, pois constantemente questionam limites e testam a autoridade. Uma situação delicada ocorreu quando um aluno perguntou como era espinafre em inglês e a professora disse que não sabia, que iria checar. Uma aluna, surpresa, comentou com as colegas que a professora não sabia *spinach* e, na próxima aula, de propósito mandou ao colega dizer como era. A professora não tinha checado e não deu atenção ao aluno, que insistia em dizer que era mesmo *spinach*. Percebi que esse fato culminou em descrédito quanto ao conhecimento da língua pela professora”.

Est. 10: “A professora é bem dinâmica e séria, não admite bagunça nas suas aulas, briga com os alunos e chama atenção deles a todo tempo, mas devido a seu jeito severo poucos tentam desobedecê-la”.

Est. 11: “Enquanto estive fazendo o estágio nessa escola percebi que muitos alunos, ao invés de estarem dentro da sala, estavam fora dela jogando futebol. Ao perguntar a um deles o que estavam fazendo ali, um deles respondeu-me que estava matando aula, ou seja, não estava assistindo a aula que deveria estar e me disse também que ninguém diz nada quanto a isso, não há um funcionário que chame atenção deles, por isso permanecem ali, o que acredito ser muito grave, pois são alunos irresponsáveis, cujos pais deveriam ser avisados pela escola sobre atitudes de seus filhos”.

Est. 12: “Logo no primeiro dia que assisti às aulas, a professora passou uns 20 minutos da aula dando bronca nas turmas. A bronca era porque os alunos não tinham trazido a prova assinada (os pais devem assinar todas as provas) e pela bagunça que eles faziam enquanto a professora passava as notas e dava as médias”.

Est. 13: “Na grande maioria das aulas, os alunos dirigiam-se à professora da disciplina de forma a afrontá-la quando ela pedia um pouco mais de atenção. Em uma das turmas, travou-

se uma discussão acirrada, sendo que os alunos trataram a professora com desrespeito e sem ver nela alguém com um pouco mais de experiência que poderia ajudá-los de alguma forma. Mostravam estar nas aulas apenas para passar o tempo, sempre esperando o sinal bater para que pudessem ir embora”.

Est. 5: “O equívoco se encontra no simples fato de a professora não oferecer nenhuma técnica relacionada à tradução. A impressão é que a professora acha que o aluno pode fazer a tradução só na base de pesquisa no dicionário e nada mais”.

Est. 8: “No caso dessa professora, a forma como ela trata os alunos está longe de quaisquer metodologias, pois suas atitudes chegam a ser desumanas e incrivelmente anti-didáticas”.

Est. 14: “Apesar de as aulas não serem sempre produtivas, a professora tem um jeito muito especial de tratar seus alunos e mostra um grande carinho por eles. Também pude perceber que esse sentimento é recíproco”.

As observações acima realçam uma percepção de uma falta de preparo dos professores das escolas regulares, do desinteresse do aluno e da concepção antiga do que seja um bom professor: ora um autoritário, com jeito severo e que dá bronca, ora o “bonzinho”, que tem muito carinho pelos alunos.

Pode-se identificar, em algumas das percepções apresentadas pelos estagiários sobre o professor atuante e o preparo do docente em formação, algumas contradições. A crítica sobre os professores nas escolas regulares permeia os relatórios dos estagiários.

Est 5: “(...) No entanto, o fator que chamou mais atenção foi o perfil impaciente e autoritário da professora com relação às dúvidas dos alunos e mesmo com minha presença ela não se sentiu intimidada. (...) Tal atitude só evidenciava ainda mais o abismo entre o que a escola propõe e o que realmente ocorre”.

Mas, ao mesmo tempo, há muita resistência dos estagiários em completar todas as etapas da sua própria formação, principalmente a observação de aulas nas escolas regulares e a produção científica.

“Prof 2: (...) só que eu me sinto um pouco pressionada assinar sem assistir às aulas, assistir só algumas e ter que assinar as outras”. (Anexo I, p. 133-140 desta dissertação)

Parece contraditório quando o estagiário reclama do professor mal-preparado e, simultaneamente, tenta enganar o sistema do estágio supervisionado do curso de formação do professor. Esses tipos de protesto e, no caso das assinaturas de fraude, são característicos das atitudes pós-modernistas e, portanto, individualistas, e não demonstram uma preocupação com a transformação de mundo, mas sim uma acomodação com ele (e nele). Para Lucchesi (2002, p. 176), a intransigência da sociedade em relação à mudança é comum.

“Qualquer movimento de transformação numa instituição encontra resistências internas daqueles que estavam acostumados às estruturas e aos métodos antigos”.

Seja pela necessidade de uma orientação diferente em relação aos objetivos do estágio ou pela carência de vontade de mudar a estrutura existente, incoerências como essas só serão eliminadas com um esforço consciente por todos os envolvidos.

Além de contraditórias, as descrições e comentários desses trazem consigo as vozes dos estagiários e o aparecimento do efeito *halo*. Percebe-se que os estagiários passam suas impressões de piedade pelos professores quando são desrespeitados, e pelos alunos quando determinam que os professores deveriam ajudá-los. Além disso, mostram respeito quando a aula corre bem. Fica evidente que os estagiários não conseguem se livrar dos preconceitos pessoais sobre o comportamento do aluno e do professor no contexto escolar. Na pesquisa etnográfica, de acordo com Vianna (2003, p. 83), vale ressaltar

“há o perigo de certas observações revestidas de subjetividade, ditas repetidamente por diferentes indivíduos, poderem adquirir foros de verdade e acabarem por ser aceitas como uma realidade ‘verdadeira’”.

Dentro de uma visão dialética, é desejável evitar o encaixamento dos objetos do estudo nas concepções preestabelecidas por ele nem por outros. Isso constitui uma visão positivista em que a prática deve se moldar para se tornar num objeto mais parecido

com as teorias preestabelecidas. Em quase todos os relatórios analisados, os estagiários inserem suas concepções preestabelecidas na forma ou de críticas (pró e contra) ou de prescrições. E, além disso, falta nos relatórios uma reflexão sobre o porquê das afrontas ou as conseqüências das broncas e atitudes severas e radicais. Os estagiários não analisam esses momentos de uma perspectiva teórica, mantendo o tom dos relatórios descritivo ou prescritivo, e raramente interpretativos. O resultado são centenas de TCCs de PELE que apresentam preconceitos na forma de senso comum.

1.6 O Projeto Pedagógico das Escolas

O manual também recomenda que o estagiário deve conhecer o projeto pedagógico da escola em que realiza o estágio. Em poucos relatórios o projeto pedagógico foi mencionado explicitamente. O que aparece naqueles que o contemplam, porém, é uma cópia de textos institucionalizados.

Est. 3: “Fruto da colaboração de muitos, a proposta pedagógica não é definitiva nem se encontra acabada, mas está sujeita a aperfeiçoamento ao longo da prática educativa. Está baseada na “Carta de Princípios” de 1983, “Características da Educação da Companhia de Jesus” (CESJ) de 1986, “Pedagogia Inaciana, uma proposta prática” de 1993 e “Projeto Educativo” de 1998, que buscam um desenvolvimento integral da personalidade do aluno e sua participação na obra do bem comum, assim como o preparo do indivíduo e da sociedade que lhes permita utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio. Essa formação atinge as diversas dimensões da pessoa (inteligência, memória, vontade, afetividade) na sua individualidade e na sua sociabilidade, sem esquecer a íntima inter-relação entre corpo e espírito numa dimensão teológica – a busca da plenitude infinita dada por Deus”.

Est. 7: “O ensino de língua inglesa, enquanto disciplina do Ensino Fundamental (ciclo 2), tem por objetivo desenvolver no educando os aspectos psicológicos, sociais e culturais da personalidade do indivíduo, constituindo a sua formação educacional. Além disso, estudar uma língua estrangeira pode e deve ser uma experiência de comunicação humana que o educando vive dia a dia, sendo que os princípios educacionais que regem o estudo da língua demonstram bem como a assimilação da mesma é um processo que contribui para a percepção da língua inglesa como instrumento de comunicação universal e uma forma de ascensão cultural e profissional”.

Os estagiários freqüentemente se queixam da sua exclusão pela coordenação e a direção, tendo pouco acesso à escola e menos ainda aos documentos dela. Os relatos acima citados são textos institucionais da escola simplesmente copiados nos relatórios, sem indagações sobre os significados e pretensões nem citação das fontes. É possível que a falta de questionamento sobre o projeto pedagógico decorra do fato de que ele não tem representatividade para os estagiários. Eles podem não acreditar ou pensar de forma diferente e por isso simplesmente o reproduzem burocraticamente. No entanto, os documentos institucionais das escolas oferecem discursos carregados de ideologias que podem revelar pretensões e preconceitos quanto à educação e aos agentes envolvidos nela. Desconstruir esses discursos torna-se essencial para perceber o contexto escolar em que o estagiário está inserido durante a pesquisa. Ao interpretar os discursos institucionais, o estagiário poderá perceber as hierarquias desse meio, compreender os propósitos implícitos nas estruturas e começar a construir um significado próprio. Ele não aprende, no entanto, que a observação durante o estágio não deve se restringir à sala de aula, mas sim se estender aos outros ambientes e contextos da escola, inclusive aos documentos que carregam suas mensagens ao público.

1.7 Informações – Seleção

O manual do estágio da IES indica ainda que conversas informais com coordenadores e alunos podem ajudar o estagiário a colecionar dados de modo a ter subsídios de fontes diferentes e possa, então, ampliar a sua percepção sobre certas ações em sala de aula e na própria escola. Considera que nenhuma informação seja inútil. Enquanto orienta o estagiário a manter anotações sobre tudo visando à análise posterior – visão positivista em que primeiro se observa e depois se analisa / oposto da dialética em que a análise faz parte da observação –, a referência a “nenhuma informação” pode desnortear o pesquisador quanto ao que observar. A observação é um ato subjetivo, em que, apesar de tentar praticar a imparcialidade numa descrição, o observador tende a selecionar o que manter na sua descrição (Fanselow, 1988, p.186).

“O que vemos não é o que acontece, mas o que valorizamos como importante ver; a observação é seletiva”.¹⁷

Sendo assim, o pesquisador, selecionando o que descrever das suas observações, exerce o papel de coordenador da sua própria pesquisa, exercitando ou expandindo a sua autonomia e maturidade acadêmica para guiar sua produção científica (os relatórios) no rumo que considera apropriado. A escolha de focar certos elementos em detrimento de outros requer uma reflexão sobre o que é importante para a pesquisa e para sua formação como educador. No estágio, a seleção do que é importante acontece muito durante o processo da pesquisa embora uma prévia demarcação de práticas a serem observadas seja possível e recomendada. De acordo com Vianna (2003, p. 88),

“O observador, no conjunto da escola, ou em relação a um grupo de estudantes, seleciona, previamente, qual seu centro de atenção, ou quais os aspectos a enfatizar, a fim de que não se fixe em aspectos menos relevantes em detrimento de outros bem mais importantes para os objetivos da pesquisa”.

As interações informais com professores, coordenadores, alunos e pais de alunos seriam momentos do processo propícios para o pesquisador selecionar as observações mais relevantes para se aproximar da realidade e dos significados do contexto escolar. Entende-se que a escolha de utilizar as conversas das interações informais é feita e refeita durante todo o estágio e depois dele, na produção dos relatórios. Porém, os principais momentos em que o estagiário reavalia o que observar acontecem nas trocas de experiências com os agentes envolvidos no estágio. Para Berger e Luckmann (1991, p. 43),

“a arena principal e fundamental para a criação (...) de uma realidade social está na interação, face a face, do aqui e agora da realidade cotidiana, dentro da qual a língua/linguagem é crucialmente importante”.¹⁸

¹⁷ “What we see is not what takes place but what we value as important to see; observing is selecting”

¹⁸ “...the prime arena for the creation (...) of social reality is the face-to-face interaction in the here and now of everyday reality, in which language is crucially important”

É na fala que os significados se revelam e se criam. Das interações e as observações realizadas pelo estagiário, conscientemente, ele aproxima-se dos sentidos construídos pelos outros agentes do meio escolar – professor, coordenador, alunos etc. As conversas com esses agentes, de acordo com a teoria de Berger e Luckmann, têm um valor importante na construção das relações e dos significados, pois a linguagem utilizada por eles revela muito das crenças, da realidade e da política do falante quanto ao contexto escolar – os três são objetos de estudo do estagiário. Todos os agentes envolvidos no estágio possuem crenças, realidades e posições políticas diferentes que surgem na fala durante as atividades cotidianas. Segundo Rajagopalan (2003, p. 32-33),

“Ao falar uma língua, ao nos engajarmos na atividade lingüística, estaríamos, todos nós, nos comprometendo politicamente e participando de uma atividade eminentemente política”.

Não é a proposta desta pesquisa se aprofundar na questão da lingüística, dos estudos sobre representações. No entanto, fica evidente que no ato de falar, que geralmente acontece durante a interação entre duas ou mais pessoas, a mensagem transmitida por essa fala e as ideologias subjacentes nela merecem, no estágio supervisionado da formação de professor, ser observados e contemplados.

O manual de estágio oferece ao estagiário uma lista de perguntas norteadoras para serem refletidas após a descrição das aulas observadas. A lista inclui:

- Por que o professor abordou o assunto dessa maneira?
- O que levou o professor a pedir para os alunos trabalharem assim?
- Como explicar as reações dos alunos e do professor?
- Qual foi a melhor ação nessa aula? Por quê?
- Qual foi a pior ação nessa aula? Por quê?
- Qual a teoria que subjaz as ações do professor nessa aula?
- Por que o professor escolheu esses materiais?
- Como poderia ter sido uma aula melhor?
- Os alunos gostaram dessa aula?

- Aprenderam?¹⁹

Focando principalmente temas metodológicos, mais uma vez o manual orienta o estagiário a observar as ações no ambiente de observação de uma única forma. Embora as perguntas possam levar o estagiário a formar uma reflexão interessante quanto à metodologia, o fato de ter um *checklist* pode limitar a criatividade e flexibilidade do estagiário quanto ao seu estudo, fechando a observação numa estrutura pouco flexível. Fornecer uma lista pronta de perguntas aparenta orientar a pesquisa, mas também pode não ser aceito pelo estagiário. Embora algumas pessoas prefiram ser assessoradas e esperam ser orientadas em relação ao que fazer, outras podem rejeitar essa inflexibilidade. Receber uma lista, ao invés de produzir a sua própria lista de perguntas, pode ser ofensivo e rejeitado para alguns.

O fato de que há uma possibilidade do estagiário se sentir um mero operador do processo de pesquisa é suficiente para contemplar a possibilidade de uma lista produzida pelo próprio pesquisador do estágio. Nessa perspectiva, a observação é um processo que começa com a definição do objeto de estudo. No caso do estágio supervisionado, o Estado pré-define o objeto – a prática docente. A contradição que se observa nessas definições aparece na dificuldade de preestabelecer as hipóteses, o objetivo e as perguntas norteadoras, pois o que as orientações pré-definidas não levam em conta é que cada estagiário é distinto, vem de um contexto particular e realizará sua pesquisa em um local diferente [dos demais estagiários]. A estrutura do estágio sob investigação é muito rígida, mas, devido aos contextos diferentes dos estagiários e das escolas regulares, restringir a pesquisa à observação estruturada e à análise metodológica empobrece o ato de pesquisar e seus resultados.

Outra possível decorrência de uma prescrição de perguntas norteadoras é a alienação da exploração e do espírito questionador, uma vez que o estagiário pode entender que não é seu papel formular perguntas. Pode se sentir um operador de um sistema já existente, porém questionar é a essência de uma pesquisa e parte inerente do trabalho do professor com seus alunos. O exercício de observação que não fomenta o espírito

¹⁹ Manual do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Letras e do programa especial de formação de docentes – Português-Espanhol e Português-Ingês. p. 15.

questionador do estagiário pode desenvolver um docente acomodado, que não discute os porquês do mundo e que não leva seus alunos a pensar criticamente. Entende-se que um dos principais objetivos de realizar um estágio supervisionado é desenvolver o espírito questionador. Formular perguntas faz parte da prática do pesquisador, portanto é uma prática social. O estágio, focando as práticas dos docentes, em conjunto com as ações dos demais agentes, torna-se uma reprodução de conhecimentos e teorias consagradas concentrando-se nas práticas, o que restringe a observação somente àquelas da sala de aula. A lista de perguntas fornecida no manual do estágio estaria, assim, de acordo com a observação de Pimenta (2002, p. 101):

“Nas escolas percebemos que é freqüente a observação de aulas e sua análise não ultrapassarem os limites da sala de aula, os métodos e as técnicas ali empregados e mesmo o relacionamento professor-aluno; sem que se explicitem os determinantes sociais dos agentes ali em ação – professor-aluno – da própria situação aula e sem examinar os determinantes concêntricamente mais amplos da aula”.

A maioria dos relatórios dos estágios analisados revela a mesma restrição, possivelmente promovida pelo preestabelecimento de uma estrutura aparentemente fixa e inflexível.

Est. 4: “Porém a principal conclusão a que cheguei foi que a aplicação da metodologia *Whole Language* ajuda o aluno a fazer um mergulho na língua estrangeira, assim como no seu universo cultural”.

Est. 8: “Em suma, acredito que os estágios supervisionados deram-me base para poder prosseguir neste caminho, no entanto, sei que para que seja desenvolvido um bom trabalho será necessário uma dedicação constante da minha parte, aprimorando-me sempre, procurando sempre fazer o melhor a fim de que sempre consiga despertar o interesse de meus alunos e não me deixe abalar com os imprevistos e pelas aulas que não deram certo como planejei”.

Est. 12: “A conclusão que se chega é que a abordagem comunicativa tem mais sucesso didaticamente. Os alunos são mais participativos e interagem mais com os outros, durante a aula, quando a ênfase não é a estrutura e sim a comunicação”.

Essa limitação das reflexões à metodologia não permite uma compreensão, pelo menos nos relatórios, da prática do docente como um ato social. Apaga as relações que constituem uma parte fundamental da construção das significações e das narrativas do meio escolar. Faz com que o estagiário se concentre somente na questão técnica da atividade pedagógica, descartando a observação e a reflexão sobre outros aspectos da experiência que são igualmente partes da prática do docente.

É possível que entendam os outros aspectos como implícitos nas análises metodológicas, como o exemplo a seguir:

“Prof 1: (...) eu acho que quando você analisa a metodologia, a didática, eu acho que está implícita a parte filosófica do ensino, mas não foi de uma forma muito explícita, eu acho que para mim foi uma forma mais explícita a questão da metodologia, da didática de ensino”.
(Anexo I, p. 126-132 desta dissertação)

O comentário, tirado de uma entrevista com uma ex-estagiária da IES em questão, leva ao entendimento de que a metodologia está carregada de ideologias e filosofias. A ex-estagiária entende isso como algo óbvio e que não precisava ser explicitado. Pressupõe-se que o relatório já apresente todas as perspectivas por meio da análise metodológica, o que pode ser interpretado como uma visão tecnicista da profissão. A reflexão sobre o ato social de lecionar, dessa forma, reduz o professor a um operário que precisa meramente seguir os passos de um procedimento, ou seja, seguir a metodologia.

No entanto, alguns estagiários conseguiram refletir para além das restrições impostas pelo manual.

Est. 9: “Deparei-me também com situações ainda piores, como exemplo, o interesse puramente capitalista que as escolas particulares [escolas regulares] têm em relação aos seus alunos, e a suposta alienação dos pais desses alunos em relação ao assunto. Parece que os pais não querem perceber que o único interesse dessas escolas em relação aos seus filhos é puramente capitalista, nada mais”.

Est. 11: “Não basta o professor querer racionalmente ser democrático e cooperativo na relação com seus alunos. É preciso que sua práxis, que sua condição de ser com outro, seja vivida a partir de uma coerência com o que pensa e com o que diz. Enquanto os aspectos da subjetividade do professor não forem transformados, ele falhará em seus intentos. (...) É necessário, para tanto, apreender a condição de ser professor, a partir do vivido nas relações cotidianas de sala de aula, para buscar a transformação, o crescimento e mesmo o desenvolvimento do profissional professor”.

Est. 5: “Preocupo-me muito com todo esse movimento da Educação Básica atual. Há muito a ser feito e, em minha opinião, a única coisa que a Educação Básica e Superior precisa, neste país, é de seriedade de comprometimento por parte dos profissionais que a fomentam”.

As reflexões acima foram incluídas nos relatórios apesar da falta de uma orientação específica sobre tais aspectos. Revelam que esses estagiários conseguiram reunir conceitos de outras disciplinas além da Prática do Ensino e da Metodologia do Ensino. Mostram um amadurecimento dos estagiários quanto à profissão e ao papel da educação na sociedade. Ao levantar noções de capitalismo, de subjetividade do professor, de comprometimento, de coerência da fala e das ações, as reflexões supracitadas aproximam a teoria da prática do docente. Elas demonstram uma percepção do novo ordenamento político e econômico, que visa a incorporar os valores neoliberais das empresas – como a lucratividade e a competitividade –, além de noções do que pode ser feito para ter uma sociedade democrática e justa, que visa a uma igualdade de direitos. Esses estagiários conseguiram refletir os dados observados de forma questionadora. De acordo com Giroux (1997, p. 82),

“A teoria, no sentido geral, é crucial para quase todas as etapas do pensamento, não apenas porque nos ajuda a ordenar e selecionar os dados, mas também porque nos fornece os instrumentos conceituais com os quais questionar os próprios dados”.

A análise de dados pesquisados durante o estágio tem se mostrado, na maioria das vezes, superficial. No entanto, uma ex-estagiária da IES em questão, numa entrevista gravada, comentou que houve uma mudança na orientação, promovendo uma pesquisa mais reflexiva:

“**Prof 3:** (...) eu comentei com outros professores que eu conhecia, que me passaram como era estágio na época delas, era completamente uma coisa sentida, era uma ficha, você fazia uma descrição até da roupa que a professora estava usando, uma coisa totalmente automatizada né, e o nosso estágio era uma coisa mais voltada para um pensamento reflexivo do que acontecia em sala de aula, de como estava sendo aplicado o ensino, da reação dos alunos com o conteúdo e a forma com o conteúdo estava sendo exposto, eu gostei dessa abordagem, achei inteligente e interessante, desafiadora. (...) nós tínhamos que contar, de forma mais interpretativa e analítica, a experiência que nos víamos em sala de aula. Podia no máximo descrever uma aula e a partir dessa descrição fazer um pensamento reflexivo, se funcionou, como funcionou, porque, eu acho isso tudo positivo”. (Anexo I, p. 141-147 desta dissertação)

O depoimento revela uma mudança na abordagem da pesquisa para a formação inicial do docente promissor. Com um foco mais reflexivo, a estagiária, neste caso, reconhece o valor do desafio de pensar os porquês das ações em sala de aula, uma atitude diferente dos colegas formados anteriormente, que tiveram que limitar sua observação à descrição. Porém, os relatos com esse tipo de enfoque constituem em uma minoria dentre os relatórios analisados.

1.8 O Trabalho de Conclusão de Curso

O TCC de licenciatura foi criado para substituir o antigo modelo de formulários preenchidos. A estrutura do estágio não foi alterada, pois a mudança ocorreu depois que os estagiários já o haviam iniciado. Essa mudança é considerada um progresso pela IES, pois a forma de escrever se aproxima da forma acadêmica. No entanto, o conteúdo não foi modificado. Infelizmente, não existem na biblioteca exemplares dos estágios no formato antigo, pois já foram descartados. O manual do estágio supervisionado estrutura o TCC da seguinte forma:

- Resumo;
- “Abstract” em inglês ou espanhol (conforme a língua estrangeira cursada pelo estagiário);
- Sumário;
- Justificativa;
- Introdução;

- 1 capítulo sobre a experiência das 20 horas (Externo) no Ensino Fundamental – Prática do Ensino: Português (PEP);
- 1 capítulo sobre a experiência das 20 horas (Externo) no Ensino Médio – PEP;
- 1 capítulo sobre a experiência das 13 horas (Externo) no Ensino Fundamental – Prática do Ensino: Língua Estrangeira (PELE);
- 1 capítulo sobre a experiência das 13 horas (Externo) no Ensino Médio – PELE;
- 1 capítulo sobre a experiência das 14 horas (Externo) em Escola de Idiomas – PELE;
- Conclusão / Considerações Finais;
- Anexo I - Fichas comprobatórias de todos os estágios (PEP = 40 em total), devidamente assinadas e carimbadas;
- Anexo II - Fichas comprobatórias de todos os estágios (PELE = 40 em total), devidamente assinadas e carimbadas;
- Anexo III - Os relatos do Estágio Interno – PEP;
- Anexo IV - Os relatos do Estágio Interno – PELE;
- Bibliografia²⁰

Embora reconheça-se que a estruturação de um trabalho seja útil para o aluno, mais uma vez, é dada preferência à forma burocrática. O estagiário tem de seguir a estrutura estipulada no manual. Assim, ao ler os relatórios dos estágios guardados na biblioteca da IES, nota-se que todos têm a mesma capa, o mesmo índice, o mesmo formato do início ao fim. A homogeneização do TCC enfatiza sua função burocrática e a maneira objetiva de interpretar o estágio supervisionado. A preocupação da IES em documentar a realização do estágio dessa forma acaba circunscrevendo a produção científica. A forma estanque do TCC pode revelar, ao mesmo tempo, uma maneira de facilitar o trabalho do professor encarregado do estágio tanto quanto uma configuração que limite a pesquisa a um mínimo necessário para o estagiário ser licenciado. A percepção dos alunos, por sua vez, revela contentamento devido à consternação quanto ao formato do TCC.

²⁰ Manual do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Letras e do programa especial de formação de docentes – Português-Espanhol e Português-Inglês. p. 7.

“Uma identidade parece ser alcançada pelos meios em que a pessoa encara e usa suas experiências” – James Baldwin²¹.

2. A formação do professor crítico e reflexivo

No dicionário *Houaiss*, uma das definições para a palavra reflexão é “concentração do espírito sobre si próprio, suas representações, idéias, sentimentos”. É neste sentido que o conceito de narrativa faz parte da pesquisa do estagiário. Uma formação de um professor reflexivo significa o desenvolvimento da capacidade de evoluir a partir de uma experiência profissional e, neste caso, pedagógica. Esta experiência, para compreender uma concentração do espírito sobre si próprio, de acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 134) necessariamente envolve uma

“elaboração de narrativas sobre a história de vida dos professores-alunos [estagiários], por meio das quais se auto-revelam os vínculos com a profissão”. (inserção minha)

²¹ James Baldwin foi um autor e ativista americano.

Ao refletir sobre o que gosta de fazer, sobre o que faz, o que fez e o que fará, o estagiário pode vir a desvendar as forças sociais, culturais e até políticas que influenciam sobre o ensino. O reconhecimento de tais forças pode, e deve, levar o futuro professor a refletir sobre a sua ação, sobre a sua própria prática. No entanto, agir de forma reflexiva é um ato consciente que requer certo exercício de reflexão, ou seja; não automático. Perrenoud (2002, p. 17) nos lembra,

“Todos refletimos para agir, durante e depois da ação, sem que essa reflexão gere aprendizagens de forma automática. Repetimos os mesmos erros, evidenciamos a mesma cegueira, porque nos faltam lucidez, coragem e método. Alguns têm uma capacidade infinita de rejeitar a responsabilidade por tudo aquilo que não dá certo, culpando ou os acontecimentos ou a falta de ‘sorte’; outros, ao contrário disso, acuam-se de todas incompetências e batem incessantemente no peito reconhecendo sua culpa. **Nenhum dessas atitudes contribui para a prática reflexiva, já que nenhuma delas provoca um verdadeiro trabalho de análise**, um trabalho sem complacência, sem resulta na autojustificação e no autodesprezo”. (grifo meu)

Um verdadeiro trabalho de análise, para um professor em formação inicial, consiste em problematizar as narrativas, elaborando perguntas pedagógicas que abordam as dimensões de identidade, a leitura do mundo e as posturas de aprendizagem do próprio pesquisador. Ao tentar responder as perguntas formuladas por si e para si próprio, o estagiário começa transitar no que Perrenoud identifica como um âmbito “entre identidades” (Perrenoud, p. 18). O caminho árduo implica em o estagiário se deslocar do papel de aluno para um de professor. A trajetória deve provocar, no individual, uma percepção de como ele age, porque daquela forma e quais são as forças (tanto externas quanto internas) que provocam os modos de tais ações. Estar aberto a considerar esses aspectos permite e estimula um reconhecimento de uma identidade, além de abrir um canal para a reconstrução dela. Ao fazer conexões entre a ação e o pensar, o estagiário pode teorizar seu papel de professor, pesquisador, educador e transformador da sociedade. Seguindo essa linha de pensamento, a construção de identidade toma um papel essencial no estágio supervisionado.

2.1 Construção de Identidade

O estágio supervisionado na formação do professor é o momento em que o estagiário, ao se colocar num espaço físico da profissão escolhida, pode ter contato direto com os outros agentes da sua formação e da sua própria vida. A convivência simultânea do estagiário com os alunos, os professores, a direção da escola, os pais dos alunos, os seguranças etc., dentro de um contexto específico, proporciona uma experiência, geralmente escrita em forma de relatórios, que permite que ele identifique e reflita sobre sua aproximação com o cotidiano desse espaço escolar e dos agentes característicos da sua área. Pimenta e Lima (2004, p.66) confirmam,

“Nas narrativas de estagiários sobre suas histórias de vida, é possível identificar pontos comuns no que se refere aos acontecimentos, aos desafios, aos obstáculos e às possibilidades de estudo e trabalho, pois vivem o mesmo tempo histórico, as mesmas questões pedagógicas, políticas e econômicas da categoria profissional que escolheram”.

A narrativa, portanto, constitui-se como ponto importante na construção de identidade do professor. Neste trabalho, empresto conceitos klapprothianos para definir narrativa (Klapproth, 2004, p. 35):

“unidades sociais de troca, em relação às instituições e às práticas nas quais são produzidas”²²,

e (idem, p. 55)

“A realização mais importante e material da história da vida, porém, é a sua expressão na interação comunicativa e narrativa com outros durante o cotidiano”.²³

Conforme já apresentado, a instituição e as práticas analisadas nesta pesquisa são, respectivamente, uma IES que oferece um curso de licenciatura e os formatos desse

²² “social units of exchange, in relation to the social institutions and practices within which they are produced”

²³ “The most important material realization of the life story, however, is its expression in narrative communicative interaction with one’s fellow beings in everyday life”

estágio supervisionado. Esse conjunto oferece uma série de relações férteis para trocas sociais e a aproximação do estagiário com um contexto condizente com o objetivo desta pesquisa. A fertilidade das referidas relações vem da grande variedade de conceitos ideológicos e metodológicos empregados ao abordar a questão do estágio. O modo como cada agente dele conduz a experiência afeta a narrativa de cada um, resultando em uma série de ações e reações práticas, necessariamente sociais. Tais reações podem ser muito frutíferas, como a do exemplo abaixo:

“Prof 2: então acho pode-se dizer três professores que ficaram constrangidos, só que com o decorrer das aulas eles foram se sentindo mais à vontade. Conversávamos na sala dos professores, então começou a criar um ambiente mais amistoso eu achei isso legal. (...) depois dessa conversa uns três professores ficaram um pouco “assim” mas aceitaram e depois até me convidaram para assistir mais aulas. Eu acho que isso é uma, tem um diálogo”. (Anexo I, p. 133-140 desta dissertação)

A professora, que cedeu uma entrevista para esta dissertação, revela que, através da interação, houve mudanças relevantes no comportamento dos agentes em questão – neste caso professores das aulas que ela observou. Essa história, não importa quão profunda ou duradoura seja, promoveu diálogos em que as trocas de experiências transformaram a narrativa de cada agente envolvido de forma natural. A professora lembra até os dias de hoje da mudança provocada pela insistência em interagir com os professores, originalmente constrangidos. A reflexão sobre tal fato já registra uma transformação da visão social dessa professora.

Porém, expressão dos resultados de tais trocas e aproximações no estágio supervisionado acontece não somente nas lembranças, mas também, e principalmente, na forma escrita, nos relatórios do estágio. Muitas vezes, os relatos descrevem detalhadamente os acontecimentos e discussões cotidianas do contexto escolar. Esse espaço, durante esse tipo de pesquisa, oferece um leque de dimensões devido ao grande número de participantes, cada um com suas narrativas em constante modificação. Esta parte da pesquisa foca os relatórios com a finalidade de identificar uma experiência em que as narrativas são evidentes na construção de identidade.

Nas perspectivas sociológica e etnográfica, entende-se que a construção de uma identidade se constitui através de diálogos entre as narrativas coletivas e individuais, sendo que as últimas são constituídas pelo contexto de cada um – sexo, escolaridade, sexualidade, classe, raça etc. As dimensões coletivas, de acordo com o filósofo Ian Hacking (1995, p. 372), podem rotular “os tipos de pessoas”. Isso fica muito evidente na rotulação das tribos contemporâneas: *punks*, *clubbers*, CDFs, motoqueiros, intelectuais, *pitboys*, *playboys*, patricinhas, mauricinhos, e pela rotulação relacionada ao emprego: *motoboys*, professores, jornalistas, pedreiros, motoristas etc. Esse último tipo de rotulação é uma manifestação lingüística da concepção do trabalho hegeliana, (Konder, 1984, p. 24) em que

“(…) é no trabalho que o homem produz a si mesmo; o trabalho é o núcleo a partir do qual podem ser compreendidas as formas complicadas da atividade criadora do sujeito humano”.

É na linguagem cotidiana que manifestamos nossas crenças e nosso entendimento do mundo, sujeitando nossa própria narrativa a outras, o que resulta na necessidade de nomear os objetos e as práticas. Portanto, a rotulação das pessoas pelo trabalho que realizam acaba por se tornar algo habitual. Rajagopalan (2003, p. 34) refere-se ao trabalho de Kripke, *Naming and Necessity*,

“(…) a ligação da mente com o mundo se dá por nomeação (*naming*), ou seja, pelo mecanismo chamado de ‘*rigid designation*’, o qual dispensa o uso de uma descrição para designar o referente” (grifos do autor).

Partindo da noção de que o sentido resulta na referência, uma vez rotulado, “um tipo de pessoa” pode estabelecer expectativas (sentidos/significações) que são negociadas na criação de uma identidade. Isto é, as narrativas estabelecidas pelo coletivo já dialogam com as narrativas individuais. Assim, a narrativa do indivíduo é influenciada pela narrativa do coletivo, e aquela se modifica, se reconstrói, baseando-se nessa última e *vice-versa*. As narrativas transformam-se através da interação entre si. O estagiário, vindo geralmente de uma IES, encontra no meio escolar uma seleção abrangente de narrativas com as quais tem de necessariamente dialogar para realizar a pesquisa. Nomeado de “estagiário”, ele cria significações antes, durante e após a sua entrada no

contexto escolar, assim como os agentes desse contexto, devido às expectativas e às interações com o estagiário. A nomeação faz parte desse processo, assim como a “re-nomeação”. A “re-expressão” e a “re-significação” acontecem concomitantemente.

Por outro lado, Bourdieu anuncia um certo grau de dominação quando afirma que a instituição de um nome ou de “uma definição social (...) é a imposição de fronteiras ou limites”²⁴ (1983a, p. 120). Quanto mais alto na escada da dominação, mais autoridade ou liberdade o ator tem para se nomear ou re-nomear, para se expressar ou re-expressar, e, por conseqüência, para se dar um significado ou re-significar. Nesse sentido, o estagiário, por ser um estranho no campo (na escola que realiza o estágio), muitas vezes enfrenta dificuldades para sentir e identificar as modificações pelas quais está passando. Sentindo-se um invasor, o estagiário tenta interferir muito pouco no dia-a-dia da escola e das aulas. Agindo como uma “mosca na parede”, o estagiário some na escola, cala-se na sala e diminui-se da pesquisa/observação.

“**Prof 1:** Na fundação eu não tive muita oportunidade de participar, os alunos, não tinham esse contato muito grande, foi uma observação mais passiva, então eu observava as aulas eu não tive a possibilidade de participar”. (Anexo I, p. 126-132 desta dissertação)

A ex-estagiária da IES em questão, atualmente uma professora de inglês, revelou durante uma entrevista para esta pesquisa a passividade da experiência. Isso reforça o sentimento de um “estranho no ninho” dos outros. A professora demonstrou mais participação, e conseqüentemente, mais entusiasmo ao falar sobre uma experiência participativa.

“**Prof 1:** Na escola de idiomas (...) eu pude participar com os alunos das atividades e foi interessante isso para mim como profissional, eu pude ver a reação dos alunos e pude participar dessas brincadeiras e também dá para perceber o outro lado porque às vezes eu tinha aquela visão só de profissional, mas é interessante você participar, ter o ponto de vista do aluno, como ele sente naquela atividade qual que é a reação dele”. (Anexo I, p. 126-132 desta dissertação)

²⁴

“...a social definition (...) is to impose *boundaries*” (grifo do autor)

O sentimento de pertencer ou compartilhar, um passo para cima na escada hierárquica, reduz a percepção de invasor que o estagiário pode ter de si. A falta de contato com os alunos, durante a experiência na escola regular, demonstra um posicionamento passivo e inferior, em que a limitação do envolvimento e a falta de interação com os alunos fazem com que o estagiário se sentisse inabilitado de “perceber o outro lado”, ou seja, de compreender como o aluno se sente naquele contexto, algo que a própria professora reconhece como importante.

Bourdieu também levanta a questão política quanto à construção de identidade e identifica “esquemas de classificação” como produtores de uma espécie de *status quo*. Subvertê-lo, de acordo com o autor, requer um discurso que ele determina como “herético”, cujo sucesso depende da “dialética entre a linguagem autorizadora e autorizada e as disposições do grupo que a autoriza e se autoriza para usá-la”²⁵ (1983a, p. 129). A interação, portanto, é política e faz-se necessária para que haja uma transformação. É através da interação que os grupos se redefinem e redefinem “suas visões do mundo e suas divisões políticas”²⁶ (idem, p. 130). É com isso em mente que levanto as questões: Será a observação a única maneira de realizar um estágio supervisionado na formação de professores? Como a observação tende a ser entendida como na definição dada pelo dicionário Houaiss (ação de considerar com atenção as coisas, os seres, os eventos), não seria o caso de repensar o grau de influência do estagiário durante sua pesquisa? E talvez estabelecer um grau de influência maior?

Appiah argumenta que a criatividade também se transforma com diálogos entre os agentes. É “pela interação [com outras narrativas] que desenvolvemos a individualidade” (Appiah, 2003, p. 222). A individualidade de uma identidade é, portanto, fruto das interações com outras narrativas. Como o estagiário, e sua narrativa, interage com outros agentes durante o estágio supervisionado, entende-se que sua identidade se modifica e transforma de acordo com o desenrolar de cada encontro. É essa

²⁵ “...dialectic between the authorizing and authorized language and the dispositions of the group which authorizes it and authorizes itself to use it.”

²⁶ “...visions of the world and political divisions”

interação que estabelece o rumo do estágio, fazendo dele um resultado de uma interação, ou seja, um resultado do social. Para Bruner (2001, p. 129),

“Já que nossa experiência do mundo natural tende a imitar as categorias da nossa ciência conhecida, nossa experiência dos assuntos humanos passa a assumir a forma de narrativas que utilizamos ao contá-los”.

As narrativas, por terem de conviver necessariamente entre si, sofrem influências predominantes, tornando-se, muitas vezes, indistintas (sem nome). Embora algumas narrativas possam ser entendidas universalmente, cada cultura afeta cada narrativa de forma específica (Bruner, 2001, p. 131).

“(…) a interpretação da narrativa é profundamente afetada por circunstâncias culturais e históricas”.

A história de cada pessoa constitui uma grande parte da sua narrativa. Portanto, como as histórias são particulares, as narrativas também compartilham dessa particularidade. Assim, a leitura, ou a nomeação da narrativa, fica limitada às representações mais simplistas, como à aparência (roupa, estilo), às ações mais evidentes (trabalho, estudo, convivência com a família) e às histórias tradicionais (onde estuda/estudou, onde trabalha/trabalhou, etc). Uma noção semelhante, apesar das diferenças, é a teoria (Bruner, 1986, p. 14) de que a história

“(…) constrói duas paisagens simultaneamente. Uma paisagem é de ação, em que os constituintes dos argumentos de ação são: agentes, intenções ou metas, situação, instrumento, algo correspondente com a ‘gramática da história’. A outra paisagem é aquela de consciência: o que sabem, pensam, ou sentem, ou não sabem, não pensam nem sentem os envolvidos na ação. As duas paisagens são essenciais e distintas”.²⁷

Ambas paisagens trabalham em conjunto para construir a narrativa. E a história de cada um é transformada na interpretação de cada indivíduo, com resquícios da história

²⁷ “(…) construct two landscapes simultaneously. One is the landscape of action, where the constituents are the arguments of action: agent, intention or goal, situation, instrument, something corresponding to a ‘story grammar’. The other landscape is a landscape of consciousness: what those involved in the action know, think or feel, or do not know, think or feel. The two landscapes are essential and distinct.”

anterior. Assim, ao interpretar nossas histórias, nós as transformamos e conservamos ao mesmo tempo. Por isso, uma pesquisa conduzida por um estagiário – futuro professor – sobre as práticas da sua profissão é uma reflexão sobre sua própria identidade num contexto específico compartilhado com outros agentes relevantes. É, na sua essência, uma indagação sobre seu passado (aluno da escola regular), seu presente (aluno do curso de licenciatura e estagiário), seu futuro (professor de [outros] alunos) e os dos outros agentes da pesquisa. É um momento de autoconhecimento durante as interações com esses agentes. Reitero as palavras de Konder (1984, p. 84) quando explica a metodologia dialética como sendo algo que

“nos incita a revermos o passado à luz do que está acontecendo no presente; ele questiona o presente em nome do futuro, o que está sendo em nome do que ‘ainda não é’”.

O comentário de uma professora, ex-estagiária da IES em questão, expressa a sensação de questionar o que acontece no presente para refletir sobre seu futuro:

“**Prof 4:** (...) porém só mesmo sendo professora, estando lá com a matéria separada pros alunos, eu consegui sentir o que é ser professor, como tinha que me portar em diversas situações”. (Anexo I, p. 148-155 desta dissertação)

A professora evidencia a reflexão sobre sua própria identidade. No contexto específico da sala de aula da escola regular, a professora, quando estagiária, conseguiu reconhecer o momento em que sua identidade passou por uma transformação para que, no futuro, ela pudesse fazer os ajustes – transformar-se – de forma apropriada à situação. E, embora tenha sido uma situação particular, exemplifica uma modificação da narrativa, ou seja, o embrião da reconstrução da identidade.

2.2 A Individualidade na Coletividade

A individualidade foi raramente levada em consideração sociologicamente nos estudos sobre a formação acadêmica do professor para a construção de sua identidade. A tendência de pesquisas quantitativas era descartar determinados fatores, por exemplo,

a vida pessoal do estagiário, como sendo um variante não-quantificável. No entanto, nos últimos anos houve um aumento nos estudos acadêmicos, principalmente na área de História da Educação, que focam a vida pessoal do professor e reconhecem-na como um elemento válido na formação e na construção da sua identidade (Catani, 2000). Através de relatos e da memória do professor quanto ao seu próprio histórico, muitos elementos da sua vida pessoal vêm sendo identificados como fundamentais para a construção da identidade. É importante, nesta dissertação, entender que a construção da identidade do docente ou do estagiário é promovida tanto pela vida pessoal quanto pela vida profissional dentro de circunstâncias específicas para cada indivíduo no campo educacional. O estágio supervisionado é um momento propício para considerar a vida pessoal do estagiário na construção de uma identidade, pois a variedade de dimensões da cada escola (local do estágio) e de cada indivíduo pode fazer com que cada um seja levado, e leve a si próprio, pelo andamento da pesquisa e não por estruturas preestabelecidas. A vida pessoal do estagiário, também em andamento, entra em questão, determinando uma ligação evidente e necessária na construção de uma identidade. Ela é pertinente à sua formação, especialmente ao estágio, pois o ambiente social em que é realizado, de acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 68), comporta

“situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores”.

As incertezas, singularidade e conflitos de valores em questão são tanto do estagiário quanto dos agentes do contexto escolar. E como o estagiário traz consigo narrativas repletas de incertezas e conflitos de valores, não é plausível descartá-las da sua história, da sua experiência inicial com a profissão escolhida. De acordo com Charlotte Linde (1993, p. 19),

“(…) a história de vida pode também se referir a um senso interno da continuidade do *self*, uma experiência como uma história de vida em contemplação solitária, e acessível somente através da introspecção”.²⁸

²⁸ “the life story can also relate to an inner sense of the continuity of self, experienced as an internal story in solitary thought, and accessible only through introspection.”

Porém, a autora (*idem*, p. 20) reconhece que

“a realização material mais importante da história de vida (...) é sua expressão na interação narrativa e comunicativa com outros seres na vida cotidiana”.²⁹

Os encontros proporcionados com o estágio são ricos em trocas sociais, comunicativas em sua totalidade, e influenciam a construção de uma identidade profissional e pessoal, pois acontecem em espaços sociais, espaços de apropriação de cultura e de formação coletiva. Moura (2000, p. 126) considera o estagiário como “parte de uma coletividade de formação” e que isso seja um “modo objetivo de perceber como sujeito e coletividade se constituem ao realizar as ações que lhes dão sentido”. Assim, o autor propõe que “a coletividade de formação no estágio se constitui a partir do desenvolvimento da ação pedagógica”. Com isso, o estágio não pode ser entendido como um estudo meramente sobre o processo de ensino e aprendizagem, mas sim uma parte do processo de formação em que a confrontação das práticas pedagógicas com as teorias amplia o conhecimento e a reflexão sobre sua própria prática dentro da escola, dentro do curso de formação e dentro do mundo.

A divisão desse processo, separando a vida pessoal da vida profissional, coloca a identidade do professor numa espécie de crise, como se fosse um divórcio entre a pessoa (*eu*) e o profissional (*outro eu*). Nóvoa (1995, p.15) confirma ainda que

“a transposição desta atitude do plano científico [entenda-se teórico] para o plano institucional [entenda-se prático] contribuiu para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo seu processo de desprofissionalização” (inserções minhas).

A separação entre o sujeito e o objeto, numa visão marxista, pode ser considerada, então, uma manobra que visa a uma reestruturação do trabalho a favor dos agentes dominantes do campo. Lawn (2000, p. 72) sustenta esse argumento de que o agente dominante, o Estado, tenta construir e manter uma identidade do professor com decisões unilaterais sobre os objetivos e sistemas educacionais. O autor destaca como fator relevante na produção da identidade do professor o sistema de “escola de

²⁹ “The most important material realisation of the life story (...) is its expression in narrative communicative interaction with one’s fellow beings in everyday life.”

massas” (idem). Entre outros aspectos, Lawn aponta esse fator como um problema para o posicionamento social do professor, sendo que “os professores do Estado eram um grupo socialmente instável, com baixas rendas, mas com formação superior” (idem) e para o “sentido enquanto coletivo – os professores cresceram em número e, por vezes, encontram-se em grupos alargados” (idem). Embora o autor tenha citado um caso da Inglaterra do século passado, é curioso que essa situação se mantém no Brasil. Assim, a separação entre o professor-pessoa e o professor-profissional permanece.

Essa separação traz à tona a questão da construção da identidade do estagiário, pois é um momento propício para o Estado preparar um profissional obediente, isto é, que não questionará as decisões dos poderes. Se o estagiário não questiona sobre si próprio (sobre sua pessoa), o profissional em formação pode acabar seguindo as orientações como se fossem verdades indiscutíveis. E isso pode resultar na complacência do professor em relação a sua posição social de transformador da sociedade. Sem uma percepção questionadora, a pessoa deixa de participar nas mudanças, tornando-se passivo quanto às decisões.

É a reflexão sobre si próprio que levanta questões sobre a sua ação e a sua experiência na sociedade. Reconhecer a transição do papel de aluno para o papel de professor compreende a identificação da pessoa como indivíduo inserido em uma coletividade. Ao contemplar a sua trajetória profissional, o estagiário pode detectar as forças que influenciam a sua construção de identidade, resultado de normas culturais do ambiente em que transita. Aprende-se dos autores como Nóvoa (1995) que a identidade da pessoa é indissociável da profissão, pois, para que o estagiário tomasse a coragem de ingressar nessa profissão, o indivíduo já devia ter formado crenças e opiniões ao longo da sua vida particular. São estes elementos que influenciam na construção da identidade de uma pessoa e, no estagiário, de um profissional.

2.3 A Identidade do Professor – Mudanças Históricas

Tal crise do professor, embora tenha sido iniciada a partir do processo de modernização dos anos 30 no Brasil, atingiu o auge durante os anos 60, com o predomínio de uma pedagogia tecnicista. Candau (1984, p. 17) explica

“Desde o início dos anos 1960 o desenvolvimento da tecnologia educacional e, concretamente, do Ensino Programado vinha exercendo um forte impacto na área da didática. De uma concepção da tecnologia educacional que enfatiza os meios, conceito centrado no meio e, conseqüentemente, nos recursos tecnológicos, se passava a uma visão da tecnologia educacional como processo. Partia da conjugação da psicologia behaviorista, da teoria da comunicação e do enfoque sistêmico e se propunha desenvolver uma forma sistemática de planejar o processo de ensino-aprendizagem, baseando-se em conhecimentos científicos e visando a sua produtividade, [...] eficiência, racionalização e controle”.

O behaviorismo na educação, conceito psicológico comportamentalista de B.F. Skinner³⁰, imita a produção industrial da época em que procurava resultados homogêneos na produção. Isso provocou uma dissociação da prática do professor das outras dimensões do contexto escolar, isto é, as relações entre a escola e a sociedade, entre a formação do professor e a atividade profissional, entre a pesquisa educacional e a atividade profissional, entre o social da escola e a política da escola etc. O quadro muda nos anos 70, com o politicismo, e nos anos 80, com a inclusão do sujeito no processo de ensino-aprendizagem (Pimenta, 2002). Muitos cursos de formação seguiram essa tendência, fragmentando o currículo, separando a teoria da prática, o pensar do fazer. Foi aproximadamente nessa época que a teoria do americano Donald Schön foi desenvolvida. Embora o autor não aborde diretamente a questão de estágio, seus conceitos de “reflexão na ação”, “reflexão sobre a ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação” logo foram incorporados nas disciplinas sob a designação “professor reflexivo” ou “prática reflexiva”. Na década dos anos 90, o sociólogo Phillippe Perrenoud vincula a teoria reflexiva com a formação do professor, e no Brasil, a professora Selma G. Pimenta, com sua pesquisa em dois CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) torna-se responsável pelos princípios mais atuais sobre

³⁰ O livro *Verbal Behavior* foi publicado em 1957.

o estágio supervisionado, a união da teoria com a prática dentro do estágio e a formação do professor.

A construção da identidade dos professores se alterou de acordo com o processo educacional de cada época e de cada nova teoria apresentada, e agora o professor, após uma história tão repleta de diferentes identidades, tem novos papéis, novas tarefas resultando não em uma, mas num leque de identidades – característica da pós-modernidade. As atuais exigências de teor extraclasse vêm aumentando com as mudanças no mundo pós-moderno: tecnologias novas, mudanças nas relações de trabalho e do consumidor para com a aquisição de bens. Hoje, embora ainda limitados pelas paredes da sala de aula, é exigido do professor um envolvimento em ações que vão muito além das meras concepções metodológicas de ensino – insuficientes para uma formação mais completa. Exige-se do professor que leve em consideração todos os aspectos sociais dos seus alunos, além de elevar a consciência deles quanto ao campo de trabalho, à ética e ao mundo. Ou seja, é necessário ter a capacidade de se adaptar ao contexto escolar, do mundo e da sala de aula para construir uma variedade de identidades. Masetto (1992, p. 158) afirma que a sala de aula, o local principal do ofício do professor, constitui um dos espaços fundamentais de formação de todas os agentes que entrem nela.

“(...) a sala de aula é, ainda, um espaço de relações pedagógicas, onde todos podem reconstruir o próprio conhecimento, buscar novas informações, sintetizar, criticar, fazer transposições, tirar conclusões e, dessa forma, dar o salto qualitativo para novos parâmetros, conceitos e reinterpretações da realidade”,

No entanto, o lócus do estágio não pode se restringir a ela. A sala de aula compreende a “totalidade social que respinga na atividade docente” (Pimenta e Lima, 2004, p.164). Com isso, entende-se que o estagiário deve passar por uma experiência de dimensões mais amplas possíveis, aumentando assim suas interações com outras narrativas, enriquecendo o número de objetos de estudo que podem ser observados e provados.

Depreende-se, então, que as narrativas em diálogo com outras narrativas do estágio supervisionado proporcionam uma oportunidade de iniciar a construção de uma

identidade do professor já dentro de uma formação, que envolve tanto a vida pessoal quanto a vida profissional do estagiário. O período de estágio é um momento de pesquisa reflexiva sobre as práticas sociais, visando a uma re-significação das práticas do próprio estagiário dentro de um contexto escolar no mundo pós-moderno. Portanto, o estágio supervisionado, bem como o trabalho do professor, não pode se limitar à sala de aula e inclui tanto a sua história quanto as suas ações no novo contexto. Ao restabelecer os significados das práticas do contexto em que se insere e suas próprias práticas, as narrativas do estagiário se modificam significando uma mudança na construção da sua identidade como pessoa e professor. Esse vem a ser um aspecto muito relevante quando se considera a formação crítica e reflexiva do professor.

3. Paisagens de Ação e Paisagens de Consciência no Estágio em Licenciatura

Neste capítulo, baseio a argumentação na citação de Bruner (1986, p. 14) de que a história

“(...) constrói duas paisagens simultaneamente. Uma paisagem é de ação, em que os constituintes dos argumentos de ação são: agentes, intenções ou metas, situação, instrumento, algo correspondente à ‘gramática da história’. A outra paisagem é aquela de consciência: o que sabem, pensam ou sentem, ou não sabem, não pensam nem sentem os envolvidos na ação. As duas paisagens são essenciais e distintas”.³²

As paisagens apresentadas por Bruner parecem estar diretamente de acordo com os conceitos da prática reflexiva do professor, com a sua construção de identidade e, principalmente com o argumento do estágio supervisionado como meio para tal. A reflexão sobre a paisagem da ação pela qual o estagiário passa implica no questionamento dos componentes do estágio para interpretar a experiência de

³¹ Victor Frankl foi um médico e psiquiatra austríaco, fundador da escola Logoterapia.

³² “(...) construct two landscapes simultaneously. One is the landscape of action, where the constituents are the arguments of action: agent, intention or goal, situation, instrument, something corresponding to a ‘story grammar’. The other landscape is a landscape of consciousness: what those involved in the action know, think or feel, or do not know, think or feel. The two landscapes are essential and distinct.”

transição entre identidades – a de estagiário e a de professor. A história do indivíduo, isto é, a identidade, constrói-se naturalmente sob as influências das pessoas (os agentes), dos objetivos ou planos de cada um (as intenções ou metas), das circunstâncias (da situação) e da estrutura em que todos os outros são encontrados (da ‘gramática da história’). O estágio é um momento favorável – nem sempre agradável, mas também nem sempre desagradável – para apreciar a paisagem da ação em virtude da transformação do meio.

A paisagem de consciência integra-se à paisagem da ação e demanda uma reflexão muito mais pessoal, mas não fora do contexto do estágio supervisionado. De fato, a indagação sobre seu pensamento e sobre sua sensação reitera a concepção de elaborar “narrativas sobre a história da vida dos professores-alunos, por meio das quais se auto-revelam os vínculos com a profissão” (Pimenta e Lima, 2004, p. 134). Durante a trajetória de identificar as conexões entre a vida pessoal e a vida profissional – o papel de aluno e o de professor –, o estagiário contempla sua narrativa, e acontece um desvio, em que suas crenças e opiniões se modificam. A paisagem se transforma em outra, dando início à reconstrução de identidade. Um análise das duas paisagens

Para facilitar a análise, separo didática e temporariamente os dois conceitos: 3.1 A Paisagem da Ação e 3.2 A Paisagem da Consciência. O primeiro será subdividido em quatro partes: 3.1.1 Agentes; 3.1.2 Intenções ou Metas; 3.1.3 Situação; e 3.1.4 Instrumento / Gramática da História. O segundo, em duas partes: 3.2 A Paisagem da Consciência; e 3.2.1 O Que Sabem ou Não Sabem; O Que Pensam ou Não Pensam; O Que Sentem ou Não Sentem.

3.1 A Paisagem da Ação

“Na sociedade anterior, estável, simples e repetitiva, a memória dominava o projeto, os princípios se transmitiam imutáveis, os modelos exemplares se conservavam como arquétipos. Era a primazia da estrutura sobre a gênese. Na nova sociedade, instável, inventiva e inovadora, o projeto se sobrepõe à memória, o futuro domina o passado, os modelos são constantemente questionados. É a primazia da gênese sobre a estrutura.”

As palavras acima (Carneiro, 2006, p. 7), remetem a uma paisagem de ação histórica em que a essência da sociedade mudou. As mudanças variam de acordo com a área a qual se refere numa determinada descrição. Exemplos incluem, entre muitos outros, a digitalização do mundo (Lankshear & Knobel, 2003, Capítulo 7); mudanças no pensamento colonizado (Pennycook, 1994, p. 323-325) que implica na oposição de estruturas de desigualdade; modificações no conceito de trabalho e a linguagem relacionada (Cope and Kalantzis, 2000, p. 11); e um novo capitalismo (Gee, 2004, p. 103) em que a desigualdade entre pobres e ricos aumentou e a lógica do mercado domina – um sistema de “o vencedor leva tudo” (Frank and Cook, 1995). Para o professor em formação, ou já formado, tais mudanças proporcionam uma necessidade de agir de forma nova e criativa. Numa paisagem movediça, são as culturas e, conseqüentemente, as identidades que terão de, necessariamente, se transformar para que haja uma coerência nas interações com os outros. As transformações em questão envolvem tanto os agentes (pessoas) quanto as coisas (instrumentos) – um sendo objeto do outro numa espécie de espiral hegeliano em que há um processo dialético: tese leva a antítese, que leva a síntese.

Não obstante, os agentes e os instrumentos, historicamente unidos por natureza, possuem suas próprias metas e situações que se afetam de formas distintas. De acordo com os conceitos de Gee, Pennycook e Frank and Cook (citados acima), a informação, o conhecimento e a aprendizagem evoluem nesta nova sociedade, com metas individuais e coletivas, mas se encontram em situações diferentes, assim como os agentes. A paisagem de ação de Bruner incorpora todos esses elementos quando contempla a história e o que ela constrói. Para refletir melhor sobre isso, e para vincular as reflexões ao escopo desta dissertação, é relevante analisar esses conceitos sob a perspectiva do estágio supervisionado.

3.1.1 Agentes

Para Bruner (1997, p. 57),

“... se a agência e a estima são centrais à construção de um conceito do Eu, então as **experiências ordinárias** da escola devem ser examinadas sob a perspectiva de quais **contribuições** proporcionam a estes dois ingredientes cruciais da pessoa” (grifos meus).

As pessoas experimentam com a agência para ver o resultado da sua ação, e as outras as determinam como capazes ou não de fazê-lo. Construindo-se, a pessoa interage com as coisas e as demais pessoas (todos objetos), refletindo sobre si mesmo, observando-se, avaliando-se, julgando-se e responsabilizando-se. De acordo com a Rosário Ortega (2000), a auto-estima depende, sobretudo, “da estima que somos capazes de despertar nos demais e da boa leitura que fazamos disso.” Goffman (1967, *apud* Chagas) define agência como sendo

“A transposição dos esquemas e remobilização dos recursos [que constituem a agência] são sempre atos de comunicação com outros. Isso depende profundamente das suas posições em organizações coletivas. A agência é exercida por pessoas, é coletiva tanto em termos de suas fontes e seu modo de exercício. As formas específicas que a agência terá conseqüentemente variam e são culturalmente e historicamente determinadas, mas a capacidade para agência é dada aos humanos como a capacidade para a respiração”.

Com isso, entende-se que a agência é tanto a ação do “eu”, neste caso o estagiário, quanto a de um coletivo, neste caso o contexto escolar. O coletivo em questão inclui, de imediato, os professores das escolas regulares, os alunos e o próprio pesquisador e periféricamente os pais e os diretores da escola.

Os agentes são presentes em cada relatório do estágio, porém muitas vezes sem a aparência clara de uma agência, uma ação, uma comunicação com os demais agentes. A agência do professor que fica evidente na leitura dos relatórios é uma de figurante, pois os professores cujas aulas foram observadas aparecem sem voz, sem interação, sem espaço. Um possível motivo para a falta de uma agência mais interativa é o desejo de se ocultar da pesquisa. Muitos professores, temendo repercussões, pedem para

serem omitidos dos relatórios. Alguns, como mencionado anteriormente, oferecem as assinaturas sem as aulas serem observadas para evitar qualquer constrangimento com a escola e a diretoria. Outro possível motivo pela falta de agência dos professores é a falta de interação entre o estagiário e o professor. Isso pode ser resultado de um leque de razões, mas essa falta elimina da experiência do estágio a perspectiva do sujeito e do objeto praticarem a troca de conhecimentos, cruzarem as narrativas para que haja uma transformação. Nem todos os relatórios eliminam essa troca, mas a maioria apresenta um relato de aulas como se o estagiário não fosse um ser vivo na sala de aula, a “mosca na parede”. Um exemplo da ausência da agência do professor pode ser visto abaixo. A estagiária, no capítulo 2 do relatório (estágio realizado numa escola de ensino médio), menciona o professor dez vezes durante as seis páginas. Em quase todas, a estagiária descreve algo que o professor estava fazendo. Poucas vezes reflete sobre os motivos, e nunca mostra uma interação com ele.

Est. 4: “Já os alunos que só cursavam Inglês na escola achavam que as aulas rendiam mais, pois devido ao número reduzido de alunos por classe o **professor** tinha a possibilidade de trabalhar de forma mais pessoal com cada um deles e não tinham que pagar um curso de inglês fora.” (grifo meu)

Est. 4: “Este fato [classes menores] pode ser positivo quando se leva em consideração a atenção especial que o **professor** pode oferecer a cada aluno e assim trabalhar e detectar mais de perto as falhas de cada um de maneira quase individual em alguns casos.” (grifo meu)

Est. 4: “Em uma dessas aulas o **professor** trabalhou com o filme *Spider Man*.” (grifo meu)

Est. 4: “Enquanto se expressavam usando a língua inglesa o **professor** os ajudava com as estruturas das frases abordando questões gramaticais quando, por exemplo: um aluno usava um tempo verbal incorretamente.” (grifo meu)

Est. 4: “Em uma outra atividade desenvolvida com essa mesma classe, o **professor** pediu que os alunos escolhessem (construtivismo) uma música em inglês que deveria ser usada na próxima aula. (...) Na aula seguinte o **professor** distribuiu a letra da música para os alunos e colocou um CD para os alunos ouvirem a música.” (grifo meu)

Est. 4: “O **professor** aproveitou para levantar pontos sobre gramática, tais como: verbos irregulares ...” (grifo meu)

Est. 4: “O **professor** trouxe um texto, em que duas pessoas se encontravam num restaurante para jantarem e tratarem de negócios.” (grifo meu)

Est. 4: “Depois da encenação, o **professor** foi até a lousa e fez uma explanação sobre o tema, usando novos exemplos em que os mesmos *phrasal verbs* poderiam ser utilizados.” (grifo meu)

Est. 4: Acredito que o tema escolhido tenha ajudado bastante, pois o **professor** já sabia que o aluno tocava guitarra e gostava de rock, mostrando que procura conhecer seus alunos”. (grifo meu)

Fica evidente que durante esse estágio a estagiária não interagiu com o professor, fazendo dele um figurante da experiência no relatório, ou seja, um observante distante. As descrições acima, sempre distantes, não evidenciam um incentivo de troca de experiências entre agentes, mas sim uma mera descrição das aulas. A estagiária não demonstrou, nos relatórios, uma busca para saber a história do professor cujas aulas observou. Não demonstrou que sabe da formação dele, nem da sua origem. Não mostrou que se aventurou a descobrir por que ele se tornou professor nem por que aceitou lecionar naquela escola. De acordo com Goffman, a agência “é coletiva tanto em termos de suas fontes e seu modo de exercício”, mas, nesses relatórios, o professor é referido como se fosse um objeto. Participou na pesquisa, mas sem nenhum envolvimento nela. A distância entre o sujeito e o objeto durante o estudo diminuiu o aspecto coletivo da agência dos dois (tanto do estagiário quanto do professor). É como se a estagiária estivesse observando a aula pelo vídeo, sem estar presente na sala de aula. O professor, cujo nome só conseguimos na ficha comprobatória, parece ter tido a mesma agência que a lousa na sala de aula, ou seja, a agência de um objeto inanimado – algo a ser comentado e não alguém que comente.

Outro agente importante que, na maior parte do tempo, foi colocado numa posição de objeto observado é o aluno. Focando a metodologia, muitos dos relatórios incluem os alunos, assim como os professores, como se fossem ajudantes periféricos na construção de uma história. Embora seja ilusão esperar que um estagiário conheça

todos os alunos das aulas que observa durante um estágio, espera-se uma certa convivência com esses agentes. Como todos dividem a mesma sala, a interação seria uma consequência natural. É claro que tudo isso depende da situação de cada escola e de cada sala de aula. No entanto, como o ensino e aprendizagem acontecem juntos, isto é, numa interação (ativa), a agência precisa ser coletiva, envolvendo tanto os professores quanto os alunos. O comentário abaixo, de uma professora, ex-estagiária de IES em questão, demonstrou a preocupação em estabelecer uma interação consciente entre os alunos da sala e o estagiário:

“Prof 2: A aula fica mais bagunçada realmente com a presença de um estagiário na sala de aula então eu acho que tem que ter um preparo tem que explicar, quem é a pessoa, o que ela está fazendo lá, porque ela está fazendo relatório. Preparar primeiro os alunos para eles receberem o estagiário”. (Anexo I, p. 133-140 desta dissertação)

O fato de o estagiário fazer anotações durante a aula, deixa os alunos e muitas vezes, o professor, incomodado, pois estes temem repercussões da direção da escola. A sugestão de haver um preparo para a chegada do estranho demonstra a preocupação em promover uma agência dos alunos, pois a sala de aula pertence a eles tanto quanto à escola. Esta professora demonstrou, durante a entrevista, a importância da interação com os alunos no decorrer do estágio:

“Prof 2: (...) saía no intervalo e conversava e perguntava o que eles acham que era legal, o que eles achavam não era legal, o que faltava na escola o que faltava nas aulas de inglês principalmente, isso foi muito importante para fazer a diferença quando eu comecei a dar aula eu sabia mais ou menos o que os alunos gostariam”. (Anexo I, p. 133-140 desta dissertação)

Refletindo sobre a profissão, a professora reconhece como a troca de experiências com os alunos, através desse encontro de narrativas - veio a ajudá-la no futuro. Ela não aponta para uma transformação da sua própria narrativa de forma explícita, mas identificou a mudança, mesmo profissional, criada pelas conversas com os alunos.

Contudo, nos exemplos abaixo, retirados dos relatórios pesquisados, é possível interpretar que o aluno da sala, em que a aula foi observada durante o estágio, não interagiu com os estagiários, o que sugere uma pesquisa que não visou à interação.

Est. 8: “Ela [a professora] usou uma atividade simples e recorrente em muitas aulas de inglês, mas que envolve todos os **alunos**: o bingo.” (grifo meu)

Est. 8: “Acredito que esse tipo de condicionamento cria **alunos** ‘adestrados’, que só reagem quando há uma recompensa.” (grifo meu)

Est. 8: “Os **alunos** têm pouca leitura em sala de aula.” (grifo meu)

Est. 8: “Ela [a professora] diz que encontra muitos erros e os **alunos** têm muita dificuldade para escreverem...” (grifo meu)

Est. 8: “Talvez conscientizando o **aluno** da importância do inglês para o futuro no mercado de trabalho e na comunicação mundial, **eles** comecem desde cedo a entender a necessidade de estudo de uma língua estrangeira.” (grifo meu)

Apesar de não estarem incluídas todas as referências que a estagiária faz aos alunos, as citadas acima sugerem o nível de passividade que o aluno teve na realização desse estágio. A distância entre a pesquisadora (a estagiária) e seus objetos (neste caso, os alunos) não reduz a agência (pois falta de agência é também uma forma de agência), mas diminui as possibilidades de uma pesquisa participante; portanto, a perspectiva do estágio tornar-se uma pesquisa etnográfica, sociológica e dialética fica minimizada.

Em entrevistas, duas professoras, ex-estagiárias da IES em questão, revelaram a distância entre o sujeito e o objeto, como se fosse uma agência de resistência, em forma de descomprometimento dos professores para com os alunos:

“**Prof 2:** Muitas vezes (...) perguntas que eram feitas para mim porque o professor não quis responder. Então eu não sei se ele não quis, se foi pela minha presença, se foi porque ele realmente não sabia ou não teve vontade de pesquisar depois. Eu acho que é importante (...) pesquisar depois e passar para o aluno em uma aula seguinte. Eu senti assim que faltou essa interação entre eles”. (Anexo I, p. 133-140 desta dissertação)

“Prof 3: “ah não tem” ‘não tem porque não tem jeito, esses alunos são muito mal educados, muitos dos pais trabalham, tem dinheiro etc” (Anexo I, p. 141-147 desta dissertação)

As professoras apontaram uma situação que fomenta a agência em forma de resistência do aluno em sala de aula. Sempre tratado com um objeto da sala de aula, percebemos o foco no ensino e a negligência à aprendizagem do ponto de vista do aluno. É também que a aula é algo estanque, sem nexos com um planejamento maior que visa ao aprendizado. O aluno, sua disposição e o que quer saber são meros insumos da sala e não partes participantes da aula. Não parece haver interesse em fazer da aula uma experiência rica para todos os agentes envolvidos. Isso pode ser interpretado como a maneira que muitos professores enxergam os alunos – objetos sem voz, talvez sem agência (na visão dos professores) e resistentes à sua própria história de aprendizagem.

E, de igual importância, há um distanciamento do próprio estagiário da pesquisa que realiza. Apagado dos relatórios, torna-se um autor quase anônimo com pequenas interferências e comentários, sem quase nenhuma ação com consequências, pelo menos citadas nos relatórios, durante a pesquisa.

Dos três agentes mencionados (o professor, o aluno e o estagiário), só a agência dos primeiros dois, os professores das escolas regulares e os alunos, aparece de forma explícita, embora muitas vezes como objetos inanimados. Mas, pelo menos a agência desses está registrada, ao contrário da do estagiário. Ou seja, a agência do próprio pesquisador está ausente da pesquisa. Numa pesquisa participante, sociológica e etnográfica, espera-se uma participação mais evidente do estagiário. Sem relatar as suas próprias interações comunicativas, sem refletir sobre a construção da sua própria identidade nem ponderar as modificações pessoais que acontecem na pesquisa, o estagiário se isenta da experiência, deixando-a esvaziada.

3.1.2 Intenções ou Metas³³

Embora a “intenções e metas” da citação de Bruner se refira à história com o significado de “conto”, ainda são relevantes para uma produção de pesquisa, pois o estagiário, neste caso o agente principal, utiliza-as ao narrar sua própria experiência. Bruner propõe a descrição narrativa como um exercício de reconstrução de significados. Esta possibilita que o narrador reconstitua as suas histórias a partir de sua perspectiva.

O autor debate que “a narrativa trata das vicissitudes das intenções dos homens” (1986, p.16), em que não podemos restringir uma história ou sua forma, pois as seqüências que preservam o significado precisam de flexibilidade. Isso se deve tanto a fatores externos, tais como situações e agentes, quanto a fatores internos, ou seja, a consciência de cada agente. Como esta dissertação não aborda o estágio supervisionado de forma psicológico, o foco da análise será nos fatores sociológicos e culturais.

Como uma realidade sociológica e cultural do pesquisador, sua proposta carece de uma investigação, uma vez que a pesquisa em questão possui uma forma de narrativa (descritiva) com duplos significados. Primeiramente, a descrição do estagiário toma uma acepção de **conto**, caracterizada pela “presença de personagens inseridos em situações” (Dicionário Houaiss); e, em segundo lugar, apossa-se do significado de um compromisso entre o “eu” (sujeito) e a “causa” (objeto) (Nasio, 1989 p. 101). O compromisso é distinto pela mistura de interpretações sob uma estrutura (e outras) menos dependente das formas tradicionais.

A intenção/meta da primeira definição, a do **conto**, coloca o estagiário no papel de protagonista, em que há um compromisso de contar uma história pessoal, empregando componentes necessários para construir uma narração, tais como contextualização, conflito, resolução. A linguagem da narração transmite a intenção/meta do protagonista, pois, como Bruner (1986, p. 22) afirma, ao contar uma história, a linguagem fica

³³ O termo “Intenções e Metas” não se refere a “sentidos dados” n texto, conforme tratado em uma das vertentes da leitura. Bruner utiliza o termo para designar a comunicação do narrador.

“restrita à representação do referente no olhar do protagonista-espectador, sob a perspectiva que combina com a paisagem subjetiva em que a história está sendo desenvolvida, mas ainda com a devida preocupação com a ação que ocorre”.³⁴

Assim, entende-se que não há uma fórmula para fazer uma narrativa e que, de forma subjetiva, a linguagem e a estrutura, apesar de muitas vezes estarem, no caso do estágio supervisionado, preestabelecidas para atender aos requisitos da produção científica, desenvolvem-se com uma dependência maior nas ações, nas reações e nas interpretações do protagonista, isto é, o estagiário. Suas intenções/metast, na forma que Bruner determina como um “modo subjuntivo” (1986, p. 26), transitam pelas ações incertas dos agentes num contexto específico. Essa incerteza é o aspecto crucial para que a experiência do estagiário seja singular. Isto é, cada experiência, devido a sua imprevisibilidade, torna-se um “conto” particular. Como cada história que já é existente, o protagonista, o local, a situação e as intenções/metast são específicas, e, portanto, a desenvoltura de cada uma se modifica conforme as ações e re-ações desses componentes.

Se o conto particular do estagiário é de fato imprevisível, a linguagem e estrutura são fatores importantes a serem considerados durante a experiência. Como a pesquisa acadêmica exige uma linguagem específica ao escrever, o **conto**, no caso de uma produção acadêmica, normalmente é relatado numa linguagem científica. No entanto, na proposta de Bruner, o conto não necessariamente precisa seguir essa imposição. No estágio supervisionado, as pré-determinações para que os relatos tenham uma forma padronizada (relatórios) e uma linguagem distinta (acadêmica) podem interferir na interpretação das intenções/metast do estagiário. Restritos pelos pré-requisitos das entidades envolvidas (escola, instituição de ensino superior, professor de sala), é possível que o protagonista desse conto, temendo repercussões desagradáveis, estabeleça como meta um produto físico (um relatório) que esteja dentro das normas esperadas, mas que exclua interpretações subjetivas, porém essenciais para o desenvolvimento da experiência individual. Como uma professora, ex-estagiária da IES

³⁴ “restriction of representing a referent in the eye of a protagonist-beholder, with a perspective that fits the subjective landscape on which the story is being unfolded, and yet with due regard for the action that is going on.”

em questão, expõe abaixo, há uma preocupação em seguir as orientações e completar, neste caso, as “horas e horas” do estágio.

“Prof 4: (...) precisa acumular horas (...) a gente não tem um suporte da faculdade, que seja um estágio remunerado, alguma forma de você não precisa correr atrás das horas, você precisa ter essas horas com qualidade, porque a quantidade é você **correr atrás das horas** (...) você não vai absorver nada, você está lá pela **obrigação de acumular horas**, acho que muita gente aceitou essa proposta de ‘eu assino pra você (...) Mas sinto que, teve momentos que **‘preciso completar horas’** é uma tentação... ‘Você quer horas? Eu assino pra você?’ torna se atraente (...) será que em 400 horas eu vou aprender a ser professor?’ Eu acho muito. Questiono esse tipo de coisa, essa correria, é uma correria todos alunos que passam por isso, **é uma correria atrás de horas**, de relatórios, fazer um monte de coisa, e o que adiciona no final? (...) ai sim foi uma pesquisa realmente válida, apesar da correria você está tão envolvido naquilo de **precisar cumprir horas** que você caiu nesse turbilhão e **acaba esquecendo qual o seu objetivo**”. (Anexo I, p. 148-155 desta dissertação – grifos meus)

A pressão para terminar as horas de estágio requeridas pela legislação e produzir o relatório desvia o foco do estagiário. Ao invés de tirar proveito do tempo a ser dedicado à pesquisa, o estagiário fica angustiado em conseguir o estágio com a escola e terminar a observação o quanto antes para poder produzir o relatório segundo interpreto o depoimento acima. Acaba tratando o momento da pesquisa como um contratempo. Ou seja, a regra que conduz a prática pode restringir a experiência, reduzindo-a a uma tarefa pró-forma. Numa tentativa de evitar uma coerção dessa intenção, a segunda definição de narrativa oferece algumas concepções.

O segundo significado entende que a intenção/meta se traduz como **compromisso**, em que o pesquisador, com uma intenção de realizar uma pesquisa em campo, de levantar dados e de analisá-los, tem o dever de construir um significado com base em uma experiência pessoal e uma reflexão sob uma perspectiva teórica. Essa intenção/meta, do estagiário/pesquisador, é de passar por uma versão dos fatos e eventos que seja plausivelmente debatida não só de forma expositiva e teorizada, mas também com a intenção de descobrir algum significado para si, e depois expor nos relatórios. Significado este que provoca uma reflexão sobre o que aconteceu (as ações e reações) e o porquê (reflexão). Bruner (1986, p. 12) compara a questão de construção de significados com

"(...) a questão maior de **como** atribuímos significados às experiências, que é a questão que preocupa o poeta e o contador de histórias".³⁵ (grifo meu)

O autor demonstra uma preocupação com outras dimensões da construção da narrativa. Ou seja, não se trata apenas de uma preocupação com a atribuição de significado, mas para com o *modus operandi* de tal atribuição. Denominada de paradigmática pelo autor, um dos *modus operandi* se preocupa com a modalidade lógico-científica da construção de significado, enquanto uma outra modalidade, a da narrativa, leva em consideração a intenção do homem nas suas ações. Uma modalidade não nega a outra nem se sobrepõe a ela. São duas modalidades que existem concomitantemente. De modo parecido, Ricouer (1981, p. 174-175) afirma que as narrativas possuem tanto uma "dimensão cronológica" quanto uma "não-cronológica". A última envolve menos uma análise empírica que uma interpretação das experiências que, mesclada com a primeira, promove uma reflexão mais ampla, mais completa, com um significado. Não se trata de uma redução ou despreocupação com a modalidade lógico-científica, mas sim uma inclusão da dimensão não-cronológica com a finalidade de aumentar a possibilidade de construir significados e enriquecer a experiência do pesquisador.

A produção científica, na sua maior parte escrita, tende a ser apresentada de forma expositiva e de requerer "distanciamento" do pesquisador, deixando ao lado muitas referências à experiência pessoal, que é vista muitas vezes como algo demasiado afetivo, holístico e refletivo. Di Pardo (1989, p. 5) afirma que

"freqüentemente pesquisadores confundiram os efeitos cognitivos de letramento com aqueles das escolas ocidentais, com foco muito estreito na prosa descontextualizada, despersonalizada e expositiva, escrita com o propósito único de atender às expectativas do professor".³⁶

³⁵ "the broader question of **how** we come to endow experience with meaning, which is the question that preoccupies the poet and the storyteller." (my highlight)

³⁶ too often researchers have confounded the cognitive effects of literacy with those of Western schooling, focusing narrowly upon decontextualized, depersonalized "expository" prose written for the sole purpose of fulfilling a teacher's expectations".

Os princípios pré-estabelecidos da produção científica, como mencionado acima, podem inibir uma narrativa mais subjetiva. Como os estagiários são, na sua maioria, pessoas jovens iniciando sua carreira, a preocupação em serem aceitos pelo grupo, neste caso a comunidade acadêmica, pode levá-los a realizar uma pesquisa que esteja dentro do “jogo” do campo, reiterando o conceito de Bourdieu em que os novos no campo não devem “questionar os próprios fundamentos do jogo”. Para serem aceitos, deixam de ousar e propor uma novidade, preferindo atender aos pré-requisitos lógico-científicos. Com isso, o *habitus* existente, por ser político, toma uma forma dogmática, realçando uma certa resistência pela comunidade acadêmica em aceitar uma pesquisa científica menos dependente das formas tradicionais de análise e comprovação, e que aborda a experiência de forma “não-cronológica”. Essa última forma, de acordo com Di Pardo (1989, p. 7), “não diminui seu valor, mas modifica a estrutura avaliativa”.³⁷ O autor propõe que

“É necessário que haja uma medição diferente: não se pede que uma narrativa seja “verdadeira” no mesmo sentido que um fato verificável empiricamente, mas, ao contrário, que ofereça uma versão satisfatória, completa e plausível dos eventos.”³⁸

O estágio supervisionado, nesse sentido, é a mesclagem do “lógico-científico da construção de significado” e da narrativa “não-cronológica”. A intenção/meta do estágio é de oferecer uma interpretação de uma experiência que, na sua essência, é tanto acadêmica, conseqüentemente rigorosa e estruturada, quanto pessoal, portanto emocional e afetiva. O resultado disso é uma transformação da identidade.

3.1.3 Situação

Uma pesquisa de campo, como qualquer exercício que envolve mais que um agente, não se restringe a uma seqüência única de eventos. Para Bain (1887, p. 8), as narrativas negociam entre

³⁷ “...does not diminish their worth, but alters the evaluative frame.”

³⁸ “A different yardstick is needed: one doesn't ask of a narrative that it be "true" in the same sense as empirically verifiable fact, but, rather, that it offer a satisfying, complete, plausible version of events.”

“diversos caminhos de ações acontecendo simultaneamente’ e, ainda, ‘numa narrativa, os eventos não são relatados somente, mas explicados’”.³⁹

A simultaneidade das ações enfatiza a necessidade do estagiário/pesquisador de ser participante da atividade de pesquisar, com um papel tanto de sujeito quanto de objeto do seu próprio estudo. Os diversos caminhos se afetam, fazendo com que haja reações a cada ação. Os participantes, ou seja, os agentes da pesquisa em questão, modificam-se com cada interação, construindo o evento, numa interação eventual, sem previsão. Mesmo com eventos não eventuais, isto é, os planejados, as reações são imprevisíveis. Assim, os acontecimentos possuem diversos graus de eventualidade fazendo com que cada um seja singular. Não há eventos, mesmo estruturados de forma rigorosa, que se desenvolvam da mesma maneira.

A distinção de acontecimentos num evento põe o pesquisador numa situação em que é necessário, para relatar e explicar de forma completa, perceber as modificações próprias, sejam elas cognitivas, emocionais, sociais, políticas ou espirituais. A percepção das mudanças pessoais pode ser interpretada como essencial para a construção de identidade. É o momento em que a reflexão sobre o evento da pesquisa, e sobre a participação ativa do próprio pesquisador, transcende a mera descrição do evento para expandi-la na explicação. Transcender as limitações da descrição expõe a narrativa do pesquisador a diversas possibilidades sociais. Di Pardo (1989, p. 14) afirma que

“as narrativas refletem os horizontes sociais em expansão – sem ser um afastamento do *self*, mas sim um crescimento conduzido ao convívio com um grupo, cada vez maior, de pessoas, questões e preocupações”.⁴⁰

O convívio com os componentes sociais (pessoas, questões, preocupações, locais etc) promove a negociação entre as narrativas, portanto, entre o sujeito e os objetos. As situações, para que façam sentido, são explicadas *nas* e *pelas* mudanças nas

³⁹ "several trains of actions proceeding simultaneously," and, furthermore, "in a narrative, the events are not only stated, but explained"

⁴⁰ "narratives reflect their expanding social horizons – not a movement away from the self, but a growth toward engagement with an ever-widening range of people, issues, and concerns."

narrativas. Se o sujeito ficar num papel não participativo, não faz o papel do sujeito nem do objeto e, assim, perde totalmente sua competência para analisar e refletir sobre o que foi observado. Análises que não considerem a interferência do pesquisador, isto é, aquelas que mantêm uma postura positivista, incentivam a separação entre o sujeito e objeto. O exemplo tirado da entrevista conduzida com uma professora, ex-estagiária da IES em questão, demonstra a apreensão causada pelo isolamento das narrativas:

“Prof 2: durante o estágio eu não pude ajudar os professores, participar mais da aula. Eu fiquei mais no meu canto... eu ficava isolada, no fundo”. (Anexo I, p. 133-140 desta dissertação)

São situações como a supracitada que sustentam o argumento da interferência como sendo parte íntegra da pesquisa etnográfica. Preocupada em não incomodar, a pesquisadora, neste caso, provavelmente não analisaria sua modificação, pois a percepção promovida pelo não-envolvimento é de nenhuma, o que provavelmente ocorreu.

A experiência da aluna, no papel de estagiária, faz com que ela, agora no papel de professora, insista que os estagiários se envolvam e tomem lugar tanto de sujeito quanto de objeto.

“Prof 2: Participam, eles participam me ajudando com aparelhos, com cartazes, distribuindo material, sentando, eu permito que o estagiário sente na minha cadeira, eu acho que é importante ele ter essa visão lá da frente e até escrevo na lousa... Passar mesmo, passar o material e interagir com o aluno, sentir mesmo. Eu já cheguei a deixar a sala por cinco minutos, e vinham os estagiários tomar conta..., Para ele ter essa liberdade sem a minha presença ali, eu acho isso importante”. (Anexo I, p. 133-140 desta dissertação)

Ao responder se sentia um certo receio de o estagiário escrever coisas sobre ela, a professora disse:

“Prof 2: Não, eu gosto muito da presença do estagiário, ele faz com que eu cresça mais, eu esteja sempre me preparando, melhorando as minhas aulas, eu acho que isso é bem legal, eu gosto muito de mostrar todo meu material, eu não tenho medo algum também porque eu

tenho meu material até porque... E o que eles vão escrever, eu espero que escrevam aquilo que eles estejam observando mesmo se foi uma legal, se não foi. Não há problema nenhum desde que seja alguma coisa que realmente aconteceu do que eles viram, e eu gosto muito que eles assistam mesmo porque eu percebo que eles não têm tempo, é dia de aula, e está uma coisa complicada”. (Anexo I, p. 133-140 desta dissertação)

Sua experiência de ausência durante seu próprio estágio provocou a consciência do papel ativo do estagiário. Promovendo o reconhecimento de tal papel, a professora abre caminho para uma outra visão da pesquisa do docente em formação, isto é, uma visão participativa e dialética.

3.1.4 Instrumento / Gramática da História

A gramática da história (story grammar) é, de acordo com Di Pardo (1989, p. 11),

“esquema discursivo que contém os elementos prototípicos que estão universalmente presentes em relatos”.⁴¹

Embora seja uma polêmica entre os teóricos, a gramática da história, para esta pesquisa, serve para deliberar, mais uma vez, sobre as estruturas possivelmente universais impostas (as gramáticas) quanto ao formato e a realização do estágio supervisionado. Sem a intenção de comparar nem de enaltecer modelos de terras distantes, ao verificar as estruturas em outros locais, deparamos com diversos formatos. São espécies de gramáticas diferentes para a realização do equivalente do estágio em países como os Estados Unidos, Nova Zelândia, Austrália, Irlanda, Canadá. A seleção dos países acima se baseia nas respostas enviadas via e-mails das universidades contatadas. A informação utilizada na seguinte análise corresponde àquela recebida.

Abaixo está uma relação resumida de alguns aspectos de gramáticas diversas e, em seguida, alguns comentários sobre cada um.

⁴¹ “discourse schemata containing the prototypical elements which are said to be universally present in stories”

	Local	Gramática
A	Bowling Green State University, Ohio, Estados Unidos	O estagiário tem um orientador na escola em que realizará o estágio; e um outro da universidade. Os dois orientadores se encontram para discutir o progresso do estagiário em diversos momentos do estágio. ⁴²
B	Nova Zelândia	Dependendo do programa e da universidade, os estágios duram de nove a 42 semanas, realizadas em pequenos blocos durante a graduação de quatro anos. ⁴³
C	Kalamazoo College, Michigan, Estados Unidos	O estagiário leciona durante 11 semanas. O professor/orientador fica na sala o tempo todo. As responsabilidades são passadas ao estagiário de forma gradual até que ele assuma toda a responsabilidade da turma. ⁴⁴
D	Queensland University of Technology, Austrália	O estagiário faz pesquisa de campo em escolas todo ano durante 20 dias já marcados no horário da universidade. O estagiário deve solicitar e cobrir os custos de um comprovante de antecedentes criminais (ficha) da polícia para iniciar o estágio. ⁴⁵
E	University of British Columbia, Vancouver, Canadá	O estágio tem 13 semanas, sendo que, em algum momento, o estagiário tem de lecionar durante quatro semanas seguidas. Estagiários têm de lecionar de duas a quatro disciplinas durante o estágio. ⁴⁶
F	Marino Institute of Education, Dublin, Irlanda	Estagiários são alocados em escolas e devem visitar a sala de aula de quatro a seis semanas antes de iniciar o estágio para conhecer a turma. O estágio dura 15 semanas espalhadas durante três anos. ⁴⁷
G	University of the West of Scotland	Estagiários devem permanecer numa escola durante sete semanas no segundo ano do curso, e mais oito semanas no terceiro ano. ⁴⁸
	University of Victoria, Canadá	Os estagiários entregam relatórios toda semana durante o

⁴² <http://bgsu.edu/colleges/edhd/fieldex/handbook.pdf> acesso em fevereiro, 2008

⁴³ http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/initial_teacher_education/5159 acesso em fevereiro, 2008

⁴⁴ http://www.kzoo.edu/educ/guidelines_mentor_teachers.pdf acesso em fevereiro, 2008

⁴⁵ <http://education.qut.edu.au/courses/course-major.jsp?major-id=5214&parent-count=1> acesso em fevereiro, 2008

⁴⁶ http://teach.educ.ubc.ca/bachelor/handbook/2007-08_bed_handbook_june%208-07.pdf acesso em fevereiro, 2008

⁴⁷ http://www.mie.ie/teacher_education/teaching_practice/info/english.asp acesso em fevereiro,

2008

⁴⁸ <http://www.paisley.ac.uk/about/ayr/ug-courseinfo.asp?courseid=650> acesso em fevereiro, 2008

H	estágio. Os professores da escola devem aprovar o plano de aula antes do estagiário lecionar, além de fornecer uma avaliação por semana.
---	--

Na Universidade Estadual de Bowling Green, exemplo A, o fato de existir dois orientadores, um da universidade e outro da escola em que o estágio é realizado, sugere que há uma coordenação mais intensa. Há uma probabilidade maior de uma cobrança mais severa, pois o estagiário deve responder para dois orientadores, no entanto, isso não garante uma experiência melhor nem pior.

No segundo caso, exemplo B, a variedade de tempo do estágio mostra uma flexibilidade em termos das exigências da lei. O fato que alguns estágios podem durar 42 semanas indica uma certa confiança na aproximação do estagiário com seu novo local de trabalho e com a experiência no papel de professor.

No exemplo C, a gramática chama atenção devido à diferença que estabelece entre um estágio (internship) e a experiência/atuação do professor em formação (student teaching). A primeira situação é um posto pago, com duração de um ano (dois semestres). Já a segunda possibilidade não é um posto, mas uma colocação sem remuneração com a duração de um semestre. Em ambas as estruturas, o estagiário deve lecionar e se responsabilizar por pelo menos uma turma na escola.⁴⁹

Na Austrália, a preocupação com a história do estagiário parece ser maior. Antes de poder iniciar o estágio, o aluno precisa apresentar uma ficha assinada por um delegado que comprova idoneidade. O cuidado com a história da pessoa demonstra a seriedade do estágio, mas isso também pode ser visto como preconceito. Além disso, é a universidade que marca o momento do estágio, mas não ficou claro como o estagiário consegue realizá-lo.

No Canadá, exemplos E e H, há também uma diferenciação entre as duas estruturas. Na primeira (internship), não é necessário estagiar numa escola, ela pode ser realizada

⁴⁹ <http://www.letu.edu/opencms/opencms/SGPS/degree/pact/information.html> acesso em fevereiro, 2008

em outros locais que promovam aprendizagem (museus, emissora de televisão educacional, experiências internacionais), com uma duração de cinco semanas. É interessante notar que esse componente da formação do professor não passa por uma avaliação. A segunda gramática (practicum) consiste em sete semanas e meia, espalhadas no decorrer de alguns anos e tem de ser realizada numa escola. O que chama atenção nesta estrutura é que o estagiário tem que lecionar sob uma observação do professor. É uma experiência real no papel da nova profissão.⁵⁰

Na Irlanda, exemplo F, o foco parece estar no relacionamento com os alunos da sala em que será realizado o estágio. O estagiário começa a frequentar a sala de aula antes do início do estágio numa tentativa de estabelecer um vínculo com os alunos. Essa preocupação demonstra um entendimento do estágio como uma experiência humana e não um momento meramente burocrático. Essa gramática dá uma prioridade aos alunos da sala e a relação com o novo professor (estagiário, ainda).

No exemplo G, o estágio na Escócia, a duração do estagiário na escola por um período de sete e depois oito semanas sugere uma experiência intensa. Não há garantias, mas é possível que estabeleça uma relação forte com os agentes (alunos, professores, coordenadores, pais etc.) e isso pode promover uma troca de experiências interessante para o estágio.

Os aspectos diversos da tabela indicam que a experiência do estagiário é influenciada por vários fatores, fazendo com que cada história tenha um significado particular. Com uma gramática igual, a história de cada um ainda é única, portanto, com estruturas tão diferentes, o ponto de vista do estagiário apresenta particularidades de experiências para construir um significado para ele, pois “assume uma posição sobre um assunto e se aprofunda nas idéias ou na história”. Isso permite um “senso de totalidade bem como as partes” (Di Pardo, 1989, p. 12).

Com isso, a experiência de pesquisa volta-se para fazer conexões entre o externo (a escola, os alunos, a pesquisa em si) e o interno (a narrativa). Portanto, a gramática

⁵⁰ http://www1.oise.utoronto.ca/preservice/secondary/program_components.php#pai acesso em fevereiro, 2008

dessa experiência, essencial para conduzir a pesquisa em questão, objetiva permitir uma base experimental para promover as conexões e as reflexões sobre eventos ao invés de uma descrição simplificada, pró-forma, pré-determinada ou pré-codificada. O compromisso pode ser promovido por uma gramática que faça sentido para o compromissado dentro do contexto. Atender aos códigos pré-determinados, somente, sem considerar que a experiência de pesquisa também envolve a “humanidade, imaginação, flexibilidade, e a auto-confiança intelectual” (Brannon and Knoblauch, 1984, p. 33), enfatiza

“o fato de que uma preocupação com os códigos não estimula as virtudes pessoais nem cria a motivação para preparar para o grupo social ou profissão em que os códigos são significativos”.⁵¹

Por isso, a montagem da gramática do estágio deve contar com a participação do estagiário para a prática constante da observação, da interpretação do que observa, e da reconstrução de sentidos. Partindo deste, a estrutura da pesquisa pode atender às exigências legais e pré-estabelecidas ao mesmo tempo em que toma um rumo que faça mais sentido para seu realizador. E, na formação inicial do professor, isso é essencial para poder garantir um envolvimento maior com sua própria formação, estabelecendo uma conexão mais intensa entre as identidades professor-pessoa e professor-profissional.

3.2 A paisagem da consciência

A consciência, para Émile Durkheim, existe em dois níveis: o coletivo e o individual. Com o primeiro, a consciência coletiva, atos coletivos ou individuais são subordinados às regras e normas da sociedade em que atuam. Já a consciência individual não responde às mesmas regras, mas está “submetida às sanções da consciência coletiva, também existente no indivíduo” (Sturion de Paula, 2003). Durkheim também argumenta, principalmente no trabalho, que divisões enfraquecem as relações de coletividade. Isso está de acordo com a teoria de Bourdieu em relação ao campo – para se juntar ao

⁵¹ "the fact that a preoccupation with the codes cannot instill these personal virtues or create the motivation to prepare for the social group or profession in which the codes are meaningful"

campo, é preciso, a princípio, obedecer as regras, sem as criticar. Qualquer divisão ou quebra das regras promove uma interpretação individual, elevando o número de valores, crenças e normas. Assim, mais consciência individual na sociedade gera o fenômeno que Durkheim chama de “individualismo”. O excesso de individualismo pode ser entendido como resultado do avanço tecnológico tanto quanto do avanço neoliberal. O novo mundo capitalista, de acordo com Silva (1999, p. 172), tem modificado a consciência coletiva.

“O modelo de produção capitalista centraliza-se na disposição competitiva e no controle organizacional dos modos de pensar, perceber, sentir, relacionar-se e, em particular, na existência de equipamentos coletivos que se articulam no processo de produção.”

Uma nova organização do trabalho, com novas tecnologias, modifica as relações coletivas, criando novos agrupamentos sociais com base nas estruturas corporativas. O corporativismo agrupa pessoas com interesses comuns – uma consciência coletiva –, mas as motivações de um grupo corporativista são dirigidas pela ideologia neoliberal – tudo tem um preço e pode ser comprado. E isso, de acordo com Konder (1984, p. 80-81), é prejudicial à sociedade.

“...a ‘racionalização’ do capitalismo e o espírito exageradamente competitivo estimulado pelo mercado agravam muito as contradições entre os homens, diminuem a importância das velhas formas tradicionais de comunidade (família, vizinhança antiga), criam situações de solidão, desenvolvem frustrações, espalham muita agressividade e insegurança.”

Se há contradições entre os homens, pode se entender que alguém perde enquanto outros se beneficiam. Para contestar esse modelo conservador, em que o ser humano se torna algo controlável, adestrado, vendável, defende-se uma consciência – tanto individual quanto coletiva, pois as forças de um indivíduo são muito limitadas – que enfrente os problemas de associação entre as pessoas de forma coesa. Porém, para isso, alguns, segundo Konder (idem, p. 86), podem se sentir incomodados.

“Essa consciência da inevitabilidade da mudança e da impossibilidade de escamotear as contradições incomoda os beneficiários de interesses constituídos e os dependentes de hábitos mentais ou de valores cristalizados.”

Apreende-se desse autor que mudanças, principalmente as de consciência, são distintas e particulares, variando de acordo com o caráter do processo de um momento específico. Esse raciocínio leva à compreensão de que as narrativas passam por reconstruções. Pensando dialeticamente, nenhuma realidade é feita de uma totalidade só. Cada realidade é composta de diversos níveis e processos, e a mudança dela depende muito dos agentes, das intenções, das situações e das gramáticas da sociedade para se realizar. Como a experiência de um estagiário nunca é igual à outra, as transformações acontecem conforme a maneira como a consciência de cada um interage com os elementos supracitados. O estagiário que consegue se colocar no papel de sujeito e objeto, por exemplo, transformando a si e aos outros agentes em sua volta. Ele passa por esse processo, num determinado momento, numa situação específica, com uma intenção ou proposta específica, lidando com preconceitos universais e individuais, negociando com sua consciência individual dentro de uma estrutura de consciência coletiva. O resultado disso é uma transformação única, incerta e abrangente. Percebendo e concebendo a transformação, o estagiário pode abraçar a experiência como um ritual de passagem em que pequenas metamorfoses acontecem para que haja um desenvolvimento em seu olhar, que poderia influenciar no âmbito pessoal e, possivelmente, no coletivo. Carneiro (2006, p. 10) entende essa evolução como um avanço que procura integrar a vida.

“Trata-se da ascensão a um estágio superior de vida, em que as aprendizagens transformacionais têm lugar não apenas pela prevalência do *habitus*, mas também, e sobretudo, pela busca de integridade, paradigma congregador que se opõe à fragmentação da existência e à divisão mecanicista da vida.”

Compreende-se, portanto, que o *habitus* prevalece, mas não predomina, pois a experiência, sob a perspectiva dialética, isto é, processual, passa pela transformação em partes. As pequenas transformações, sejam elas pessoais ou coletivas, integram-se para alcançar uma modificação da totalidade. Integrar, como o oposto de fragmentar e dividir, não significa uma junção de elementos para criar uma totalidade da vida, mas sim uma alteração de perspectiva, de quantitativa para qualitativa. Konder (1984, p. 39) explica isso como sendo “...a lei dialética da *transformação da quantidade em*

qualidade.” (grifo do autor). A lei – resgatada por Engels das teorias de Hegel –, porém, não pode ser vista como algo fixo, pois a dialética não permite o fixo por se basear no conceito de mudança. Com isso, devemos entender que a lei de transformação de quantidade em qualidade é “um processo que comporta alternativas e depende de iniciativas” (idem, p. 62).

3.2.1 O que sabem ou não sabem; o que pensam ou não pensam; o que sentem ou não sentem

As iniciativas quanto ao estágio supervisionado partem das coisas conhecidas para conhecer o desconhecido, daquilo que é pensado para pensar o não pensado, daquilo que é sentido para sentir o não sentido. Considerando as palavras da citação de Bruner que encabeça este capítulo, sob a perspectiva dialética, fica evidente que o processo é complexo e incerto, pois as dicotomias do saber e não saber, do pensar e não pensar, e do sentir e não sentir, abrem muito espaço para interpretações que podem promover muita insegurança na hora de pesquisar, além de possibilitar a crítica à visão binária nesse raciocínio. A amplitude do mundo dialético, por um lado, permite mais liberdade para poder encontrar a própria voz, a própria identidade, um sentido pessoal, enquanto, por outro lado, deixa muito solta a possibilidade de descobrir aquilo que, às vezes, era inesperado ou não desejado. As descobertas, incertas até então, são partes integrantes da pesquisa e não a finalização dela. São múltiplas, tanto externa quanto internamente. Reorientam a pesquisa, fazendo o pesquisador questionar os elementos externos e internos que observa. Com isso, cabe a cada um decifrar e escolher o que do externo deseja tornar pessoal e vice-versa. Isto é, o que faz sentido para a pessoa, para a comunidade envolvida naquele momento (os agentes), e, numa escala maior, para a sociedade em geral. De acordo com Di Pardo (1989, p. 16), a voz de cada um “...–, de fato, o *self* intelectual de cada um – é uma mistura dinâmica do pessoal e do público”.⁵² E essa mistura não necessariamente é definitiva, pois pode estar sempre mudando. É através da participação das pessoas no público (no externo) com a consciência dele [do público], agregada a uma autocrítica, que as idéias se tornam relevantes e, conseqüentemente, ampliam as possibilidades de participação. O ciclo se completa

⁵²

“...–, indeed, one's intellectual self--is a dynamic blend of the personal and public.”

com o envolvimento das pessoas, mas só se torna possível se a participação fizer sentido. A consciência dos atos e falas, das narrativas própria e coletiva, e de como tudo isso se integra na construção de identidade anda concomitantemente com o externo (as paisagens de ação de Bruner) para tornar a experiência, neste caso o estágio, significativa (as paisagens de consciência de Bruner). Corroborando a idéia que o mundo acadêmico pode exigir que o pesquisador vá além da descrição “passo-a-passo” dos seus próprios processos de pensamentos, Flower (1979 *apud* Di Pardo, 1989, p. 17) argumenta que

“uma síntese de conhecimento público não precisa – de fato não pode – deixar de fora a dimensão do significado pessoal.”⁵³

Com as análises dos dados apresentados e os estudos realizados para esse análise, pode se concluir que sem a dimensão pessoal, o estágio se torna estagnado, sem avançar do quantitativo para o qualitativo. Sem o questionamento da consciência individual e sua ligação com a consciência coletiva, a pesquisa deixa de ser dialética, cumprindo um papel pré-estabelecido, pré-codificado e pró-forma.

⁵³ “... a synthesis of publicly owned knowledge need not--indeed cannot--leave out the dimension of personal significance.”

Conclusão

As análises feitas nesta dissertação pretenderam revelar um caso de estágio supervisionado específico numa determinada IES, examinando suas particularidades sob a perspectiva de vários teóricos para contrastar, sustentar, discutir e argumentar as palavras, ditas e escritas, dos estagiários e dos coordenadores.

A descrição do papel do supervisor do estágio serviu para estabelecer um contraponto entre o ideal e uma realidade. A experiência pessoal no papel de supervisor me permitiu perceber o lado prático, o dia-a-dia do estágio, sob a perspectiva da teoria, graças às disciplinas estudadas durante o mestrado e às deliberações junto com a orientadora. Após as investigações expostas acima, o papel do supervisor de estágio toma um rumo diferente: o de inspirar, nos estagiários, a percepção da consciência (individual e coletiva) e como que está conectada aos elementos externos da pesquisa (à logística). Sem alimentar esta concepção, os estagiários perdem a oportunidade de usufruir da experiência para crescer como profissionais e pessoas. Cabe às IES estabelecerem condições para que isso seja viável.

A partir dos teóricos Pimenta e Lima, examinei o conceito do estágio como uma prática docente, com a finalidade de proporcionar uma experiência de pesquisa para o professor em formação. O estágio, visto de outra forma, perde a essência de uma ação pedagógica, tendendo a se tornar um empecilho para essa formação. A pesquisa como uma ação pedagógica é transformadora tanto para o pesquisador quanto para os outros agentes envolvidos (os pesquisados) devido ao seu aspecto dialético: questionar tudo o tempo todo. Com isso, o contexto do indivíduo (o pesquisador) em conjunto com o contexto do lócus (o pesquisado) é na sua essência, uma peça da formação, neste caso do docente, que transforma interna e externamente. Di Pardo (1989, p. 18-19) descreve o experimento

“pelo processo contínuo de sair de si para experimentar a grandeza do mundo, e daí voltar para si para descobrir o que aquilo significa para o *self* aprendiz”⁵⁴

Ao sair do papel de sujeito e assumir o papel de objeto, o estagiário tem a oportunidade, através das interações com outros agentes, de experimentar o externo e escolher o que faz sentido para seu interno.

Expor os detalhes do estágio em questão, junto com as orientações do manual utilizado no caso estudado, ilustrou o peso da burocracia do componente desse curso de Licenciatura. Demonstrou os pontos fortes e fracos de uma orientação via manual sob a perspectiva de uma homogeneização da pesquisa. Encontrei alguns momentos em que o estagiário pode criar e elaborar por conta própria elementos da pesquisa, enquanto outras partes são pré-estabelecidas, restringindo a criatividade e, conseqüentemente, a motivação. Questionei a necessidade de limitar tanto a produção escrita do estágio (os relatórios), destacando a teoria da dialética como via condutora para alimentar a sede de questionar não só a estrutura do estágio, mas a si mesmo, com a finalidade de iniciar uma busca de sentido durante a ação de pesquisa. Assim, acredito que o estagiário é motivado a refletir sobre suas ações e como essas afetam e/ou influenciam

⁵⁴ “through a continual process of moving outward to sample the world at large, then inward to discover what it all means to the learning self.”

os outros. Os exemplos, extraídos dos relatórios, revelam as experiências reais e servem para sustentar os argumentos.

Baseando-me no conceito de campo de Bourdieu, debati o momento em que o estagiário vai à escola-campo de pesquisa para realizar as observações em sala de aula. As idéias desse autor servem para teorizar a resistência que o estagiário encontra. Refletindo sobre as regras do jogo, percebi que o estagiário é visto como um invasor, uma ameaça, ao campo que já tem seu próprio *habitus*. Porém, o estágio é um momento em que algumas regras, de acordo com Bourdieu, podem ser implicitamente subvertidas através das correlações entre os agentes da pesquisa. As interações promovem pequenas mudanças, muitas vezes implícitas, que podem levar a uma mudança maior. Por isso, o estágio é um momento crucial tanto para o pesquisador quanto para a escola.

Conforme relatado pelos entrevistados, estes entendem que a observação deve ser uma tarefa passiva, ou seja, eles interpretam que "observar" resume-se a fazer anotações sem "participar", em atitude de distanciamento, como se o papel do estagiário fosse o de "uma mosca na parede". No entanto, o estágio deveria ser uma observação ativa, pois os agentes no contexto escolar são os objetos do estudo, e o estagiário é um deles. Todos, por natureza, reagem às ações. A observação como uma ação pedagógica, não é diferente e isso causa modificações até na coleta de dados. Além disso, o próprio pesquisador é um dos instrumentos da pesquisa, o que faz dele tanto o sujeito quanto o objeto da prática. Com isso, entendo que o estágio não é passivo, mas sim uma ação pedagógica, uma prática ativa em que o estagiário participa como um agente.

Refleti também sobre a coleta e a seleção dos dados. Destaquei que as informações são coletas selecionadas em vários momentos durante a pesquisa, não só no final. Entendendo a dialética de uma pesquisa que não se demonstra dialética, percebe-se que a importância de um dado pode oscilar, ora sendo essencial ora não. Percebe que deve caber ao pesquisador, usando uma noção de pesquisa etnográfica, escolher o momento de investigar, não investigar, perguntar mais, perguntar menos, parar de

examinar, continuar examinando. A natureza da observação participante permite e, de fato, promove uma flexibilidade de optar pelos dados que fazem mais sentido para o pesquisador. Desde que haja uma consciência do seu papel (individual) e do papel dos outros (coletivo), o estagiário tem a possibilidade de modificar a pesquisa conforme o surgimento de novos dados.

A leitura de dezenas de relatórios do caso em questão revelou uma tendência dos estagiários de focar somente a metodologia de ensino, eliminando outros aspectos do contexto escolar da pesquisa. Acredito que a atração para essa faceta se deva a dois fatores: 1) o foco dado durante o curso de Licenciatura, que parece ser a disciplina com a qual os alunos se identificaram mais e 2) a proximidade que os estagiários têm com a metodologia durante a observação. As anotações das observações, em primeira instância, focam a metodologia utilizada em sala de aula. Não se pode negar a importância da metodologia de ensino de língua inglesa, que historicamente se desenvolveu muito durante a última metade do século passado. No entanto, reduzir o estágio a uma coleção de dados restrita à metodologia exclui as possibilidades de ampliar o campo de conhecimento através dessa prática. O trabalho do professor não é limitado à sala de aula, mas, de acordo com os relatórios lidos, é lá que o estagiário fica a maior parte do tempo. A prática educativa na escola, porém, estende-se a outras áreas. É o trabalho do supervisor alertar os estagiários para os outros aspectos e locais que devem fazer parte do estágio. Outras perspectivas também podem ser destacadas durante as aulas de prática de ensino para tentar ampliar o conjunto de conceitos que podem ser pesquisados, tais como psicologia, ideologia, política, sociologia, por exemplo. Isso pode ser realizado através de palestrantes convidados e/ou participação em eventos específicos que promovem cursos ou palestras nessas áreas.

No segundo capítulo, parti para uma reflexão mais teórica quanto à construção da identidade do estagiário e do professor. Baseando-me nas teorias de Klapproth, Rajagopalan, Hacking, Hegel e Bourdieu, tentei estabelecer argumentos para sustentar a idéia de narrativa e como isso influencia na construção da identidade durante o momento do estágio supervisionado. Identifiquei que a narrativa é composta por unidades sociais de troca e interações comunicativas. Influenciam e são influenciadas

por outras narrativas, o que coloca o estagiário, durante a pesquisa, num papel duplo – de sujeito e objeto, pois se relaciona, interage, com outros agentes, coletando e produzindo dados. Compreender o estágio como uma pesquisa dialética faz da história pessoal do estagiário um elemento importante, pois, ao pesquisar um contexto escolar, o estagiário indaga sobre seu próprio passado (o de um aluno da escola regular), seu próprio presente (o de um aluno do curso de licenciatura e um estagiário), seu próprio futuro (o de um professor de [outros] alunos) e os dos outros agentes da pesquisa.

No entanto, não se pode restringir uma narrativa de um pesquisador à pesquisa. Muito mais que pesquisador, o estagiário é um ser humano com histórias e narrativas fora do contexto da pesquisa e da escola, e estas acabam fazendo parte da pesquisa, pois não se separa a vida pessoal do professor da vida profissional. O divórcio do *eu* pessoal do *eu* profissional é visto, por alguns teóricos marxistas, como uma manobra para enfraquecer o poder político do trabalhador a favor dos agentes dominantes. Estudando a história da educação no Brasil, há indícios que essa situação prevalece (Catani, 2000).

Enquanto certos aspectos do trabalho docente não mudam, outros já se modificaram para atender ao avanço, principalmente tecnológico, do universo pós-moderno. As exigências do professor, em prol de uma formação mais completa dos seus alunos – para elevar a consciência deles quanto ao campo de trabalho, à ética e ao mundo – já aumentaram. Assim, seu trabalho tornou-se mais complexo. Isso gera a necessidade de uma formação diferente, mais atual, mais complexa. Portanto, a identidade do professor se modifica, fazendo necessária uma contemplação sobre o papel do professor nesse novo contexto pós-moderno. Sua formação, portanto e para tanto, tem de incorporar as novidades desse novo mundo, indo além da sala de aula para construir uma nova significação das práticas pedagógicas. Por exigir novas interações com narrativas diferentes em locais diferentes, isso eleva as oportunidades de o estagiário ampliar o conjunto de práticas, influenciando e sendo influenciado pelas trocas pessoais e profissionais. Por isso, a vida pessoal e profissional do professor, tanto o estagiário quanto o já formado, são essenciais para a formação.

No terceiro e último capítulo, tentei aproveitar da citação de Bruner – que deu nome a esta dissertação – para sustentar os argumentos. Partindo da paisagem da ação, em que os sujeitos (os agentes) interagem com os objetos (as coisas ou outros agentes) dentro de um mundo novo, alterado, movediço, eu os investiguei com a intenção de estabelecer que a interação entre esses agentes é a característica predominante do estágio supervisionado que promove a transformação. Utilizei a teoria de Goffman, apresentada por Chagas (1967), para estabelecer a comunicação como o instrumento principal da agência. O autor afirma que “a agência é exercida por pessoas, é coletiva tanto em termos de suas fontes e seu modo de exercício” (citação na página 89 desta dissertação). Com isso, argumentei que o estagiário, para ter uma formação mais completa que atenda à nova estrutura do mundo pós-moderno, não pode ser passivo durante sua pesquisa. A participação no coletivo faz com que o estagiário influencie e seja influenciado, criando novas narrativas com base nas interações com os agentes. Através de exemplos retirados de um relatório, mostro a ausência de engajamento para sustentar esse argumento. O professor do exemplo fica sob observação como se este se realizasse à distância, descartando a essência do estágio – a interação com os outros agentes da escola. Outros exemplos demonstram a falta de interação do estagiário e dos alunos da sala de aula.

Ainda utilizando a citação de Bruner, investiguei os conceitos de intenção e meta dos agentes do estágio. Empreguei duas concepções de intenção. A primeira entende o estagiário como o protagonista do seu próprio estágio numa espécie de conto pessoal. Assim, a subjetividade ganha uma importância ao relatar os acontecimentos e as reflexões. A segunda concepção é de um compromisso do estagiário de passar pela experiência sob uma perspectiva científica. Porém, a imprevisibilidade da experiência tende a gerar uma forma de narrar e depois relatá-la menos restrita que a forma exigida pelas normas de uma produção acadêmica. Argumentei, sustentado pelas teorias de Ricoeur e Bruner, que a produção acadêmica não pode se sobrepor à experiência do estágio, tendo que dividir concomitantemente a sua importância com a experiência pessoal do pesquisador. Sustento que pode haver uma desavença entre as duas formas de relatar a experiência e considerei a possibilidade de formas menos rigorosas de produção acadêmica sob a teoria de Di Pardo.

Como cada indivíduo é diferente, o estágio é algo singular. Argumentei que as situações sociais do estágio supervisionado, por envolver agentes diversos e locais específicos, são particulares e, portanto, não podem ser reduzidas a uma forma pela estrutura da pesquisa (exigida para sua formação). A imprevisibilidade exige que o relato vá além da mera descrição para que as limitações logísticas sejam transcendidas. Transcender a descrição significa, de acordo com Bain, “explicar os acontecimentos” (1887, p. 9), e isso deve contemplar as mudanças *das e nas* narrativas.

Questionei a idéia do estágio ter uma estrutura fixa. Analisando o que Bruner chama de gramática da história, argumentei que, enquanto é essencial uma orientação para conduzir a pesquisa em questão, a gramática dela tem de permitir uma base experimental para promover as conexões e as reflexões sobre eventos ao invés de uma descrição simplificada, pró-forma, pré-determinada ou pré-codificada.

Ponderei a paisagem da consciência da citação de Bruner sob a perspectiva de Émile Durkheim. Este estabeleceu o conceito de consciências individual e coletiva. Sustentei que a disposição competitiva e o controle organizacional está afetando os modos de pensar, perceber, sentir, relacionar-se. Foquei no individualismo, com base no conceito neoliberal que estabelece um coletivo motivado pela competitividade e pelo consumismo. Konder (1984) afirma que a importância das velhas formas tradicionais de comunidade (família, vizinhança antiga) é diminuída, criando situações de solidão, frustrações, agressividade e insegurança. Para mudar isso, o autor propõe uma mudança de consciência, mesmo que isso incomode alguns. Mudar a consciência significa, para o estagiário, uma negociação com a consciência individual dentro de uma estrutura de consciência coletiva (o *habitus*) que resultará numa transformação do próprio estagiário e, espera-se, do *habitus*. Sob o olhar de Carneiro (2006), argumentei que são as pequenas mudanças que transformam o *habitus*, sem fragmentar a vida de forma mecanicista para simplesmente juntá-la depois. Konder afirma que mudanças quantitativas andam em direção a mudanças qualitativas, desde que haja um processo

que comporte alternativas. Com iniciativas, a lei de transformação do quantitativo em qualitativo é uma possibilidade.

Finalizei o terceiro capítulo com deliberações sobre a última parte da citação de Bruner (1986) – “A outra paisagem é aquela de consciência: o que sabem, pensam ou sentem, ou não sabem, não pensam nem sentem os envolvidos na ação”. As incertezas dos aspectos previamente ponderados – os agentes, os instrumentos, as situações, as intenções, as gramáticas da história – fazem com que as dicotomias da citação em questão se distanciem de forma a existir, no caso do estágio supervisionado, uma abrangência além do esperado, isto é, o estagiário pode se deparar com descobertas tanto esperadas quanto inesperadas. Porém, é necessário aceitar as descobertas como parte integrante da pesquisa e não como resultado dela. Além disso, argumentei que a participação das pessoas no âmbito público, com um senso de autocrítica, promove idéias que se tornam relevantes e conseqüentemente aumentam as possibilidades de participação em si. Para que o estágio se torne algo significativo, entendo que a participação consciente seja essencial. Não há sentido em realizar a pesquisa sem o compromisso pessoal consigo mesmo.

Bibliografia

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de, *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, Papirus, 10ª ed., 1995.
- APPIAH, Anthony K. Citizens of the World. In: *Globalizing Rights: the Oxford Amnesty Lectures* 1999. Oxford, OUP, 2003. pp. 189-232.
- BAIN, A. *On teaching English*. London, Longmans, Green, 1887.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Harmondsworth, Penguin Books, 1991.
- BHABHA, Homi. Culture's In Between. In: Bennet, David (ed.), *Multicultural States*. London, Routledge, 1998, p. 29-36.
- _____. On Writing Rights. In: *Globalizing Rights: the Oxford Amnesty Lectures* 1999. (ed) Matthew J Gibney (Oxford, OUP, 2003) p. 162-183.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro, Editora Marco Zero Ltda., 1983a: Algumas Propriedades dos campos, p. 89-94.
- _____. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo, Ática, 1983b [1976], pp. 122-155 (Col. "Grandes Cientistas Sociais", vol. 39).
- _____. *Outline of a theory of practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1977.
- BRANNON, L.; KNOBLAUCH, C.H. *Rhetorical traditions and the teaching of writing*. Upper Montclair, N.J., Boynton/Cook, 1984.
- BRUNER, Jerome. A Interpretação Narrativa da Realidade. In: *A Cultura da Educação*. Porto Alegre, Artmed, 2001, p. 128-143.
- _____. *Atos de significação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- _____. Two Modes of Thought. In: *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Harvard University Press, 1986, p. 11-43.
- _____. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA, Harvard University Press 1986.
- CANDAUI, Vera Maria. (org.). *A Didática em Questão*, Petrópolis, Vozes, 1984.

- CARMAGNANI, Anna Maria G. Identidade e Formação de Professores: A Construção da Posição “Sujeito-Professor” em Cursos de Atualização. In: *Letras & Letras*. Uberlândia, V. 19, 2003, p. 89-98.
- CARNEIRO, Roberto. A Busca de Sentido. In: *Revista Prelac*, Lisboa, Portugal, Nº. 2, fevereiro de 2006 - Os Sentidos da Educação http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/a_busca_de_sentido_roberto_carneiro_revista_prelac_portugues_2.pdf p. 6-11 Acesso no dia 7 de janeiro de 2008.
- CATANI, D. Estudos de História da Profissão Docente. In: FARIA FILHO, L. M. de et al (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Minas Gerais: Autêntica, 2000.
- CHAGAS, Vera Lúcia Belo, COSER, Claudia. *(Inter)faces da Informação*. <http://www.portalppgci.marilia.unesp.br/enancib/viewpaper.php?id=156> Acesso em 22 de julho de 2007.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London and New York, Routledge, 2000.
- DI PARDO, Anne. *Narrative Knowers, Expository Knowledge: Discourse as a Dialectic*. University of California, Berkeley, janeiro 1989 http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/59/OP06.pdf?x-r=pcfile_d acesso em dia 11 de janeiro de 2008.
- FANSELOW, J. *Let's see: Contrasting conversations about teaching*. TESOL Quarterly 22, 1988, pp. 113-30.
- FIORINDO, Priscila Peixinho. *Em Torno da Narrativa Narração: A Proposta Revisitada do Modelo Laboviano de Narrativa Oral*. Dissertação de Mestrado, FFLCH, USP, 2005.
- FRANK, R. H; COOK, P. J. *The Winner-Take-All Society*. New York, The Free Press, 1995.
- FOUCAULT, M. (1970) *A Ordem do Discurso*. São Paulo, Edições Loyola, 7ª Edição, 2001.
- FREITAS, Marcos Cezar de. *A Reinvenção do Futuro*. São Paulo, Cortez, 1999.
- GEE, Paul James. *Situated Language and Learning*. New York and London, Routledge, 2004.
- GEERTZ, Clifford. Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture. In: *The interpretation of cultures*. New York, Basic Books, 1973.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação da Cultura*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

GIROUX, Henry, A. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. 2nd edition, London and New York, Routledge, 1992.

_____. *Os Professores Como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

GREGÓRIO, Sérgio Biagii. *Atitude e Comportamento*. <http://www.ceismael.com.br/artigo/artigo057.htm> abril, 2002, acessado em 16 de dezembro de 2008.

HACKING, Ian. The Looping Effect of Human Kinds. In: D. Sperber et al. *Causal Cognition: An Interdisciplinary Approach*. Oxford, Oxford University Press, 1995.

HOUASS, A; VILAR, M. *Dicionário Houass da Língua Portuguesa*. 1^a ed. reimpressão com alterações. Rio de Janeiro, Objetiva, 2004.

KLAPPROTH, Danièle M. *Narrative as Social Practice: Anglo-Western and Australian Aboriginal Oral Traditions*. Berlin, New York, Walter De Gruyter Inc., 2004, p. 33-85.

KONDER, Leandro. *O Que é Dialética*. São Paulo, Brasiliense, 9^a Edição, 1984.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. *Sobre as noções de 'efeitos de disposição' e 'habitus' (ou, Raymond Boudon versus Pierre Bourdieu)*. Desafio - Revista Interativa de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <http://www.ibase.org.br/~desafio/>.

KRUSZIELSKI, Leandro. *Sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner*. http://www.oestrageiro.net/index.php?option=com_content&task=view&id=27&Itemid=55. Acesso no dia 16 de julho de 2006.

LANKESHEAR, C; KNOBEL, M. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham and Philadelphia, Open University Press, 2003.

LAWN, Martin. Os Professores e a Fabricação de Identidades. In: NÓVOA, A. & SCHRIEWER, J. (eds). *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa, Educa, 2000, p. 69-84.

LINDE, Charlotte. *Life stories: The creation of coherence*. New York, Oxford University Press, 1993.

LUCCHESI, Martha, A. S. *Universidade no Limiar do Terceiro Milênio: desafios e tendências*. Santos, Leopoldianum, 2002.

MASETTO, M. Atividades Pedagógicas no Cotidiano da Sala de Aula Universitária: Reflexões e Sugestões Práticas. In: *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*, Campinas, Papirus, 2001.

_____. *Aulas Vivas*. São Paulo, MG Editores Associados, 1992.

Ministério da Educação - *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio - Pró-licenciatura*

http://www.fnde.gov.br/home/legislacao_manuais/prolicenciatura/res034_anexo3.pdf
Publicado no dia 10 de agosto de 2005. Acessado no dia 5 de abril de 2007.

Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 2*

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> do dia 19 de fevereiro de 2002

Ministério da Educação. *PARECER CNE/CP 9/2001 - HOMOLOGADO*

<http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20009-2001.pdf>. Publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Acessado no dia 17 de fevereiro de 2002.

MCNIFF, Jean. *Teaching as learning: An action research approach*. New York, Routledge, 1993.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. *O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública*. Tese (Livre Docência em Educação) - São Paulo, Universidade de São Paulo, 2000.

NASIO, Juan D. *Os sete conceitos cruciais da Psicanálise*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1989.

NÓVOA, A. *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa, Educa, 2002.

_____. *Vida de Professores*. Portugal, Porto Editora, 1995.

NUNES, Edson de Oliveira. *RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1*

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Publicado dia 16 de maio de 2006, acessado no dia 8 de abril de 2007.

ORTEGA, Rosário. *Psicología y educación: la necesidad de um paradigma*. Cultura y Educación, 2000, 19:101-115. Fundación Infancia y Aprendizaje, Salamanca, Espana. Tradução livre por Ramão Echeverria. <http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/artigox11.htm> Acesso no dia 7 de janeiro 2008.

PALMIERI, Marilícia Witzler Antunes; BRANCO, Angela Uchoa. *Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sócio-cultural construtivista*. Psicologia: Reflexão. Crítica, vol.17 no.2, Porto Alegre, 2004.

PANISSET, Ulysses de Oliveira. *Parecer CNE/CP nº 9*

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001, acessado em 8 de abril de 2007.

- PENNYCOOK, Alastair. *The Cultural Politics of English*. London and New York, Longman, 1994.
- PERRENOUD, Phillippe. *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* São Paulo, Cortez, 5ª ed., 2002.
- _____; GONÇALVES, Carlos Luiz. *Reverendo o Ensino de 2 Grau: Propondo a Formação de Professores*. Coleção Magistério – 2 Grau. São Paulo, Editora Cortez, 1990.
- _____; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo, Cortez, 2004.
- RAJAGOPALAN, K. (Org.). *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo, Parábola, 2003.
- RIBEIRO, JUNIOR, João. *O que é positivismo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- RICOUER, P. Narrative time. In W.J.T. Mitchell (Ed.), *On narrative*. Chicago, Illinois, University of Chicago Press, 1981.
- SANTOS Milton. *Técnica, espaço, tempo: Globalização e meio técnico científico informacional*. São Paulo, Hucitec, 1994.
- SAVAINI, Dermevel, et al. coordenação de TRIGUEIRO MENDES, Dermeval. *Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- SELLITZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. *Research methods in social relations*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 3rd ed., 1976.
- SILVA, N. Subjetividade. In Jacques, M. G. C; Strey, M. N; Bernardes, M. G; Guareschi, P. A; Carlos S. A; Fonseca, T. M. G. (Orgs.). *Psicologia social contemporânea: Livro-texto*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 3ª ed., 1999, pp. 168-180.
- SPRADLEY, James. *The Ethnographic Interview*. New York, Holt, Reinehart & Winston, 1979.
- STURION DE PAULA, Alexandre. *Notas sobre as lições sociológicas de David Émile Durkheim*. <http://www.direitonet.com.br/artigos/x/13/07/1307/> , 2003.

UNIVERSITY of Victoria, Canada. *Handbook for Secondary Practicum Experiences, 2007-2008*. Recebido via Philip Watt, Program Coordinator, Faculty of Education, University of Victoria.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, Discurso e Interação*, Kock, I. V. (org.) São Paulo, Contexto, 1992.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em Educação – a observação*. Brasília, Editora Plano, 2003.

“O poder da observação precisa é vulgarmente chamado de cinismo por aqueles que não o possuem.” - George Bernard Shaw

Anexo I

Entrevistas com Professoras, ex-estagiárias da IES em questão

Primeira Entrevista

Entrevistador: Qual é o seu nome?

Professora, ex-aluna da IES em questão (doravante Prof 1): X (omitido para manter o sigilo do entrevistado).

Entrevistador: E, o ano em que você fez estágio?

Prof 1: Eu fiz estágio no ano de 2003.

Entrevistador: Você fez em escola particular, pública e em escola de idiomas?

Prof 1: Eu fiz em uma fundação e escola de idiomas.

Entrevistador: Agora me fala sua experiência de estágio. Como foi, o que aconteceu, altos e baixos.

Prof 1: Foram boas as experiências por que eu pude acompanhar a reação dos alunos eu consegui fazer esse estágio de uma forma contínua, eu fiz durante um mês, então eu pude acompanhar o dia-a-dia dos alunos. Foi verificando isso, eu pude perceber a reação dos alunos num trabalho contínuo, então como eu não fiz estágios mais quebrados de um dia, depois um certo período, depois... Então eu acho que eu pude ver o contínuo do trabalho. E foi interessante por que nessa fundação eu pude acompanhar um projeto que eles estavam fazendo em disciplinas de inglês e outras disciplinas então um projeto em conjunto, os alunos gostaram. Envolveria inglês e outras disciplinas então isso foi interessante. Uma parte que não foi legal foi porque algumas classes estavam muito lotadas, tinha uma média de 45, 50 alunos. Muitos trabalhos os professores não conseguiam desenvolver legal em sala de aula por causa disso. Nas escolas de idioma foi legal, a experiência, foi interessante, o que mais me chamou atenção foi que nos livros que eu pude acompanhar eles tinham tanto o inglês formal como eles também mostravam para os alunos o inglês informal, tinham situações no livro, ele trazia uma comparação entre inglês formal e inglês informal, eu acho que isso era interessante para o aprendizado alunos e eu senti um pouco no nível básico, um pouco de insegurança do professor, não sei, não tive informação se era um professor novo ou não mais uma das coisas que mais chamaram atenção e que serviram para eu aprender mais como profissional.

Entrevistador: E a experiência para você, não aquela que aconteceu nas escolas, o que aconteceu com você durante os estágios? Durante esse tempo você foi bem

recebida, você foi instruída, você foi jogada, foi utilizada como mão-de-obra barata, gratuita, como foi para você a experiência?

Prof 1: Na fundação eu não tive muita oportunidade de participar, os alunos, não tinham esse contato muito grande foi uma observação mais passiva então eu observava as aulas eu não tive a possibilidade de participar. Na escola de idiomas eu pude participar de algumas atividades diferentes, que eles tinham algumas atividades que eram feitas extras do material didático, do material didático do livro que eles tinham então eu pude participar com os alunos das atividades e foi interessante isso para mim como profissional, eu pude ver a reação dos alunos e pude participar dessas brincadeiras e também dá para perceber o outro lado porque às vezes eu tinha aquela visão só de profissional, mas é interessante você participar, ter o ponto de vista do aluno, como ele sente naquela atividade qual que é a reação dele. Eu fui muito bem recebida nessa escola que eu fiz estágio, nessa escola de idiomas, a coordenadora me mostrou todo o material, como eles usavam o material, deu o material se eu quisesse acompanhar com os alunos, deixou disponível o material para eu acompanhar com os alunos, mas antes disso uma escola que eu fui fazer estágio eles não permitiram que eu acompanhasse as aulas, inclusive colocaram como possibilidade que eu teria que pagar o estágio para fazer; e eu recusei e depois procurei essa segunda opção que me acolheu muito bem.

Entrevistador: Na fundação, você teve uma reunião com a coordenação, uma orientação da fundação em si?

Prof 1: Não, Eu conheci a escola por pessoas que eu conheço que estudam nessa fundação então eu tinha informações por essas pessoas que estudam, foram os alunos que estudam lá que eu acompanhei, mas não por parte da direção, eu não tive esse acompanhamento da direção, mais dos professores que eu acompanhei.

Entrevistador: Na instituição onde você fez o estágio, na instituição de ensino superior, licenciatura, parece que tem o estágio externo e estágio interno. O estágio interno é registro de aula, análise de livro didático, resenha de textos teóricos e avaliação de aulas dadas pelos colegas. Como foi essa experiência de estágio interno?

Prof 1: Eu acho que foi interessante porque foi o trabalho não de uma pessoa só então a gente conseguia, eram divididos por grupos de alunos então nós nos reuníamos para montar aula, para discutir como ia ser apresentada essa aula, então acho que foi

interessante porque não foi um trabalho de pessoas individualmente foi um trabalho de grupos e acho que isso ajudava mais enriquecia mais as aulas e depois disso nós discutíamos sobre os pontos que precisavam ser melhorados o que foi legal o que não foi legal, então acho que foi interessante, nas resenhas também o fato de fazer uma resenha fazia com que nós refletíssemos um pouco mais sobre o que a gente tinha feito então acho que foi interessante também.

Entrevistador: Análise de livro didático.

Prof 1: Análise de livro didático eu acho que me tornou mais crítica, que eu aprendi como funciona um livro didático quais são os aspectos que eu tenho que levar em consideração um livro didático, as habilidades, aprendi, acho que ficaram mais claras as habilidades que precisam ser trabalhadas, são focadas em um livro que elas precisam, você trabalha de forma equilibrada, então nenhum a mais, nenhum outro a menos, então acho que isso ficou mais claro para mim e para eu enxergar melhor as falhas dos livros, os pontos positivos os pontos negativos.

Entrevistador: O professor que orientou o estágio, orientou mais para o aspecto metodológico, psicológico, didático, filosófico, estrutural; o que você teve nas aulas de didática, psicologia, estrutura, metodologia, e a prática? Qual foi o rumo da orientação para você observar as aulas na fundação e na escola de idiomas? Você prestava mais atenção em algum aspecto ou em todos?

Prof 1: Eu acho que foi mais focado para a parte da didática, da metodologia que foi utilizada. Eu acho que isso foi o que marcou mais, uma coisa que ficou bem trabalhada, eu acho que quando você analisa a metodologia, a didática, eu acho que está implícita a parte filosófica do ensino, mas não foi de uma forma muito explícita, eu acho que para mim foi uma forma mais explícita a questão da metodologia, da didática de ensino.

Entrevistador: Existe um manual de estágio que orienta o estagiário. Qual é sua opinião sobre o manual você lembra um pouco do manual? Ajudou, não ajudou? Limitou demais, abriu demais?

Prof 1: Eu acho que o manual que eu tive nesse ano que eu fiz estágio não está muito claro, eu acho que, eu não me lembro de detalhes, mas os alunos precisaram de auxílio do professor para explicar mais como funcionava, como ele ia fazer os relatos das aulas. Naquela época eu não sei, não ficou muito claro para os alunos como fazer aquele relato o que observar em uma sala de aula, eu acho que isso deveria ser um

pouco mais trabalhado, quais os pontos que a gente tem que observar quando a gente assiste a uma aula do professor, o que a gente precisa levar em consideração por que às vezes a gente presta atenção em coisas que não são tão importantes e não presta atenção no que deve ser observado com mais atenção.

Entrevistador: Como você ficou sabendo que você talvez tenha prestado atenção em uma coisa que não foi tão importante? Qual foi o momento que você foi alertada por isso? Foi na correção da produção escrita, foi nas conversas nas aulas, como que foi?

Prof 1: Não me recordo, provavelmente foi no período dessa correção do trabalho, pontos que eu relatei e que recebi informação que deveriam ser mais abordadas de uma forma mais específica, analisadas de uma forma mais profunda e situações que também não me recordo detalhes, mas que foram levantadas, mas que não eram tão importantes.

Entrevistador: Também há fichas comprobatórias para serem assinadas e colocadas no TCC que vocês produzem para o curso né? Isto é, para o estágio. Qual é a sua opinião sobre as fichas comprobatórias, deram trabalho? Foi fácil?

Prof 1: Eu tive uma experiência interessante porque eu queria assistir às aulas, eu queria observar eu sabia que de alguma forma essa observação, ou participação nas aulas de acordo com a permissão dos professores, aquilo ia ajudar de alguma forma, eu tive ofertas de professores de assinar mais horas do que eu tinha freqüentado e que aquilo não comprovava, que aquilo não era importante, mas eu acho que foi importante para a escola, mas que nem sempre aquilo é realidade. Muitas vezes os professores em geral pedem para assinar mais aulas do que os alunos observam e eu tive situações como essa, não muitas, eu tive professores ótimos que eu pude aprender muito, mas eu tive algumas ofertas e eu senti que minha presença não era muito querida ou incomodava de certa forma. Eu tentei não interferir se não era pedido isso, se não era pedido para eu participar ou ajudar de alguma forma eu respeitava a posição do professor que estava em sala de aula, mas eu senti um pouco de desconforto em algumas situações.

Entrevistador: Houve uma interação entre você e os professores, trocas de idéias sobre aula ou eram mais distante?

Prof 1: Eu senti que alguns professores perguntavam o que eu tinha achado da aula, se eu tinha achado interessante ou não, então eles pediam minha opinião, comentavam

sobre pontos interessantes que eu estou aprendendo se tem alguma coisa nova que eu estava aprendendo naquele momento que eu estava estudando se eu achava interessante se podia acrescentar alguma coisa interessante na aula daquele professor. Então eu tive, não de todos que eu acompanhei, acredito que, eu não me recordo totalmente, mas acredito que uns três ou quatro professores, então alguns eu tive uma participação, eu pude ter uma aceitação boa, mas outros não tanto. Então eu pude comparar um pouco o trabalho de vários professores, foi bom.

Entrevistador: A produção escrita foi difícil, foi orientada de forma interessante? Conte sua experiência sobre essa produção escrita.

Prof 1: Eu acho que foi interessante, foi bem orientada, quanto a isso não tive problemas na hora de escrever, a equipe que me acompanhou, eu acho foi boa, eu consegui realizar um bom trabalho, quando eu precisei juntar todas as informações que eu colhi e unir num trabalho só eu acho que foi interessante essa...

Entrevistador: Você consegue lembrar de como você se sentia antes de realizar o estágio, durante o estágio e agora que você já é formada como professora? Houve mudanças, como você se sentia antes, é diferente de agora?

Prof 1: É como eu falei anteriormente, eu acho que essa experiência me ajudou a ser mais crítica, hoje quando eu vou preparar alguma coisa ou quando eu vou apresentar alguma coisa mesmo que muitas vezes nosso trabalho dependendo da instituição para a qual a gente trabalha seja bem controlado, então algumas direções sejam ditadas nós precisamos seguir de certa forma, mas eu procuro fazer um trabalho mais... me criticar mais sobre o trabalho que estou realizando, sobre o retorno que eu estou tendo, pensar dos dois lados, do lado como profissional do lado do aluno, qual é o resultado que está tendo, para mim como profissional e também para os alunos que estão recebendo isso, eu procuro pensar dos dois lados principalmente porque é um trabalho em conjunto. O professor precisa realizar seu trabalho e o aluno precisa realizar o trabalho dele também, então eu acho que aprendi a ser mais crítica com isso. Através de todo esse processo antes, como eu fazia o meu trabalho depois durante que eu fui aprendendo, depois eu acho que foi interessante.

Entrevistador: Durante a orientação do professor de prática, houve uma orientação sobre o estágio como se fosse uma pesquisa? Uma pesquisa participante, pesquisa em ação ou pesquisa etnográfica, uma pesquisa desse tipo?

Prof 1: Que eu me lembre claramente uma pesquisa etnográfica não, mas eu acho que a gente foi orientada na questão prática até nessas próprias aulas que a gente apresentou, que a gente planejou, a gente foi orientado sobre como que a gente podia planejar isso, como que a gente podia pesquisar material de pesquisa. Então isso teve um auxílio nisso, e acho que isso influenciou na questão prática, isso foi uma orientação também.

Entrevistador: A percepção do estágio de ensino: válido, não válido, precisa mudar alguma coisa, está ok do jeito que está?

Prof 1: Foi válido, eu pude ver essa questão de refletir um pouco mais sobre o método de ensino em sala de aula, os pontos que a gente devia observar para poder refletir sobre isso ou não. Eu acho que poderia ter sido um pouco mais orientado essa questão de o professor refletir, talvez não tenha ficado tão claro se foi que eu aprendi com isso, mas eu acho que poderia ter sido um pouco mais enfatizado algumas, eu acho que faltou um pouco mais de teoria, não para todos os alunos, alguns alunos eu percebi que tinham uma certa informação teórica sobre a parte de sala de aula, mas na minha turma que se formou, que fez licenciatura, acho que nem todos estavam tão seguros nessa questão teórica para sala de aula, eu acho que poderia ter trabalhado um pouco mais antes de ir para essa questão prática, nem todos tinham essa base então ficou um pouco solta.

Entrevistador: Quantas pessoas tinham em sua sala de prática?

Prof 1: Acho que por volta de umas vinte, vinte e cinco pessoas.

Entrevistador: Uma turma pequena?

Prof 1: Foi, não foi uma turma muito grande não.

Entrevistador: Algo mais que você queira acrescentar?

Prof 1: Eu acho que nas aulas práticas a gente teve uma mistura de turma de dois idiomas, então eu acho que alguns pontos, um idioma como a gente não tinha um número igual de alunos de um certo idioma com o número de outro idioma. Então para algumas questões eu acho que metodologias, algumas coisas que a gente usa para uma língua, nem sempre a gente consegue usar para outra, porque as línguas tem algumas características, algumas diferenças. Então eu acho que seria interessante um número, grupos com números parecidos de alunos de línguas, por exemplo, eu tenho um grupo de inglês e um grupo de espanhol, um grupo de uma língua era bem maior do

que o grupo de uma outra língua. Nem todas as atividades que uma língua podia usar, a outra podia usar por características, às vezes a língua é mais parecida com a língua materna dos... Tudo interfere então isso eu senti um pouco que podia ser visto com mais atenção até para poder preparar melhor esse grupo. Levantar essa questão que algumas características que a gente pode trabalhar em uma língua nem sempre a gente pode trabalhar na outra. Tem vários fatos envolvidos nisso e isso não foi levantado.

Segunda Entrevista

Entrevistador: Seu nome?

Professora, ex-aluna da IES em questão (doravante Prof 2): X (omitido para manter o sigilo do entrevistado).

Entrevistador: Então me fale sobre a experiência de estágio. Como foi? Você pode descrever mais ou menos a trajetória que você passou?

Prof 2: Bom, quanto à direção, à parte da coordenação, funcionários eu fui muito bem recebida nas escolas, eu fiz estágio em escola da prefeitura, do Estado, em um colégio particular e em uma escola de idiomas, YYY (nome mantido em sigilo). Quanto aos professores, alguns me receberam bem, outros ficaram um pouco apreensivos, acho que pelo fato de serem analisados, observados. Os alunos reagem de uma forma ao contrário do que a que eu penso. Às vezes, tem alguém de fora então os alunos vão se comportar, não é bem assim. A aula fica mais bagunçada realmente com a presença de um estagiário na sala de aula então eu acho que tem que ter um preparo tem que explicar, quem é a pessoa, o que ela está fazendo lá, porque ela está fazendo relatório. Preparar primeiro os alunos para eles receberem o estagiário.

Entrevistador: Por que você acha que os alunos ficam, há mais bagunça porque...

Prof 2: Eu percebo isso, eu percebi assistindo as aulas como estagiária, mais entre os adolescentes. Aquela coisa de adolescente querendo se aparecer mesmo, querendo até passar chaveco na estagiária quer saber se é aluna, se é a que estagiária vai dar aula. Eu senti às vezes até uma falta de respeito mesmo, de alunos falando assim “ai, fica você no lugar da professora”. Se eu estivesse no lugar do próprio professor ministrando aula eu poderia me sentir até constrangido. Agora eu acho que é mais isso, aquela coisa do adolescente, aquela coisa de curiosidade de querer saber quem é você, o que você está fazendo lá.

Entrevistador: E você falou que a coordenação te instruiu bem? Houve uma orientação da coordenação da escola ou não?

Prof 2: Em todas as escolas me receberam muito bem, mostraram, apresentaram a escola para mim, os ambientes da escola. Houve orientação mais na apresentação da escola e tudo que eu precisasse assim de informações eles responderiam.

Entrevistador: Você falou que você fez estágio em escola pública, particular e de idioma. Você sentiu diferença?

Prof 2: Olha, em escola particular, a parte burocrática foi um pouco pior, eu tive que levar carta de apresentação da faculdade, a diretora olhou, aí passou não sei para quem, aí voltou não sei para quem, sabe assim, uma coisa burocrática e ela falou que ela ia aceitar porque era da IES em questão. Então aí já não sei se entra o peso da faculdade. E os professores a mesma coisa. Em geral foi uma coisa assim bem bacana mesmo, bem de até de passar materiais para eu utilizar, arrumar materiais para mim, passaram telefone. Eu senti assim, poucos, foram acho que dezenove professores ao todo então acho pode-se dizer três professores que ficaram constrangidos, só que com o decorrer das aulas eles foram se sentindo mais à vontade. Conversávamos na sala dos professores, então começou a criar um ambiente mais amistoso eu achei isso legal.

Entrevistador: Qual foi a resistência como eles mostraram isso? Eles pediram para você não assistir aula?

Prof 2: Isso, que se eu quisesse assinariam, assinariam o estágio. Eu tinha um tempo disponível, eu disse não estou trabalhando, tenho tempo disponível e gostaria de assistir até mais horas se possível, não só para cumprir a parte burocrática da faculdade, mas como uma experiência para mim, um modo de eu aprender, de observar e de utilizar depois, principalmente por que eu nunca tinha dado aula.

Entrevistador: E aceitaram isso?

Prof 2: Sim, depois dessa conversa uns três professores ficaram um pouco “assim” mas aceitaram e depois até me convidaram para assistir mais aulas. Eu acho que isso é uma, tem um diálogo.

Entrevistador: E me fala um pouco sobre o estágio, relatórios. Como você fazia os seus relatórios?

Prof 2: Eu fazia por aula, para ter uma noção, era uma coisa para mim porque futuramente eu queria dar aula, então eu queria ter idéia de aulas mesmo, então quando tinham desenhos na lousa, a parte escrita... Aquela parte gramatical, a utilização de filmes, de música de... e depois análise crítica. Da minha parte mesmo para apresentação do trabalho para faculdade. Então foi a parte de análise das metodologias usadas, do que funcionou, do que não funcionou, de como eu faria a diferença porque que algo não funcionou, então na minha opinião como eu poderia modificar isso.

Entrevistador: E a orientação da faculdade em termos de como fazer relatório, qual foi a orientação, como foi?

Prof 2: Essa, exatamente essa, eu tive essa orientação foi uma opção minha, fazer em várias escolas, só que acho assim, o professor orientou, quanto mais escolas, mais professores, mais séries de período que eu assistisse, melhor para mim, porque seria uma a mais experiência para mim, eu tinha esse tempo para conseguir aproveitar melhor.

Entrevistador: E quanto à orientação do relatório? Houve uma orientação de como fazer esse relatório? Como anotar a aula, coisa desse tipo?

Prof 2: Aí no caso eu fiz de português e de inglês. Vou falar da diferença dos dois e da orientação. Da parte de português foi relatório comum, relatório só de observação de... Por escrito das aulas então eu senti que o que ficou foi aquilo que eu observei mesmo. Eu não tive que colocar no papel a análise, a parte crítica. Isso eu achei muito importante a diferença do estágio de inglês. Foi muito importante porque eu pude analisar, eu pude ler mais materiais que o professor passava, via e-mail, na própria faculdade mesmo nas aulas e com isso desenvolver mais essa parte de observação crítica. Não aquela observação só com a descrição: o professor passou isso e é assim que funciona.

Entrevistador: Tinha manual? Manual de estágio? Orientação no manual, alguma coisa assim?

Prof 2: Tinha.

Entrevistador: E como era? Suficiente, insuficiente, bom?

Prof 2: Eu achei interessante. O estágio de inglês achei bem interessante.

Entrevistador: Era diferente.

Prof 2: Era diferente. Teve manual. Português não.

Entrevistador: E você falou dessa idéia de assinar as fichas comprobatórias. Fala-me dessas fichas.

Prof 2: Então, são fichas que você coloca o nome do professor, o horário que você assistiu, a série, pega assinatura e coloca o conteúdo dado... Um resumo do conteúdo e o professor assina. Se o aluno precisa assistir a oitenta aulas, o professor conversa um pouco com ele e assina sua ficha.

Entrevistador: E foi problemático trabalhar com essas fichas comprobatórias ou funcionaram bem?

Prof 2: Funcionaram bem. Essa parte burocrática é uma parte que eu não gosto porque é assim... para mim o conhecimento maior é a observação e análise das aulas então a parte burocrática é uma parte que eu especificamente não gosto. Só que tinha que ser cumprido... então eu cumpria. Agora eu acho que se ficasse só nisso, só nessas fichas e até em relatórios escritos, por exemplo, o professor entrou, cumprimentou, passou isso, passou aquilo sem uma observação e uma análise mais profunda, não teria sentido nenhum o estágio. Teria a observação das aulas, mas eu acho que não teria o porque de um número X de aulas, para quê? Você assiste a uma, duas, três aulas, você já tem uma idéia. Conversando com o coordenador, professor, diretor e conhecendo a escola acho que duas, três aulas seria suficiente porque o professor não modificava muito... É aquilo que você para pensar qual a diferença que você faria daquilo. Acho que fica uma coisa mais prática também, não fazer você ficar escrevendo só.

Entrevistador: E você acha que o estágio te ajudou?

Prof 2: A observação das aulas assim?

Entrevistador: Na sua carreira.

Prof 2: Muito. Muito.

Entrevistador: Qual foi a ajuda?

Prof 2: Das coisas que eu gostei que eu apreciei que eu vi que funcionaram ajudou muito o trabalho que eu tive para... E as coisas que não funcionaram serviram de incentivo e motivação mesmo para eu fazer diferente. Quando perguntado que funciona outras que quando a gente é estagiária a gente... Acha que vai mudar e não funciona tanto quanto a gente gostaria não dá para mudar muita coisa.

Entrevistador: E antes de você fazer o estágio, você acha que teria tido condições de dar aula? Acha que depois do estágio você se sentia mais preparada?

Prof 2: Depois do estágio. Pelo fato de eu ter feito o estágio mesmo, a gente sabe que tem alunos que não fazem o estágio. Então infelizmente não observam por falta de tempo, até por já dar aula e achar que não tem importância e o professor também... Para mim funcionou porque eu aprendi mesmo. A parte da dedicação a parte de você ver além daquilo, do que pediam na faculdade, se dedicar, você chegar antes, sair

depois e conversar muito com os alunos. Essa parte eu fazia muito, saía no intervalo e conversava e perguntava o que eles acham que era legal, o que eles achavam não era legal, o que faltava na escola o que faltava nas aulas de inglês principalmente, isso foi muito importante para fazer a diferença quando eu comecei a dar aula eu sabia mais ou menos o que os alunos gostariam.

Entrevistador: Então o que entendi dos estágios que você fez, você tem duas partes. Tem o estágio interno e o externo, o externo é de observar aulas na escola. Aí teve o estágio interno?

Prof 2: Seria prática, aquela aula, dava aula na faculdade.

Entrevistador: Tinha regência, tinha alguns trabalhos para fazer também. Você pode me falar sobre o estágio interno?

Prof 2: Bom, os alunos tinham que apresentar aulas né, regência.

Entrevistador: Como foi isso? Essa regência de aula?

Prof 2: Na faculdade? Bom, nós apresentávamos a aula para outros alunos e havia uma simulação das possíveis perguntas que alunos da quinta série poderiam fazer. Eu achei assim, foi interessante, foi uma simulação, embora a realidade seja diferente mesmo. Porque eram vinte minutos praticamente a apresentação então eu acho que para uma aula de cinquenta então você tem que dar uma enxugada, eu tive um pouco de dificuldade nisso, eu gostaria que tivesse mais tempo. Que fosse um pouco mais real cinquenta minutos ou quarenta e cinco minutos como funciona nas escolas da prefeitura. E assim, por mais que os outros, estagiários no caso, fizessem pergunta simulassem para o professor, participavam fazendo perguntas, faltou aquela parte do comportamento porque nunca vai ser como o aluno, como a realidade. Então essa parte aí eu consegui falar, numa boa, apresentar minha aula, a aula rendeu o que é diferente de quando se está em sala de aula com quarenta alunos adolescentes, conversando, bagunçando e com muito mais energia do que alunos com vinte e cinco, trinta anos que já são às vezes até professores.

Entrevistador: Tinham outras coisas do estágio que foram interessantes?... Alguma área de interesse?

Prof 2:... Resenhas.

Entrevistador: Como foi a orientação dessa parte inteira?

Prof 2: Ah, leitura e análise das resenhas.

Entrevistador: Isso estava no manual ou não? No total, o estágio, o que foi muito, muito positivo no estágio para você?

Prof 2: No estágio interno, externo?

Entrevistador: Interno. Inteiro.

Prof 2: Bom, eu aprendi muito a preparar aula, um plano de aula, me colocar diante de alunos e enfrentar situações diversas, a saber como ter mais jogo de cintura em relação a possíveis perguntas, a preparação mesmo do material didático, fiquei observando aulas diferentes tipos de materiais que nós podemos criar, levar e acho que quanto mais material, além do livro didático melhor, para tornar a aula mais dinâmica, mais agradável e essa interação professor-aluno. Eu observei essa interação em algumas aulas e em outras não, então eu vi qual a diferença, quando não há interação professor-aluno. E na utilização de material didático, é muito importante, eu acho que não tem que ficar preso em um livro só e com isso fui muito legal, uma experiência muito boa.

Entrevistador: Agora, o que não foi bom no estágio?

Prof 2: Por mais que eu tenha sido bem recebida pelos professores, pela direção eu me senti um pouquinho isolada. Porque fica um pouco desagradável você observar a outra pessoa. Então essa parte que fica um pouquinho fora, os alunos vem conversar com você, às vezes o professor tenta apresentar uma aula legal e os alunos ficam dispersos, tentando saber as suas idéias, o que você faria, e fazer pergunta para você, perguntas que deveriam ser feitas para o professor. Muitas vezes eu observei perguntas que eram feitas para mim porque o professor não quis responder. Então eu não sei se ele não quis, se foi pela minha presença, ou se foi porque ele realmente não sabia, não teve vontade de pesquisar depois eu acho que é importante, não saber tudo bem, mas pesquisar depois e passar para o aluno em uma aula seguinte, eu senti assim que faltou essa interação entre eles.

Entrevistador: E a estrutura do estágio, você acha que bem, você deu sugestão, qual parte da estrutura você acha que não... Tanto, podia ser diferente.

Prof 2: No estágio externo eu acho que o mais importante foi a orientação do professor, o manual, poder trocar essas informações do que estava acontecendo, “olha está acontecendo isso, aconteceu aquilo” essa troca eu acho muito importante e poder assistir em várias escolas, fazer estágio em várias escolas é importantíssimo, quanto mais escolas mais professores, mais períodos, maior vai ser a experiência mesmo.

Entrevistador: E o estágio interno, você acha que a estrutura está ok?

Prof 2: O estágio interno foi só isso a parte da aula que eu gostaria que fosse de cinquenta minutos... a duração do curso... Então só essa parte que seria de cinquenta minutos seria um pouco mais.

Entrevistador: A sua sala era grande?

Prof 2: Era, tinha bastante aluno, na faixa de sessenta, então isso dificultou, se fossem salas menores poderíamos apresentar mais aulas às vezes uma aula de regência mesmo e acho que com isso eu teria mais experiência mesmo.

Entrevistador: Algo mais que você quer falar sobre estágio?

Prof 2: Eu acho que o estágio tem que ser sempre ativo, não só o relatório como era feito antigamente. Não sei se nas escolas quanto nas faculdades continua sendo assim porque como professora agora eu posso reconhecer, estagiários que passam comigo assim.

Entrevistador: Agora você recebe estagiária?

Prof 2: Recebo estagiária e percebo a diferença de como eu as apresento na sala de aula, como eu preparo os alunos para recebê-las, porque eu acho que isso é importante. Vai gerar um comportamento mais adequado na sala, elas participam comigo. Uma coisa que eu não senti assim, durante o estágio eu não pude ajudar os professores, participar mais da aula. Eu fiquei mais no meu canto... eu ficava isolada, no fundo.

Entrevistador: E agora, você quer que os estagiários participem? Como que participam?

Prof 2: Participam, eles participam me ajudando com aparelhos, com cartazes, distribuindo material, sentando, eu permito que o estagiário sente na minha cadeira, eu acho que é importante ele ter essa visão lá da frente e até escrevo na lousa... Passar mesmo, passar o material e interagir com o aluno, sentir mesmo. Eu já cheguei a deixar a sala por cinco minutos, e vinham os estagiários tomar conta..., Para ele ter essa liberdade sem a minha presença ali, eu acho isso importante.

Entrevistador: Você não sente um certo medo de o estagiário escrever coisas sobre você?

Prof 2: Não, eu gosto muito da presença do estagiário, ele faz com que eu cresça mais, eu esteja sempre me preparando, melhorando as minhas aulas, eu acho que isso é

bem legal, eu gosto muito de mostrar todo meu material, eu não tenho medo algum também porque eu tenho meu material até porque... E o que eles vão escrever, eu espero que escrevam aquilo que eles estejam observando mesmo se foi uma legal, se não foi. Não há problema nenhum desde que seja alguma coisa que realmente aconteceu do que eles viram, e eu gosto muito que eles assistam mesmo porque eu percebo que eles não têm tempo, é dia de aula, e está uma coisa complicada.

Entrevistador: Pedem para você assinar?

Prof 2: Pedem.

Entrevistador: Posso perguntar se você assina?

Prof 2: Já assinei, a gente às vezes sente em uma situação um pouco, aquela coisa da escola em que a gente trabalha, é parente, alguém que realmente já dá aula há bastante tempo e precisa cumprir essa parte burocrática. Então eu assino porque eu percebo que se ele já dá aula, se ele já tem uma metodologia, eles assistindo algumas aulas minhas, vendo meu material e conversando comigo, eu consigo passar essa experiência, mas eu não gosto. E eu me sinto pressionada para assinar, e eu não sei se daqui para frente, é um direito meu, eu não sou obrigada. A receber inclusive, não sou obrigada a receber estagiário na sala, só que eu recebo com o maior prazer, já tive duas estagiárias até por aula, só que eu me sinto um pouco pressionada assinar sem assistir às aulas, assistir só algumas e ter que assinar as outras. Porque de uma certa forma, quando a aula é repetida então de repente três quintas séries eu repeti uma e assino as outras... Mesmo assim eu acho que há diferença de alunos para alunos então seria legal sempre comparar. O que eu acho, eu sempre falo isso para eles, eu percebo que eles ficam assim sem graça de ter que pedir isso, são pouquíssimos que pedem, os que não entendem que é importante ver essas aulas. Pelo menos a grande parte das aulas. Ver o material, conhecer a escola, tem esse contato com os alunos, isso eu exijo para que possa assinar...

Terceira Entrevista

Entrevistador: Ok então, entrevista com a X (omitido para manter o sigilo do entrevistado), eu vou entrevistar onde estagiou, região, escola, etc, pode começar.

Professora, ex-aluna da IES em questão (doravante Prof 3): Tá, ensino fundamental foi em escola particular e fiz estágio em escola de idiomas também.

Entrevistador: ensino médio?

Prof 3: Também na mesma instituição particular, na zona sul, mais especificamente no Morumbi.

Entrevistador: Sobre sua experiência de estagio você poderia explicar de forma abrangente como foi a experiência assim, realmente no dia-a-dia do estágio.

Prof 3: Eu diria que foi positiva, no sentido de que nos tínhamos o embasamento teórico em classe e no estágio nós pudemos ter o contato de realmente como aconteceu, como a teoria se aplicava em classe. Algumas vezes era decepcionante porque uma coisa era você ler e saber como tinha que ser feito e chegava na sala de aula você via que não era exatamente como a proposta. Então nesse aspecto às vezes era decepcionante. Em outros eu vi ótimos professores, assim, aprendi coisas maravilhosas, mas acho que até mesmo devido à qualidade da escola onde eu estagiei. Uma escola assim, cara, uma instituição de gente que tinha boas condições financeiras, então acho que daí a qualidade do aluno.

Entrevistador: Sobre essas decepções, você chegou a conversar com os professores?

Prof 3: Ah, sim. A maioria eu diria assim, das decepções foi em questão do mau comportamento dos alunos, como esses professores lidavam, na verdade, que você faz, eu acho que tinha visto o que a professora fazia pra trazer esse aluno pra aula. Bom então, aí quando eu perguntei pra esse professor o que ele fazia pra trazer esse aluno pra sala de aula, porque se o aluno tava dispersando então alguma coisa não tava indo bem, muitas vezes o professor tomava uma atitude drástica de colocar o aluno pra fora, encaminhar para a coordenação, tomar uma aguinha e refrescar a cabeça né, aí a minha pergunta era: não tem outra forma de fazer isso? “ah não tem” ‘não tem porque não tem jeito, esses alunos são muito mal educados, muitos dos pais trabalham, tem dinheiro etc’, enfim, eu percebia, onde eu quero chegar: na teoria a gente aprendia “a gente tem que buscar esse aluno, tem que usar estratégias pro aluno se interessar, se ele está dispersando é porque sua abordagem não está sendo boa o

suficiente pra chamar a atenção da criança” e na prática eu via que a maioria dos professores não usava desse artifício, que era mais fácil colocar o problema pra fora e continuar com os ‘certinhos.’ E nesse aspecto eu fiquei decepcionada, não que eram todos, eu vi muita gente legal que conseguia trabalhar por esses caminhos;

Entrevistador: E como foi a reação do professor quando você começou a perguntar certas coisas? A reação com você.

Prof 3: Aham, olha, de alguns era receptivo, passou uma reação boa, eles respondiam tudo, outros eu percebia muita reserva, principalmente na escola de idiomas, esses eu não sei se eles tinham medo de perder emprego, ou se eu viesse a falar com a coordenadora depois a respeito do que eu tinha visto no estágio né, mas eles detestavam. Eu achei que na escola de idiomas foi assim, eu não cheguei a ser mal recebida, eu fui mal recebida por uma coordenadora mais do que pelos professores, mas como eu tinha conseguido autorização com a própria dona da escola, a mulher teve que me agüentar, mas ela me tratou muito mal durante todo o estágio. E esses professores assim, tinham reservas, eu acho que com receio de perderem o emprego, se eu fizesse alguma critica a respeito delas, de como estavam trabalhando, então eu senti mais dificuldade.

Entrevistador: você falou que você via certas coisas da teoria na prática, houve uma discussão entre você e a escola sobre essa união da teoria e da prática? Mesmo em uma conversa informal, vocês chegaram a conversar sobre esse tipo de coisa...o que você aprende durante todo o curso de licenciatura, e durante a prática na sala de aula?

Prof 3: Não lembro de coisa nessa união, mas eu me lembro que como, das professoras de literatura, minha área de interesse né, ‘como você consegue trabalhar, porque eu tenho um interesse pela literatura’ e como você consegue trazer, o que ta fazendo pra buscar o interesse desse adolescente, que é do ensino médio, pra fazer ele gostar, despertar a literatura. A menina tava totalmente encantada, ela ia lá e sabe, eles não gostam de ler mesmo, mas o que você faz pra eles gostarem, literatura é uma área que eu tenho mais facilidade né, não tem jeito, a molecada hoje só quer saber de computador não sei o que.

Entrevistador: E alguém comentou sobre o curso de licenciatura com você? Professores, coordenação?

Prof 3: Não, eu nem cheguei a conversar com a coordenação, eu lembro que eu marquei com o coordenador e não consegui, isso da instituição particular, do ensino médio fundamental, não consegui falar com ninguém, o meu estágio se limitou aos professores e experiências deles e da escola de idiomas, como eu falei, a coordenadora não queria papo comigo.

Entrevistador: Ok, sobre a orientação para o estágio, especificamente para o estágio, há o manual da instituição, do instituto superior aonde você fez licenciatura, esse manual orienta o estagiário em termos da realização do estágio, você pode dar uma opinião sobre o manual, o que você lembra do manual, se ajudou, se não ajudou?

Prof 3: Assim, a orientação que eu recebi foi ótima em todos os aspectos, tanto na fase de prática mesmo do estágio que fiz, o que poderíamos ter e anotar, de atenção na sala de aula. Tanto na parte de elaboração do trabalho depois, da monografia, eu acho que a instituição deu tudo que nós precisávamos em todos os sentidos, teórico e o que a gente precisava prestar atenção.

Entrevistador: Vocês chegaram a falar sobre a pesquisa, por ser assim, a forma de realizar pesquisa, uma bibliografia de pesquisa?

Prof 3: Não. eu acho que teve alguma coisa, tinha bibliografia de base que nós usávamos, mas faz um tempo já, eu não lembro mais.

Entrevistador: Você lembra se alguém falou com você sobre uma pesquisa etnográfica?

Prof 3: Não

Entrevistador: Quanto à profissão do trabalho de conclusão de curso, o TCC, como vocês chamam nessa instituição, o TCC de pele, você entregava, era corrigido, como era a orientação da produção escrita?

Prof 3: Eu lembro que foram várias fases de correção, entregava, tinha um retorno, mas esse retorno sentávamos eu e o orientador/orientadora, e tinha sempre uma troca, eles explicavam, citavam equívocos, o que deveria ser melhorado, etc.

Entrevistador: E você diria que você focou o quê durante o estágio e a produção escrita? Você focou que aspecto do ensino? Vou dar um exemplo pra te ajudar um pouco: Psicológico, aspecto metodológico, filosófico, assim, qual seria o foco que você deu ao seu estágio?

Prof 3: Eu especificamente foquei no aspecto metodológico, estava preocupada em saber quais as metodologias precisavam ser aplicadas em sala de aula.

Entrevistador: Por que?

Prof 3: Não sei, talvez ahn, foi um assunto bastante abordado em sala de aula e talvez interesse pessoal também, eu me interessei.

Entrevistador: Você se interessou pela parte metodológica, porque você não se interessou pelos outros aspectos? Psicológico, filosófico, porque você teve outras disciplinas também, teve estrutura do ensino, psicologia, didática, teve várias disciplinas, mas você se interessou mais pela parte metodológica, você sabe mais ou menos porque você não se interessou pelas outras áreas?

Prof 3: Não que eu não tenha me interessado, eu tenho um interesse amplo, mas ... porque eu me interessar pela metodologia... talvez a abordagem do próprio professor que lecionou metodologia para nós tenha servido de estímulo e empolgado a gente, talvez isso me fez olhar mais pra esse aspecto do ensino.

Entrevistador: Me fala também da sua, agora que você já se formou, olhando pra trás, a retrospectividade do trabalho do estágio, valeu, não valeu? Gostou? Não gostou? Recomenda, não recomenda? Acha que tem momentos que poderiam ser melhorados ou não? Quais foram as melhores partes?

Prof 3: Olha, acho que é positivo, recomendo sim, o estágio é muito importante, a minha experiência com ensino não é muito ampla, eu trabalho na área de idiomas e dou aula particular, o máximo que tive de grupo foram 3 alunos, o que é uma abordagem completamente diferente do ensino médio e fundamental, e mesmo na instituição de idiomas onde fiz estágio, que era uma sala com 7, até 10 alunos, então eu nunca trabalhei com grupos assim, então eu tive que realmente transpor tudo que eu tinha aprendido para uma experiência completamente diferente, que é trabalhar com 1 ou 2 indivíduos, que é outra abordagem.

Entrevistador: A estrutura do curso de licenciatura onde você fez é particular, peculiar, vamos dizer. Porque o curso de letras e de licenciatura são separados de uma forma, você acha que isso foi positivo, negativo, como você vê essa separação do curso de licenciatura do curso de letras, porque nem todos fazem o curso de licenciatura.

Prof 3: Eu acho que na estrutura do curso, como não é um curso de tradução e letras, mas pelo que nós ouvimos de letras, por uma questão de imposição do governo mais

do que por vontade da instituição, eu acho que realmente não tinha como a licenciatura ser junto, porque tinha alunos lá que realmente não estavam interessados em se tornarem professores, agora, eu não tenho condições de avaliar se é positivo ou negativo, pois não tive contato com o curso de letras onde a licenciatura segue junto. Eu acho que talvez, isso é uma conjectura minha, seja melhor.

Entrevistador: Junto?

Prof 3: Junto.

Entrevistador: Você teve contato com vários colegas, durante os 4 anos de letras e durante o tempo que você fez o curso de licenciatura, qual foi mais ou menos o consenso sobre o estágio?

Prof 3: acho que o mesmo que eu disse no principio da conversa, era decepcionante ler a teoria em prática e ver que a coisa funcionava completamente diferente em sala de aula. E muitas vezes perceber que esse profissional, influenciado por vários fatores, financeiros, de classe social, governamental, enfim, a condição do professor é muito complicada né, já tinha se esquecido de tudo que aprendeu na graduação e estava lá “nadando como dava”.

Entrevistador: E a maioria dos alunos que fizeram estágio comentava isso?

Prof 3: Comentavam, esse era o comentário geral. Do desanimo com que esse profissional com o tempo ia adquirindo, com a profissão, com a carreira. “Você vem aqui com esse monte de teorias e sonhos, quando você começar a trabalhar você vai ver que não é nada disso que você está querendo, você esquece tudo isso que não vai dar certo, eu tentei, mas olha, não adianta”.

Entrevistador: Você falou bastante da impressão que as pessoas, os alunos, estagiários tiveram durante o estágio, há um momento em que vocês implicam sobre a sua profissão? Sua escolha de profissão e seu desenvolvimento para você exercer tal profissão?

Prof 3: Acho que muitos ali já trabalhavam como professores de idiomas sem terem a licenciatura ainda né, então viam nela uma oportunidade de crescer profissionalmente mesmo, ou outros estavam talvez por falta de opção, porque foram mandos de uma forma, “ah vou fazer esse curso, vou ser professor porque não tenho outra opção”.

Entrevistador: Teve momentos no estágio em que vocês pensavam sobre a profissão em si?

Prof 3: Acho que todos né, no momento questionam tipo, “o que eu to fazendo aqui? Será que essa profissão vai trazer satisfação pra mim como pessoa, de realização pessoal?” E acho que todo mundo se pergunta isso em algum momento, nós discutimos, é claro.

Entrevistador: Sobre a bibliografia sobre o curso, especificamente do estágio, você se lembra de alguma orientação de pesquisa, metodologia de pesquisa?

Prof 3: Não, honestamente não me lembro nada. Mas teve orientação, mas não vou me lembrar especificamente.

Entrevistador: Há bastante comentário sobre a burocratização do estágio, você sentiu uma certa burocracia durante a realização do estágio?

Prof 3: Não, não senti, por sinal eu comentei com outros professores que eu conhecia, que me passaram como era estágio na época delas, era completamente uma coisa sentida, era uma ficha, você fazia uma descrição até da roupa que a professora tava usando, uma coisa totalmente automatizada né, e o nosso estágio era uma coisa mais voltada para um pensamento reflexivo do que acontecia em sala de aula, de como tava sendo aplicado o ensino, da reação dos alunos com o conteúdo e a forma com o conteúdo estava sendo exposto, eu gostei dessa abordagem, achei inteligente e interessante, desafiadora.

Entrevistador: O que fez com que fosse diferente desse relatório antigo com que você ouviu falar? Formato da produção escrita, de ser um TCC, o que você acha que mudou desse comentário desses professores antigos?

Prof 3: eu acho que o próprio formato dessas fichas... elas tinham que antigamente, tinham que preencher fichas, essas fichas eram anexadas às aulas com data de inscrição... tinham que ser feitas em punho, letra de mão, não podiam ser datilografadas, não podiam ter erro.... compravam as fichas no xerox da faculdade. O nosso não, nós não tínhamos nem que anexar essas fichas ao estágio, nós tínhamos que contar, de forma mais interpretativa e analítica, a experiência que nos víamos em sala de aula. Podia no máximo descrever uma aula e a partir dessa descrição fazer um pensamento reflexivo, se funcionou, como funcionou, porque, eu acho isso tudo positivo.

Entrevistador: Sobre as fichas comprobatórias.. Tinha que ter? Eram problemáticas assim?

Prof 3: Tinha sim, a maioria é forjada, nós pedíamos pra professora, ela dá. E mesmo umas se ofereciam para assinar pra gente “não precisa ficar vindo aqui, eu assino pra você” “ah, mas eu quero vir, como vou escrever meu trabalho depois?” eu precisava assistir as aulas delas né. “Não, não filha, isso é tudo bobagem olha, eu assino pra vocês” e ai então eu ia pra outra classe, sentava e assistia.

Entrevistador: Houve reclamação sobre as fichas, dos estagiários?

Prof 3: Não, porque quem realmente não estava levando a sério a elaboração da monografia, tinha essa opção, de forjar a ficha e depois se virava, escrevia qualquer coisa.

Entrevistador: O orientador do estágio era o mesmo professor de prática? E quantos alunos essa pessoa tinha que orientar? Era a mesma pessoa?

Prof 3: Era a mesma pessoa, tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa, e acho tinha que orientar a classe toda. Acho que assim de numero era uma classe de 40 ou 50 alunos.

Entrevistador: Algo mais que você queria falar sobre o estágio em si?

Prof 3: Não, eu acho importante, o estágio tem que continuar, na nossa nação o professor é muito importante, e até pra ele repensar com os erros e acertos dos profissionais que estão aí. Poxa, aquilo é bacana, eu posso aplicar, já outras coisas não funcionam muito, porque será, repensar né, essas atitudes e tentar melhorar, buscar.

Quarta Entrevista

Entrevistador: OK então, X (omitido para manter o sigilo do entrevistado)...Dia 9 de maio. Fala-me sobre a sua experiência de estágio

Prof 4: Eu tive a oportunidade de fazer estágio tanto em colégio estadual quanto em colégio particular, então eu tive duas visões diferentes. No colégio estadual a gente entrava mais pra substituir professores de qualquer matéria, então se fosse professor de geografia, dê a aula de geografia. Então eles jogavam o livro na sua mão para você dar a lição, mesmo você não entendendo muito da matéria.

No colégio particular, já era uma coisa bem observação, às vezes até o professor pedia uma ajuda para alguma atividade para trabalhar pros alunos. Então no colégio particular, a facilidade foi mais prática do que no estadual, no estadual era realmente substituta de professores, você ficava de *stand by* pra isso. Eu acredito que eu aprendi algo, não vou dizer que eu aprendi tudo, aprendi bastante dando aula, como eu dava aula na época no instituto de idiomas, aprendi bem mais na prática, eu como professora em sala de aula do que como estagiária. Acho que no estágio eu tive a oportunidade de observar alguma coisa de como lidar com a disciplina, como o professor lidava com as várias atividades, porém só mesmo sendo professora, estando lá com a matéria separada pros alunos, eu consegui sentir o que é ser professor, como tinha que me portar em diversas situações. Acredito que falta algum convenio que a faculdade tenha com certos colégios até pra gente ter uma oportunidade de observar de outra forma, acho que essa coisa de busca: “preciso de um estágio” preciso de qualquer lugar, ‘contanto que eu faça meu estágio’, ‘minhas horas’ a gente corre atrás de muita coisa e acaba perdendo a qualidade do estágio em si.

Entrevistador: Você foi substituta de professor de geografia?

Prof 4: Fui.

Entrevistador: Como foi a orientação que você recebia na escola nesses momentos de substituir e também você falou que era professora ‘*stand by*’ então, entendo que as vezes você não dava aula, então nesses momentos você observava ou não?

Prof 4: Não, ficava na sala dos professores aguardando. Então às vezes eles falavam “olha, preciso de um professor de geografia, ou de matemática” então como não tinha um substituto que fica na escola, eles chamaram o estagiário pra fazer isso. Então juntava turmas, duas turmas pra ficar de olho, ver se estavam fazendo a lição de

matemática, a lição de geografia, e às vezes jogavam o livro na minha mão “olha tem que dar essas páginas”. É complicado porque eu não... Leitura tudo bem, mas eu não saberia explicar alguma coisa de geografia ou de matemática pior ainda, para os alunos. Então ficava em *stand by*. E tinha professores que não aceitavam essa presença do estagiário, se sentiam ameaçados ou até tratavam mal, tratavam de uma forma bem distante o estagiário, preferiam que você não estivesse lá e às vezes até se ofereciam: “eu assumo seu estágio, mas você não precisa ficar na minha sala”.

Entrevistador: A gente vai falar sobre a ficha comprobatória depois. Nas observações que você fez na escola particular, você pôde ser recebida melhor, de forma diferente, a coordenação conversou com você? Os professores conversavam com você sobre a sua prática?

Prof 4: Primeiramente, no colégio, no particular eles fizeram uma entrevista, de 10, 15 minutos comigo pra saber tudo que eu tinha feito na minha vida, saber todo meu histórico pra poder me aceitar como estagiária. A escola não tinha outra estagiária que eu tenha visto lá, mas eles fizeram toda essa entrevista. E assim, os professores tinham muita curiosidade de saber como é o estágio, como é o seu professor, o que ele indica pra você, e ajudar na hora de compor até, como foi a aula, os materiais que eles ofereciam, emprestavam os livros pra eu dar uma olhada. Então no colégio particular eu tive muito mais apoio do que no estadual.

Entrevistador: Não teve momentos de ciúmes, de medo, esse sentimento de ‘espião’ que houve nessa sua escola?

Prof 4: Não, não teve, eles eram, eles davam muito suporte que eu precisava, material, conselhos sobre o que fazer na situação: “Ah tá acontecendo isso? O que eu vou fazer agora?” - em relação à disciplina, o que fazer com tal atividade, perguntavam também idéias “você conhece algum filme que eu posso apresentar pra apresentar esse tópico?” Era muito mais vista como colega do que como estagiária, pelo menos lá.

Entrevistador: Houve bastante interação entre você e o professor? E a coordenação?

Prof 4: Ah, eles sempre queriam, sempre me apresentavam na escola, eles perguntavam: “Como está o estágio?”. Sempre queriam saber como, eu não sei se a escola está preocupada com o estagiário ou com a própria escola, a visão que eu estava tendo da escola. Mas eles sempre perguntavam. Era questionada todos os dias

que eu ia lá, como era, como não era, está dando certo? Não está? Sempre tive esse apoio.

Entrevistador: Da sua produção escrita, nessa instituição onde você fez licenciatura, o trabalho é um TCC. Então na produção escrita desse TCC, você acha que você deu um enfoque mais pra parte metodológica, mais psicológica, mais de estrutura, porque as matérias que você fez no curso de licenciatura são essas não é: escritura, psicologia, didática, metodologia e a prática. Qual aspecto você focou mais na produção escrita?

Prof 4: O professor tinha passado pra gente vários textos de teorias e tudo mais que a gente tinha que fazer algumas resenhas, eu tentei aplicar essas teorias, essas resenhas que eu fiz no texto final que eu produzi, eu tentei ser bem crítica em relação a algumas coisas, principalmente aquela aula muito tradicional, meio 'abre o livro e faz o exercício' eu foquei bastante a parte de disciplina, isso teve bastante importância porque se não tem disciplina a aula não acontece, se não tem essa interação professor-aluno a aula acaba virando uma bagunça, acaba sendo, enfim, então acho que essa parte de disciplina eu foquei bastante. Eu tentei fazer um pouco de cada, eu acho que a parte crítica assim. Olha, acredito que o professor tenha olhado as técnicas, 'foi legal' 'não foi' 'foi boa' 'não foi', acho que eu fiz um trabalho desse estilo.

Entrevistador: E tem um manual de orientação do estágio, não tem?

Prof 4: Não lembro. (risadas) não, mas, acredito que a gente tinha sim algumas paginas, eu não lembro exatamente se era um livreto como é que era o formato dele, mas a gente teve uma indicação de quantas horas, o que observar, o tipo de trabalho que tinha que desenvolver.

Entrevistador: A orientação que foi dada pelo supervisor do estágio, que acredito que seja o professor de prática, foi uma orientação guiada, solta, mais focando um aspecto, vários aspectos? Como foi a orientação do estágio daquele professor?

Prof 4: No começo eu lembro que a gente não teve é... No começo era, bom, "vejam as aulas e façam seus relatórios", eram mais, assim, relatórios, não eram relacionados com uma teoria, com algum tipo de texto que a gente tenha lido. E lembro que depois de algum tempo a gente teve essa orientação, "vocês vão ter que relacionar as aulas que vocês estão assistindo com o que está fazendo em sala, com o que a gente está lendo em sala, com o que a gente está discutindo".

Entrevistador: Então no início foi uma descrição mais ou menos?

Prof 4: É, uma descrição, mais um relatório sobre o que você assistiu, só que, eu não vou me lembrar agora tanto tempo depois, mas a gente teve uma indicação que “relacione com os textos que a gente está lendo sobre teoria do ensino” e a princípio foi uma coisa que, “nossa, mas eu já fiz os trabalhos, já fiz os relatórios” a gente viu isso com um bloqueio, como uma barreira, mas depois você vê que aquilo você está colocando em prática nas aulas que você assistiu. Então não ficou só no ‘fiz a resenha sobre o texto’ eu fiz a resenha e observei isso nas aulas que eu observei.

Entrevistador: Sobre as fichas comprobatórias, você mencionou que até os professores se ofereciam assinar para se livrarem dos estagiários, você acha que isso aconteceu em muitos casos? De pessoas que aceitavam uma assinatura para não assistir ou simplesmente se livrar do estágio, ou você acredita que os estagiários recusaram essa idéia?

Prof 4: Eu acho que é complicado pelo seguinte: muitas pessoas do meu curso de licenciatura trabalhavam horário normal, das 9 às 17, das 8 às 17, e a noite iam pra faculdade. O único dia livre que eles tinham pra fazer estágio era sábado, são pouquíssimas escolas que oferecem aulas de sábado e a pessoa não teria como tirar férias, tirar uma licença pra fazer aquele estágio e realmente a qualidade seria afetada. Imagina você uma semana, você tira uma semana pra fazer do trabalho, pra fazer só estágio. Você não vai absorver nada, você está lá pela obrigação de acumular horas, acho que muita gente aceitou essa proposta de ‘eu assino pra você, você não precisa ficar na minha aula’ eu te passo os conteúdos e você faz os relatórios, É... Não vou dizer que não culpo essas pessoas, mas acho que a gente teve que lidar com.

Trabalhar pra pagar a faculdade, precisa acumular horas, precisa informar, então é um impasse, a gente não tem um suporte da faculdade, que seja um estágio remunerado, alguma forma de ter isso, você não precisa correr atrás das horas, você precisa ter essas horas com qualidade, porque a quantidade é você correr atrás das horas e eu lembro que teve algumas aulas de uma professora de português de uma escola estadual que eu assistia, que eram a noite, eu ficava lá na escola das 7 às 11 só que eu amava aquelas aulas, então eu tava lá e eu aprendi muito com aquela professora. Era turma de adultos, que ficavam quietinhos prestando atenção na professora, uma coisa assim, ela cativava aquele público dela, cansado, vindo do trabalho, pra dar aula. E ela, ela várias vezes falou né: “Olha, se você não puder vir um dia, eu assino pra você” mas

aquela paixão de “eu preciso assistir a aula dessa professora” era bem mais forte. Mas sinto que, teve momentos que ‘preciso completar horas’ é uma tentação ... ‘Você quer horas? Eu assino pra você?’ torna se atraente“.

Entrevistador: Você achou as fichas comprobatórias necessárias, desnecessárias? Complicadas?

Prof 4: Como eu já tinha que fazer planejamento de aula para o instituto que eu trabalhava, pra mim, estava tranqüilo, mas acho que pra muitos colegas era algo novo, era algo que como “eu não sei como eu completo isso” talvez um pouco mais de exemplos, alguma coisa mais prática, não sei, algumas explicações de como preencher essa ficha, como conectar uma coisa com a outra, a teoria que você aprendeu com a prática em sala de aula.

Entrevistador: Quando você fez o estágio? Em que ano que foi?

Prof 4: foi em... 2003.

Entrevistador: Certo, me fala uma coisa sobre as aulas de prática de ensino e esse estágio interno, que era regência de aula, resenha de texto, análise de livro didático e avaliação de colega.

Prof 4: Eu me formei em 2001 e eu fiz a licenciatura em 2002, logo em seguida da formação, eu acho que a gente se esforçou muito pra apresentar uma aula legal pra sala, mas não acho que foi algo autentico, porque: a gente está lidando com adultos, um publico também, que são seus professores, são colegas, então eu acho que essa prática interna talvez trouxesse um grupo de alunos do colégio pra dentro da faculdade, e dar essa aula dessa forma, seria bem mais do que dar essa aula para os seus colegas, porque a gente tende a maquiagem algumas coisas, algumas coisas um pouco mais exageradas, é uma coisa que você não faria com crianças, com aluno em si, mas foi muito válido porque você teve uma preparação, que técnicas você ia usar, o grupo todo participando pra preparação dessa aula, do material que ia ser dado para os alunos, foi muito interessante, deu pra aprender bastante, principalmente na parte de trabalho em grupo.

A resenha do livro didático também achei válida porque a gente nunca para, acho que a primeira vez que eu parei pra ler aquela “*teacher’s note*” aquele comezinho que dá as dicas pro professor de como utilizar aquele material, achei super válido e ensina você a analisar os materiais daí pra frente. E avaliar os colegas foi muito bom, mas eu volto a

esse ponto: precisar ser alguma coisa mais real, eu to lidando com alunos, “como eles vão se comportar?” Vai ter a disciplina, a introdução, acho que sai um pouquinho da realidade, a gente fez dentro do possível aquela aula, mas não acho que seja bem uma coisa igual uma sala de aula de um colégio.

Entrevistador: E sobre a orientação do estágio novamente, qual foi o momento que vocês olharam o estágio como uma pesquisa, uma pesquisa impactante, ou uma pesquisa ação, estudada, algo dessa forma?

Prof 4: Eu acredito, olha, no começo, é mais aquela busca “eu preciso das horas, preciso me formar, então preciso correr atrás disso” no final do trabalho, olhando pro trabalho e analisando tudo que eu escrevi, ai sim foi uma pesquisa realmente válida, apesar da correria você está tão envolvido naquilo de precisar cumprir horas que você caiu nesse turbilhão e acaba esquecendo qual o seu objetivo, você está lá pra ver como é uma sala de aula, ver como é o comportamento do professor e poder aplicar isso no futuro. Então eu acho que sim foi uma pesquisa, mas isso a gente começa a ver mais no finalzinho, quando a coisa está mais pronta né?

Entrevistador: Então a orientação foi: pra fazer estágio, ‘depois a gente vê como faz a produção escrita’?

Prof 4: É, as dicas do professor da instituição foram claras, mas acho que a preocupação maior foi “eu preciso fazer essas horas, eu preciso acumular”, no final sim a gente olhando, foi uma pesquisa, que legal, deu pra colocar mais coisas em um texto ou outro, ‘poxa, preciso colocar essa teoria que eu vi que possa ser posta em prática na sala de aula’, mas é muita correria infelizmente.

Entrevistador: Bom, essa vai ser um pouco difícil: antes de fazer o estágio, como você via o estágio? Durante o estágio, como você via o estágio? E agora depois qual é a sua visão sobre aquele momento da sua vida?

Prof 4: Antes de fazer eu achei bárbaro, “nossa, eu vou assistir um colega dando aula, vou conseguir me espelhar nessa pessoa, vou conseguir tirar algumas idéias” e quando eu tava fazendo estágio, muitos momentos eram estranhos porque você ta lá no estágio, você está pensando que você veio pro trabalho direto e que você terá que fazer um relatório sobre aquilo. Você fica sobrecarregado, bastante trabalho, né?

Entrevistador: E como você sente como foi isso durante o estágio?

Prof 4: Eu senti que não estava aproveitando ao máximo o que eu podia aproveitar em sala de aula, porque seria assim, tirar um período de 1 mês, 2 meses só pra fazer isso, seria maravilhoso se a gente pudesse fazer isso, porque eu tenho certeza que eu absorveria muito mais nesse período. Depois que eu fiz o estágio, eu consegui ver como eu quero ser como professora, então dentre as professoras que você vê, tem aquele momento de “agora eu vou escolher o meu caminho como professora”, que tipo de professora eu quero ser, qual mistura desses professores eu vou utilizar pra formar a ‘professora Eu’, mas assim eu tenho muitas criticas em relação ao estágio, agora olhando e eu acho que realmente a gente precisa de mais tempo, algum tipo de subsidio da universidade, a própria escola poderia ajudar, poderia ter mais convênios entre faculdades e escolas pra fazer esses estágios.

Entrevistador: Não houve?

Prof 4: Do meu conhecimento não teve nada de convênios com certas escolas, próximas da faculdade, alguma coisa que pudesse oferecer uma prática mais válida.

Entrevistador: E como você conseguiu o seu estágio?

Prof 4: Na escola particular, por indicação de uma colega que trabalhava no colégio, então acho que até por isso eu fui recebida como uma outra colega, outra professora vindo, não como uma estagiária simplesmente. E no colégio estadual por ser próximo da minha casa e eles precisavam de alguém pra estar lá como substituta pelo tempo etc. Assim então, foi uma mão na roda para eles né, que eles puderam contar com uma pessoa a mais pra substituir.

Entrevistador: A ultima palavra, na visão geral do estágio: você falou que você tem bastante critica a fazer, agora seria o momento disso, de liberar as críticas.

Prof 4: Eu acho que, eu não sei como é que está em relação às horas agora, eu sei que são varias horas que a gente tem que fazer em diferentes, ensino médio, fundamental, escola de idiomas, não prezar tanto pela quantidade de horas, mas sim pela qualidade. Não digo que ‘se são 400 horas tem que ter até 200’, não é isso, mas a gente tem que achar uma forma de fazer um estágio com qualidade, acabar com essa historia de ‘ah não, vou assinar pra você pra você não me incomodar na minha sala’ ter um compromisso entre estagiário e professor, MESMO, porque acho que os dois estão aprendendo, nesse caso. E a faculdade achar uma forma de ajudar bastante o aluno nesse sentido de convenio com mais escolas que ele possa realmente ser estagiário

nessa escola, e não substituto de qualquer matéria, que ele esteja lá pra aprender, porque você vai formar pessoas, 400 horas, “será que em 400 horas eu vou aprender a ser professor?” Eu acho muito. Questiono esse tipo de coisa, essa correria, é uma correria todos alunos que passam por isso, é uma correria atrás de horas, de relatórios, fazer um monte de coisa, e o que adiciona no final? O que adiciona na sua carreira como professor? Então acho que tem que ser dos dois lados, tanto o aluno com a universidade... a universidade com a sua ajuda e traçar um caminho, principalmente pras pessoas que trabalham *full time*, que precisam trabalhar e não tem como deixar alguém em ação pra fazer estágio, tem que prezar pela qualidade, não pela quantidade.

Entrevistador: Ok, muito bem, muito obrigado.

“O poder da observação precisa é vulgarmente chamado de cinismo por aqueles que não o possuem.” - George Bernard Shaw

Anexo II

Manual do Estágio Supervisionado da IES em Questão

**MANUAL
DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO
CURSO DE LICENCIATURA
EM LETRAS
E DO
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO
DE DOCENTES**

**Português-Espanhol
e
Português-Inglês**

Núcleo de Estágios em Formação de Docentes – NEFD

**São Paulo
2004**

ÍNDICE

1. ESTÁGIOS.....	3
2. TCC/LIC.....	4
3. ESTRUTURA DO TCC/LIC.....	5
4. FORMATO DO TCC/LIC	7
5. DISCRIMINAÇÃO DOS CRÉDITOS DOS ESTÁGIOS.....	9
6. CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ALUNO.....	10
7. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO PARA ESTÁGIO.....	11
8. ESTÁGIO EXTERNO - Prática de Ensino de Língua Portuguesa - PEP.....	12
9. ESTÁGIO EXTERNO - Prática de Ensino de Língua Estrangeira – PELE.....	13
10. DIÁRIOS DOS ESTÁGIOS EXTERNOS.....	14
11. DICAS PARA DIÁRIO.....	15
12. ESTÁGIO DE PELE EM OUTRO PAÍS.....	16
13. FICHAS COMPROBATÓRIAS – EXEMPLO.....	17
14. FICHAS COMPROBATÓRIAS.....	18
15. ESTÁGIOS INTERNOS.....	19
15.1 Regência de aula.....	19
15.1.1 Exemplo de plano de aula.....	22
15.1.2 Exemplo de auto-avaliação.....	23
15.3 Desenvolvimento das provas (só para PEFD).....	24
15.4 Resenha de texto teórico.....	24
15.5 Análise do Livro Didático.....	26
15.6 Plenários.....	30
15.7 ARTIGO 31 - DO PROJETO DE RESOLUÇÃO DO MEC.....	32

CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS E FORMAÇÃO DE DOCENTES

1. LICENCIATURA E FORMAÇÃO DE DOCENTES EM LETRAS PRÁTICA DE ENSINO - ESTÁGIOS

As práticas de ensino, tanto de língua estrangeira quanto de portuguesa, consistem em duas modalidades de estágio, ou seja, para **cada** prática há dois estágios: “estágio externo” e “estágio interno”.

Enquanto os **estágios internos** das duas práticas são extremamente parecidos logisticamente, há concepções de ensino diferentes devido ao fato de que uma matéria trata do ensino de uma língua materna e a outra, de uma língua estrangeira. Isso significa abordagens e métodos diferentes e, portanto, as noções de ensino são distintas. O estágio interno envolve aulas práticas a serem apresentadas pelos alunos, além de resenhas de textos teóricos, análises de material didático, montagem de provas e participação em plenários (ver ESTÁGIOS INTERNOS na página 17).

Os **estágios externos** das práticas são diferentes tanto na logística quanto na concepção. Eles têm como finalidade a intersecção do arcabouço teórico com a prática real. Nesse estágio de observação, o aluno tem a possibilidade de ver a aplicação (ou não) da teoria na sua realidade. A experiência de cada aluno é singular, pois, mesmo que tenha visto em sala uma teoria de educação, a realidade de cada escola trata dela [teoria] de formas diversas. Os estágios incorporam uma quantidade mínima de aulas a serem observadas, em níveis variados (ver ESTÁGIO EXTERNO na página 12).

Durante os estágios (externos e internos), os alunos devem manter um diário (ver páginas 14 e 15), cujo objetivo é o de relatar, detalhadamente, as aulas observadas, além de permitir a inserção de comentários e outras anotações que podem ser úteis no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura TCC/LIC (ver páginas 4). A manutenção dos diários é essencial, pois é a única maneira de garantir uma análise mais completa e verdadeira.

2. TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE LICENCIATURA E FORMAÇÃO DE DOCENTES – TCC/LIC

O Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura – TCC/LIC – relatará a experiência individual de cada aluno no escopo da proposta do Curso de Licenciatura ou Formação de Docentes do XXXXXX (nome da IES). O TCC/LIC amarrará todas as premissas, observações e conclusões adquiridas ao longo do curso (e seus estágios) e será retido no Núcleo de Estágios de Formação de Docentes – NEFD.

O TCC/LIC é um trabalho acadêmico e, portanto, seguirá o formato estipulado neste manual. Obviamente, cada caso é especial, e, se necessário, mudanças podem ser feitas desde que sejam dentro das normas acadêmicas do projeto aprovado pelo MEC.

Por ser um trabalho acadêmico, o texto do TCC/LIC **não** deverá ser uma mera descrição das aulas assistidas, mas sim uma ponderação sobre a experiência como um todo. Com base na teoria dos textos lidos e disponíveis, o TCC/LIC deverá analisar os conceitos de ensino/aprendizagem, educação, língua (estrangeira e portuguesa), as abordagens e métodos utilizados (ou não), materiais didáticos, filosofia de educação (de cada escola), e a relevância para os alunos e o desempenho deles, além de contemplar tanto as posturas dos profissionais da área, em relação ao seu trabalho, quanto às dos alunos em relação à matéria e à vida escolar. Comparações de atitudes, abordagens, atividades e posturas enriquecerão o texto e elevarão o nível de reflexão sobre a experiência.

A triangulação das observações e entrevistas (formais ou informais) com os professores do estágio, coordenadores, diretores e alunos promoverá uma análise mais abrangente. Enxergar os motivos para certos atos na aula levará a uma avaliação mais intrínseca e, portanto, mais legítima. Tal avaliação ajudará a desenvolver um pensamento mais reflexivo em relação ao ensino. Ponderar sobre os conceitos da teoria junto com a prática constitui uma abordagem de ensino que promete uma educação mais honesta, frutífera e digna.

3. ESTRUTURA DO TCC/LIC
(SUPERVISIONADO POR DOCENTES
DO CURSO DE LICENCIATURA E
FORMAÇÃO DE DOCENTES EM LETRAS)

- Capa, folha de rosto, dedicatória, agradecimentos (a parte burocrática);
- **Resumo** (um ou dois parágrafos resumindo o trabalho) + “*Abstract*” em inglês ou “*Resumen*” em espanhol (conforme a língua estrangeira cursada pelo aluno) + Palavras chaves no final de cada resumo (em português e a língua estrangeira);
- **Sumário** (Índice);
- **Justificativa** (motivo pelo trabalho, a relevância para o mundo acadêmico e a sociedade);
- **Introdução** (um resumo do trabalho, com as partes burocráticas – nomes e endereços **completos**—CEP, telefone—das escolas, nomes **completos** de professores, coordenadores, número de aulas assistidas etc, etc + uma **pequena conclusão** do trabalho como um todo);
- **1 capítulo** sobre a experiência das 13 horas no **Ensino Fundamental – PELE** (deve incluir a visão da escola em relação à língua portuguesa, informações sobre a coordenação, a filosofia da escola em relação a essa disciplina, o tratamento dos professores, dos alunos, de você, as metodologias, a abordagem da disciplina em todos os aspectos [**leitura, gramática, redação, fala, listening** etc], atividades diferentes, a interdisciplinaridade, esforços para melhorar – ou a falta de tudo isso);
- **1 capítulo** sobre a experiência das 13 horas no **Ensino Médio – PELE** (idem);
- **1 capítulo** sobre a experiência das 14 horas em **Escola de Idiomas – PELE** (idem);
- Conclusão / Considerações Finais (Sobre a **experiência inteira**. Comparações das escolas, professores, filosofias, metodologias, além de sugestões, elogios, críticas etc);
- **Anexo I** - Fichas comprobatórias do estágio de Língua Estrangeira (13 x EF, 13 x EM e 14 x EI), devidamente assinadas e carimbadas;

3. ESTRUTURA DO TCC/LIC CONT'D.

- **Anexo II** - Os documentos do **Estágio Interno** – PELE (ver página 19)
 - 1 plano de aula, com suas respectivas partes— plano, bibliografia, exercícios, análise dos métodos (ver páginas 17 e 20);
 - 1 resenha de um texto teórico—seguir orientação do professor (ver página 20);
 - 1 análise de livro didático—(ver o guia na página 22);
- **Bibliografia** (com todos os textos que os professores enviam, todos os livros que vocês consultam, artigos de revistas/jornais, *sites* da internet, livros analisados, vídeos assistidos etc, etc.)

4. FORMATO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE LICENCIATURA E FORMAÇÃO DE DOCENTES – TCC/LIC

O modelo do formato do TCC/LIC está disponível no *site* do XXXXXX (nome da IES).

O TCC/LIC deverá constar das seguintes partes (nesta ordem):

- Resumo;
- “Abstract” em inglês ou espanhol (conforme a língua estrangeira cursada pelo aluno);
- Sumário (numeração começa aqui);
- Justificativa;
- Introdução;
- 1 capítulo sobre a experiência das 13 horas (Externo) no Ensino Fundamental – PELE;
- 1 capítulo sobre a experiência das 13 horas (Externo) no Ensino Médio – PELE;
- 1 capítulo sobre a experiência das 14 horas (Externo) em Escola de Idiomas – PELE;
- Conclusão / Considerações Finais;
- Anexo I - Fichas comprobatórias de todos os estágios (PELE = 40 horas em total), devidamente assinadas e carimbadas;
- Anexo II - Os relatos do Estágio Interno – PELE;
- Bibliografia

4. FORMATO DO TCC/LIC

O TCC/LIC deve seguir o seguinte formato:

- Fonte → Times New Roman 12
- Página → A4
- Espaçamento de linhas → 1,5
- Margens → Padrão do Microsoft Word (lateral 3cm; superior 2cm; inferior 2,5cm)
- O texto deve ser “justificado”, isto é, não alinhado a direito, nem centralizado
- Capa → **superior:** NEFD; **centro:** Nome do Estágio; **inferior:** nome do aluno, RA, XXXXXX (nome da IES) e ano)
- Folha de rosto → Igual à capa
- 2ª Folha de rosto → Igual à capa com parágrafo explicativo
- Dedicatória → Opcional
- Agradecimentos → Opcional
- Numeração → Começa no sumário; pode ser na parte superior ou inferior da página
- Citações → Devem seguir o formato: fonte, nome, ano, n°. da página, e devem estar em itálicos
- Língua estrangeira → Qualquer palavra, termo, expressão, nome de livro, método etc., que está em língua estrangeira, deve estar em itálico
- Bibliografia → Deve seguir o padrão estabelecido pela ABNT
- O TCC/LIC será entregue com capa dura (branca) e letra dourada

5. DISCRIMINAÇÃO DOS CRÉDITOS DOS ESTÁGIOS

LÍNGUA ESTRANGEIRA – 100 Créditos

Estrutura do Estágio - PELE	
Ensino Fundamental - Estágio Externo	13 créditos
Ensino Médio - Estágio Externo	13 créditos
Escola de Idiomas - Estágio Externo	14 créditos
Capítulo Ensino Fundamental - Estágio Externo	10 créditos
Capítulo Ensino Médio - Estágio Externo	10 créditos
Capítulo Escola de Idiomas - Estágio Externo	10 créditos
Análise de Livro Didático	10 créditos
Plano de Aula	10 créditos
Resenha Teórica	10 créditos
Total	100 créditos

6. CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ALUNO PARA O ESTÁGIO

Prezado(a) Senhor(a) Diretor(a) da Escola:

Tem a presente a finalidade de solicitar a V.Sa., nos termos do Artigo 31 do Projeto de Resolução, atualizado no dia 01 de dezembro de 2003 pelo Ministério da Educação e acessível no endereço eletrônico <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/preliminar.pdf>, em que o Presidente do Conselho Nacional de Educação estabelece os Princípios Gerais de Formação de Professores para a Educação Básica, a competente autorização para que _____, aluno(a) do Curso de Licenciatura / Programa Especial de Formação de Docentes em Letras – Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol) do XXXX, possa realizar estágios regulamentares nesse Estabelecimento de Ensino. Em atendimento ainda ao Artigo 31 do Projeto de Resolução supracitado, informamos a V.Sa. que são os seguintes professores responsáveis pelas atividades de estágio:

Prática de Ensino de Língua Portuguesa – xxxxxx

Prática de Ensino de Língua Estrangeira – xxxxxx

Nos estágios, serão desenvolvidas as atividades de observação de aulas, observação dos trabalhos de secretaria, entrevistas com o pessoal de Direção, Coordenação Pedagógica, Secretaria e Associação de Pais e Mestres.

Na certeza da compreensão e do atendimento de V.Sa., agradecemos-lhe a atenção e nos colocamos a seu inteiro dispor.

Coordenação do Curso de Licenciatura e
Formação de Docentes em Letras

7. ESTÁGIO DO ALUNO

IDENTIFICAÇÃO DURANTE O ESTÁGIO

Senhor(a) Diretor(a):

1. CREDENCIAMENTO

O aluno _____
está credenciado pela Reitoria do XXXXX a solicitar nessa Unidade a devida autorização para o período de estágio, declarando submeter-se a todas as determinações legais.

São Paulo, _____ de _____ de 200__.

Coordenação do Curso de Licenciatura e
Formação de Docentes em Letras

2. DADOS REFERENTES

2.1 AO ESTÁGIO (*preenchimento pela escola*):

- a) Componente Curricular (Disciplina) _____ b)
Série(s) _____
c) Carga Horária _____

2.2 AO ESTABELCIMENTO (*preenchimento pela escola*):

- a) Nome da Escola _____
b) Endereço _____
c) Nome do(a) Diretor(a) _____

3. AUTORIZAÇÃO DO(A) DIRETOR(A)

Autorizo o estágio solicitado pelo estudante acima designado.

São Paulo, _____ de _____ de 200__.

Assinatura do(a) Diretor(a) e carimbo

8. ESTÁGIO EXTERNO

PRÁTICA DE ENSINO

DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – PELE

Durante o estágio externo de PELE, os alunos observarão aulas em escolas ou institutos. O estágio abrange três níveis do ensino da língua estrangeira: Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio (EM) e Escola de Idiomas (EI).

Durante essas aulas, o aluno deverá fazer anotações no seu diário (ver página 14) para ter como fazer uma avaliação da metodologia, das técnicas, das abordagens, das atitudes do(a) professor(a), além da própria escola, seu projeto pedagógico, e a atitude da coordenação. Como o ensino tem o enfoque na língua estrangeira, deve comentar o processo de ensino-aprendizagem das 4 habilidades necessárias para a comunicação completa nela: *speaking, listening, writing, e reading*, além da aprendizagem da gramática.

Esse estágio tem a proposta de colocar o estagiário em contato com a realidade do ensino atual. Assim, terá o “tempero” prático para juntar com o alimento teórico, promovendo uma reflexão profunda sobre a experiência. Essas reflexões serão a alma do TCC/LIC.

Estágios Externos PELE: 40 horas = 40 créditos

- 13 horas (mínimo 50 minutos corridos* cada h/a) no Ensino Fundamental = 13 créditos
- 13 horas (mínimo 50 minutos corridos* cada h/a) no Ensino Médio = 13 créditos
- 14 horas (mínimo 50 corridos* cada h/a) em Escola de Idiomas = 14 créditos

*** Não é possível “estocar” minutos de uma aula para somar com uma outra. Por exemplo, se uma aula dura 1 hora e 30 minutos, conta como uma aula. Já uma aula de 1 hora e 40 minutos vale por duas aulas.**

CADA HORA deverá ser comprovada através das fichas comprobatórias (exemplos na página 17) de Estágio de Observação Externo, devidamente assinadas e carimbadas.

A ficha comprobatória está disponível na página 18 deste manual.

9. DIÁRIOS DOS ESTÁGIOS EXTERNOS DE LICENCIATURA E FORMAÇÃO DE DOCENTES

O aluno deverá manter um diário durante as aulas de Prática de Ensino (dos colegas) e durante o Estágio Externo, para ser utilizado como material de referência enquanto escreve o TCC/LIC. Os diários devem conter detalhes das aulas, tais como:

- Os métodos usados pelo professor;
- A funcionalidade (ou não) das atividades;
- O controle da sala (reforço positivo e/ou negativo);
- O gerenciamento de tempo e da aula;
- Os materiais didáticos (TV, vídeo, livros, fitas, CDs, jogos, pintura, música, etc.);
- A presença (ou ausência) de um plano de aula;
- A voz e as atitudes do professor;
- A desordem, a democracia, a inclusão/exclusão da classe.

Além disso, durante o Estágio Externo o aluno deverá tentar entender a visão mais ampla da escola, ou seja, o projeto pedagógico. Isso será possível se tiver acesso à coordenação ou à diretoria. Conversas informais com pessoas-chave (coordenadores, alunos etc) tendem a gerar informações preciosas que podem explicar o motivo para certas ações em sala de aula e na própria escola. Não há informação inútil.

Enquanto no diário as anotações serão de forma descritiva, é a reflexão sobre essas anotações que trará a fusão da teoria com a prática. O diário servirá como fonte alimentar para o TCC/LIC, que, por sua vez, apresentará a experiência completa do aluno do estágio. O TCC/LIC é o fruto do uso do conhecimento adquirido durante as aulas teóricas com a sua aplicação nas aulas práticas.

10. DICAS PARA O DIÁRIO

Itens para anotar no diário:

- As atividades apresentadas pelo professor;
- Os materiais utilizados durante a aula;
- O ambiente da sala (grupos, pares, individual etc.);
- As abordagens e os métodos utilizados na aula (anotar depois da aula, não durante);
- As reações dos alunos;
- O sucesso (ou fracasso) das ações em sala de aula;
- As abordagens às 4 habilidades (*speaking, writing, reading e listening*)
- O assunto da aula;
- O temperamento do professor;
- As habilidades do professor na administração do tempo e dos alunos;
- A integração de ensino e aprendizagem;

Pontos que devem ser ponderados ao preencher o diário:

Por que o professor abordou o assunto dessa maneira?

O que levou o professor a pedir para os alunos trabalharem assim?

Como explicar as reações dos alunos e do professor?

Qual foi a melhor ação nessa aula? Por quê?

Qual foi a pior ação nessa aula? Por quê?

Qual a teoria que subjaz as ações do professor nessa aula?

Por que o professor escolheu esses materiais?

Como poderia ter sido uma aula melhor?

Os alunos gostaram dessa aula?

Aprenderam?

Além disso, o estagiário deve realizar reuniões pequenas e informais com os alunos, coordenadores e professores para ter uma idéia mais completa do conceito de ensino dessa língua, seja ela português ou estrangeira, naquela modalidade (instituição).

**11. EXEMPLO – FICHAS
COMPROBATÓRIAS**

Fichas Comprobatórias do Estágio Externo de Licenciatura

Estágio de Ensino Fundamental - PELE

<p>Nome da Escola: Escola Fulana da Silva Nome do(a) Professor(a): Beltrana da Silva Série: 5ª Série Tópico da Aula: Leitura do Texto “Hiking through the woods” Horário da Aula: <u>das 08h00 às 08h50.</u> Data da Aula: <u>26 / 03 / 2003</u> Assinatura do(a) Prof(a): _____</p>
<p>Nome da Escola: Escola Fulana da Silva Nome do(a) Professor(a): Beltrana da Silva Série: 5ª Série Tópico da Aula: Gramática “Simple Present” Horário da Aula: <u>das 08h50 às 09h40.</u> Data da Aula: <u>26 / 03 / 2003</u> Assinatura do(a) Prof(a): _____</p>
<p>Nome da Escola: Escola Fulana da Silva Nome do(a) Professor(a): Beltrana da Silva Série: 8ª Série Tópico da Aula: Listening “CD - Dialogo gravado: introduções” Horário da Aula: <u>das 10h00 às 10h50.</u> Data da Aula: <u>26 / 03 / 2003</u> Assinatura do(a) Prof(a): _____</p>
<p>Nome da Escola: Escola Fulana da Silva Nome do(a) Professor(a): Beltrana da Silva Série: 8ª Série Tópico da Aula: Escrita “E-mails to Friends” Horário da Aula: <u>das 10h50 às 11h40.</u> Data da Aula: <u>26 / 03 / 2003</u> Assinatura do(a) Prof(a): _____</p>
<p>Nome da Escola: Escola Fulana da Silva Nome do(a) Professor(a): Beltrana da Silva Série: 6ª Série Tópico da Aula: Speaking “Fining out information about classmates” Horário da Aula: <u>das 08h00 às 08h50.</u> Data da Aula: <u>02 / 04 / 2003</u> Assinatura do(a) Prof(a): _____</p>

A folha de fichas comprobatórias está disponível na página seguinte deste manual.

12. FICHAS COMPROBATÓRIAS DO ESTÁGIO EXTERNO

Estágio de _____

Nome da Escola: _____ Nome Completo do(a) Professor(a): _____ Série/Ano: _____ Tópico da Aula: _____ Horário da Aula: de _____ às _____ . Data da Aula: ____/____/____ Assinatura do Prof.(a): _____
Nome da Escola: _____ Nome Completo do(a) Professor(a): _____ Série/Ano: _____ Tópico da Aula: _____ Horário da Aula: de _____ às _____ . Data da Aula: ____/____/____ Assinatura do Prof.(a): _____
Nome da Escola: _____ Nome Completo do(a) Professor(a): _____ Série/Ano: _____ Tópico da Aula: _____ Horário da Aula: de _____ às _____ . Data da Aula: ____/____/____ Assinatura do Prof.(a): _____
Nome da Escola: _____ Nome Completo do(a) Professor(a): _____ Série/Ano: _____ Tópico da Aula: _____ Horário da Aula: de _____ às _____ . Data da Aula: ____/____/____ Assinatura do Prof.(a): _____
Nome da Escola: _____ Nome Completo do(a) Professor(a): _____ Série/Ano: _____ Tópico da Aula: _____ Horário da Aula: de _____ às _____ . Data da Aula: ____/____/____ Assinatura do Prof.(a): _____

Deverá constar o carimbo da escola para este comprovante ter valor:

13. ESTÁGIOS INTERNOS

Como ilustrado na página 6 deste manual, os estágios internos consistem em diversos trabalhos.

Estes incluem:

- 1 plano de aula, com suas respectivas partes— plano, bibliografia, exercícios, análise dos métodos (ver páginas 17 e 20);
- 1 resenha de um texto teórico—seguir orientação do professor (ver página 20);
- 1 análise de livro didático—(ver o guia na página 22);

13.1 Plano de Aula

Cada aluno deverá apresentar o plano de uma aula. Nesse plano, deverá constar uma apresentação da metodologia, das técnicas, das abordagens e das atitudes do professor. Com isso, o estagiário deve pesquisar os melhores métodos para a aplicação de tal aula, que será estipulada pelo professor. propõe uma reflexão sobre as ações em sala de aula.

Instruções para a preparação de um plano de aula

a. A aula tem duração de 50 minutos:

Portanto, o plano deverá contemplar atividades, exercícios etc para uma aula de 30 minutos.

b. A metodologia é da escolha do(s) professor(es)–alunos em condição de professor:

Ao planejar a apresentação da aula, deve ser considerada a metodologia (métodos e abordagens) mais apropriada para garantir uma aprendizagem efetiva. Deve ser explicitado constar no plano de aula.

c. Materiais:

Deve haver cópias do material que seria utilizado durante a aula, isto é xerox. Pode propor o uso de vídeo, toca-fitas, retroprojetores, lousas etc.

ESTÁGIOS INTERNOS

13.1 Instruções para a o plano de aula

d. O tema NÃO é livre:

O(s) aluno(s) deve(m) preparar um plano para a aula marcada, sem substituir por um outro tema. O tema deverá ser apresentado como se fosse uma novidade para os alunos. Não será aceito uma “revisão” de matéria.

e. Bibliografia

Deverá constar uma bibliografia dos livros, *sites*, jornais, revistas fontes consultados para preparar o material da disciplina. Uma bibliografia de um trabalho desses deverá ser substancial para garantir o casamento da teoria com a prática.

f. Métodos

Deverá constar os métodos que seriam utilizados durante a aula, com referências às atividades, aos exercícios etc. a serem empregados. Isto é, não é para fazer listas de métodos sem explicitar como seriam aplicados.

g. Plágio:

Qualquer indicação de plágio de aula de outro grupo do curso será levada a sério e a aula do grupo será nula, sendo que este terá de re-apresentar o plano. Caso seja um plágio muito grave, poderá implicar numa dependência na disciplina.

h. O enfoque é O ALUNO:

Preocupados em apresentar um plano espetacular, muitos estagiários—em condição de professor—tendem a se preocupar com a própria *performance*, quando, na verdade, é a aprendizagem do aluno que mais importa. Portanto, deve-se preocupar no processo de ensino-aprendizagem muito mais do que na “explicação da matéria”. Favorecendo a aprendizagem, o plano de aula será mais adequado.

13.1.1 EXEMPLO DE PLANO DE AULA
APRESENTAÇÃO DE AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA

PLANO DE AULA - ENSINO MÉDIO

PROFESSOR(A) : Ana Fulana de Ciclana

TEMA : **Leitura e Compreensão do Texto “La Vida Loca de Ricky Martin”.**

PÚBLICO ALVO : Alunos do 3º Ano do Ensino Médio.

OBJETIVO : Levar os alunos a compreender o vocabulário apresentado no texto, praticar a pronúncia do novo vocabulário, aperfeiçoar a fluência e aumentar o interesse pela língua espanhola.

CONTEÚDO : Leitura do texto “La Vida Loca de Ricky Martin”, extraído da revista *New Routes*, publicação da Disal.

RECURSOS : Jogo com o vocabulário extraído do texto.

: Dicionários espanhol-português.

: Canção “La Vida Louca”, interpretada por Ricky Martin.

: Texto “La Vida Loca de Ricky Martin”, extraído da revista *New Routes*, publicação da Disal.

PROCEDIMENTOS: Usando o conceito de *Language Learning*, de Stephen Krashen, apresentarei o novo vocabulário de forma investigativa. Pretendo fazer com que os alunos descubram o sentido das novas palavras por si próprios. De acordo com o método *Community Language Teaching*, separarei os alunos em grupos para que os melhores ajudem os mais fracos. Terão de buscar o sentido das novas palavras, apresentadas num xerox, no dicionário durante o jogo e montar uma frase com, pelo menos, três palavras novas. As frases deverão fazer sentido. Acredito que de 15 a 20 minutos deve ser suficiente. Depois haverá uma leitura em voz alta pelos grupos (em que vou corrigir a pronúncia), seguida de uma discussão sobre o uso e aplicabilidade desse novo vocábulo (mesclando o conceito de *Language Learning* com os métodos *Lexical Approach*—por fazer relações entre palavras e o mundo—, e *Whole Language Teaching*, pois mantereí essa discussão em espanhol). Para dar um fechamento à aula, tocarei a música “La Vida Louca” de Ricky Martin e os alunos preencherão as palavras que faltam da letra (as palavras são as mesmas para que a aula tenha uma coerência). Para lição de casa, os alunos terão de preencher uma folha xerocada com perguntas de compreensão sobre a música e as novas palavras.

13.1.1 EXEMPLO DE PLANO DE AULA

BIBLIOGRAFIA DA AULA:

ALONSO, Encina, *Como Ser Professor(a) y Seguir Siendolo?*, Edelsa, Madrid, 1994, 190p.

NUNAN, David, *Second Language Teaching & Learning*, Heinle & Heinle Publishers, USA, 1999, 330p.

Anexo ao plano de aula, deverá haver os xerox dos exercícios a serem utilizados.

13.2 Resenhas do texto teórico

Pelo próprio sentido da palavra, “resenha” não é igual a “resumo”. Nessa etapa do estágio interno, o estagiário deverá fazer uma leitura reflexiva (ler, decifrar e pensar), com a intenção de redigir (expressar-se sintaticamente, *vulgo escrever, não copiar*) uma **crítica** do texto. A resenha pode até conter um resumo, mas a parte essencial é a **crítica**.

Instruções para realizar a resenha

a. Perguntas que podem ser respondidas

Entendo a proposta da teoria?, A teoria faz sentido para mim (leitor)?, É aplicável hoje em dia (no Brasil)?, Há um lado prático da teoria?, Eu, leitor, concordo com a teoria? Por quê? Por quê não?, Posso sugerir algo para mudar a teoria? melhorar a teoria? ou algo melhor do que essa teoria?

ESTÁGIOS INTERNOS

13.2 Resenhas dos textos teóricos

b. Fazer a crítica no decorrer do texto

Escrever um resumo e depois apresentar a crítica é uma seqüência muito metódica e cansativa para uma resenha (que pode vir a ser publicada). É aconselhável criticar os conceitos no decorrer do texto. Assim, o leitor pode seguir o seu raciocínio sobre cada aspecto durante a experiência da leitura. Com as críticas no final, o leitor é obrigado a voltar ao resumo para detectar o tópico sendo criticado. Isso não é desejável.

c. Introdução, Desenvolvimento, Conclusão

Como qualquer texto escrito, deve haver uma introdução para situar o leitor. Na introdução deve citar o título do texto, o autor, fonte e seu argumento central da resenha. Durante o desenvolvimento da crítica, cada aspecto deve ser discutido, mastigado, argumentado com base concreta, isto é, “achismos” e opiniões sem nenhuma base não são desejáveis. Cada aspecto deve ser tratado e seu argumento deve ser defendido. Ao concluir, deve-se retomar seu argumento central para comprová-lo.

d. Escrever para o grande público

Ao escrever uma resenha, deve-se abordar o texto como se fosse uma matéria de uma revista, jornal ou algo parecido e como se fosse ser divulgado para o grande público. Não se deve escrever tomando como pressuposto que o leitor entende do assunto, ou seja, escrever para o leitor leigo.

e. Uma resenha é um trabalho acadêmico

Por ser um trabalho acadêmico que será acessível ao público, a resenha deve ser escrita em uma linguagem formal. Não se trata de usar mesóclises, próclises e ênclises em todos os períodos, porém, gírias, clichês, língua falada etc. não devem ser utilizados.

ESTÁGIOS INTERNOS

14. Análise de livro didático

14.1 Análise de livros didáticos

Ao analisar um livro didático, o estagiário deverá levar em consideração não só os aspectos físicos do livro (cores, *layout*, organização, apresentação, qualidade da impressão etc.), mas também os conceitos teóricos por trás dele. Estes incluem: a proposta de metodologia do livro (às vezes na introdução do livro, muitas vezes implícito); as abordagens das questões de gramática, léxico, vocabulário, leitura e escrita (a proposta do livro); a aplicabilidade do livro **em** e **com** outros métodos; o uso real do livro (às vezes o livro é considerado o curso, às vezes, um item complementar); a proposta dos exercícios (o objetivo real de cada tipo, métodos e abordagens); se está de acordo com os PCNs (<http://www.mec.gov.br/sef/ensfund/paramnac.shtm>) e (<http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/pcn.shtm>); além de sua adequabilidade ao ensino proposto pelo professor ou pela escola.

Haverá uma divisão da classe para essa atividade. Aqueles estagiários que preferem fazer uma análise por escrito serão convidados a fazê-lo. Porém, haverá a oportunidade de 8 (oito) grupos apresentarem essa análise em formato de seminário. Serão sorteadas pelo professor e datas serão marcadas. Ao invés de escrever a análise, esta será feita em sala para os colegas. O roteiro do seminário deverá ser entregue ao professor antes do seminário e será incluído no TCC/LIC.

Instruções para analisar um livro didático

a. A proposta do livro

Muitas vezes, o livro didático traz uma proposta muito bem escrita na introdução do livro. Ao analisar essa proposta, podemos prever quais conceitos do processo de ensino-aprendizagem. Porém, muitas vezes os exercícios do livro não são de acordo com essa proposta, mostrando sua falha e falta de coerência. Através da análise e avaliação das atividades do livro sob questão, podemos estabelecer a metodologia principal. e.x.: Uma seqüência de exercícios, em que o aluno deverá preencher lacunas utilizando um tempo verbal só, será considerada uma abordagem *Audiolingual*. Devemos avaliar se o aluno realmente aprenderá com isso ou se o aluno ficará em uma

ESTÁGIOS INTERNOS

14.1 Análise de livros didáticos

posição passiva, ou seja, participando da tarefa, mas absorvendo (quase) nada. O livro pode apresentar uma mesclagem de metodologias na proposta. Geralmente, há uma apresentação do(s) autor(es) e uma menção dos PCNs, a LDB, o MEC e/ou o Conselho Nacional de Educação. Fazer uma análise dessa proposta.

b. A seqüência do livro (das unidades, do conteúdo).

Deve-se analisar se a seqüência do livro apresenta uma proposta lógica, e detectar o efeito da seqüência em termos pedagógicos. Há uma lógica? Tabelas podem ser utilizadas aqui.

c. A gramática.

O assunto mais difícil e polêmico merece uma análise mais profunda. Deve-se detectar os métodos que são propostos e sugerir outras que poderiam ser aplicados. É de muito importância que verifique se o tratamento da gramática está de acordo com a proposta do livro (muitas vezes não está). Avaliando os exercícios e os métodos a serem empregados, pode-se entender se são eficazes, se estimulam os interesses do aluno e se acrescentam algo para o processo de ensino-aprendizagem. Deve-se avaliar se a gramática está contextualizada ou se segue uma linha mais tradicional. Em fim, a análise não deve ser somente quantitativa, mas também qualitativa.

d. A leitura.

Como existe uma tendência no ensino de línguas a usar mais e mais textos, os livros didáticos não só estão aumentando a quantidade deles, como estão também diversificando os temas e as maneiras de apresentação deles. Então, deve-se verificar os tipos de textos, se há uma relevância para os alunos, se os temas são adequados para a faixa etária, além de avaliar quais métodos o livro propõe para trabalhar a leitura. Às vezes, o livro nem propõe uma abordagem, deixando o professor e aluno para se virarem. Nesse caso, deve-se apresentar sugestões de métodos adequados para essa atividade. Os livros, muitas vezes oferecem exercícios, que devem ser avaliados em termos de métodos, aplicabilidade e eficiência. Deve-se conferir se o livro mantém sua proposta metodológica ao tratar desse assunto.

ESTÁGIOS INTERNOS

14.1 Análise de livros didáticos

e. A fala (mais para língua estrangeira).

Ao aprender uma língua, a primeira experiência é geralmente a fala, seja a língua materna ou estrangeira. Com isso, os livros didáticos normalmente partem desse ponto para chegar nas outras habilidades. Deve-se conferir se o livro didático treina a fala da língua e como esta questão é abordada. É indispensável a verificação e análise das atividades sugeridas no livro para essa competência, para detectar as metodologias propostas, além da sua eficácia, adequabilidade, e se estimulam os interesses do aluno.

f. A escrita.

Ao abordar a questão da escrita, os livros didáticos tendem a pecar na dosagem das atividades. Muitos simplificam o assunto demais, enquanto outros exageram, dando atividades exaustivas e desestimulantes. Deve-se averiguar não só a dosagem das atividades de escrita, mas também a metodologia proposta no livro para sua realização e se os temas são adequados para a faixa etária. Sugestões para essas e outras atividades enriquecerão seu texto também. É importante auferir se as atividades devem ser feitas em sala de aula ou em casa, e como é proposta a correção dessas atividades.

g. A parte do áudio.

Nem todos os livros didáticos apresentam atividades para aperfeiçoar a habilidade auditiva. Essa falta de enfoque nessa competência traz conseqüências graves para o aluno e dificulta o processo de ensino-aprendizagem. Se há fitas, CDs ou vídeos acompanhando o livro, deve-se avaliar a proposta e a metodologia sugerida. Mais uma vez, deve-se sugerir as abordagens e temas mais apropriados para garantir o progresso nessa faculdade.

h. Materiais extras.

Músicas, projetos, capítulos extras, cartazes e CD-ROMs são alguns itens que os livros didáticos vêm oferecendo para atrair o consumidor. Deve-se conferir quais são, se houver, e o que proporcionam para o aluno (fala, escrita, gramática, pesquisa etc.). Muitos livros oferecem o bom e velho glossário, sem sugerir métodos para seu uso.

ESTÁGIOS INTERNOS

14.1 Análise de livros didáticos

Mantendo o espírito de uma análise profunda, é essencial considerar a proposta pedagógica desses materiais.

i. *Layout* do livro.

Uma análise de um livro didático deve também constatar a parte física, ou seja, em quantas unidades o livro se divide, as cores, se é espiral, tamanho etc. Esses fatores têm um efeito no processo de ensino-aprendizagem, fato esse que deve ser avaliado e discutido na análise.

j. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN.

Há legislação que aborda o livro didático. O estagiário deve auferir se o livro propõe-se a atender as exigências dessa legislação (PCN), e se ele a cumpre. Embora as leis cercam essa questão, é fundamental constatar se o livro é apropriado / adequado para a faixa etária proposta (ver os sites <http://www.mec.gov.br/sef/ensfund/paramnac.shtml> e <http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/pcn.shtml>).

k. Conclusões

Ao terminar a análise, o estagiário deve avaliar o livro do seu ponto de vista pessoal, ou seja, na condição de professor, opinar sobre a possível implementação, ou não, desse livro na sala de aula.

15. ARTIGO 31
DO PROJETO DE RESOLUÇÃO DO MEC

Art. 31 As Universidades, Centros Universitários e Institutos Superiores de Educação que mantém cursos de formação de professores, em nível superior, poderão proporcionar formação pedagógica a portadores de diplomas em outros cursos de Nível Superior de Graduação Plena, licenciando-os para a atuação nos anos finais no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, numa das seguintes formas:

I – integrando os alunos nos projetos regulares de suas licenciaturas;

II – desenvolvendo **PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DE DOCENTES**, nas mesmas áreas das licenciaturas já mantidas;

§ 1º a licenciatura oferecida nesta hipótese deverá prever no mínimo:

a) 400 (quatrocentas) horas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

b) 200 (duzentas) horas de prática como componente curricular;

c) 200 (duzentas) horas de estágio curricular supervisionado

Anexo III

Exemplo de Análise de Livro Didático

ANALISE - LIVRO DIDÁTICO - ENSINO MÉDIO

NEW INTERCHANGE – INTERMEDIATE

O livro em sua introdução faz uma referência à abordagem comunicativa, explicando que o aluno terá a oportunidade de desenvolver a língua inglesa em situações que reflitam a realidade. Ao realizar a análise, verificou-se que ocorre uma mescla entre as abordagens sócio-construtivista e behaviorista, uma vez que o método *Audiolingual* é bastante utilizado, porém o aluno também tem oportunidade de expressar suas próprias ideias.

As unidades respeitam uma sequência lógica que acompanha a gramática. Abordando os tempos verbais por exemplo, na seguinte ordem: presente, passado e futuro. Esta sequência faz com que o aprendizado do aluno ocorra de forma linear.

A proposta do livro para tratar a gramática está de acordo com as linhas que o Jjvío se propõe a seguir. Os exercícios são uma mistura de: *Audiolingual* — o aluno tem que seguir um modelo; *Community Teaching* — alunos trabalhando em pares, ou a classe em grupos; e *TPR*. — quando ao aluno é solicitado ir até a frente da classe para falar algo. Os exercícios são eficazes, estão sempre ligados ao assunto abordados nas unidades e acoplam as quatro habilidades: *listening, reading, writing e speaking*.

Os textos destinados à leitura abordam temas atuais e relacionados a assuntos que estão de acordo com os interesses da faixa etária a que o livro se destina, tais como: cinema, vida cotidiana, viagens e curiosidades. A linha seguida é sempre a do *Whole Language*, tanto na leitura como nos exercícios propostos a única língua utilizada é a inglesa. Estes porém, não são muito diversificados e variam entre verdadeiro e falso, combine as colunas e uma sequência de perguntas relacionadas ao texto que devem ser discutidas entre todos os alunos.

Os resultados obtidos com esses exercícios propostos no livro funcionam quando o interesse é o de verificar se o aluno entendeu qual é o assunto do texto. Porém, eles são um pouco cansativos para os alunos e as vezes causa um certo desinteresse por parte destes.

A fala é muito incentivada ao longo do livro e mantém a proposta do uso da língua inglesa (*Whole Language*). Há vários exercícios que requerem a participação oral dos alunos; seja por meio de repetição de modelos já oferecidos (*Audiolingual*) ou dando oportunidades ao aluno de construir suas próprias frases por meio de discussões que giram em torno de um tema abordado. Porém, os exercícios que têm o melhor aproveitamento por parte dos alunos são os que exigem mais da capacidade criativa do aluno.

As atividades escritas na maioria das vezes são de repetições a partir de um modelo pré-estabelecido ou por meio de *Lexical Approach*, quando por exemplo: aparecem algumas palavras ou gravuras e aluno tem que escrever algo a partir dessas. Essas atividades devem ser feitas em classe; assim como a correção, que é feita de forma oral. A proposta do livro de fazer com que o aluno desenvolva uma língua natural e útil fica um pouco de lado, apesar de os temas serem adequados à proposta e à faixa etária a qual se destina. Nesse aspecto, o livro poderia variar com exercícios que exigem mais da criatividade do aluno, como por exemplo: escreva algumas linhas sobre o seguinte tema e expresse sua opinião a respeito.

Acompanham o livro fitas ou CDs, e as atividades de áudio são desenvolvidas para ajudarem os alunos a ouvirem diferentes tipos de sotaques, apesar de o inglês usado ser o Americano. Essas variam entre dois tipos: uma delas o aluno pode fazer em casa e baseia-se no escute e repita, o quê as vezes pode não ser tão eficaz, pois o aluno não conta com a assistência da professora para verificar sua pronúncia, por exemplo. A outra atividade vem com uma marca de que deve ser feita somente em classe, e baseia-se na interpretação — escrita ou oral — do que foi ouvido, geralmente um diálogo. Nessa atividade o aluno

responde a algumas perguntas sobre o que ele acabou de ouvir. Os resultados dos trabalhos realizados em classes costumam ser proveitosos e os alunos acabam demonstrando que entenderam bem o diálogo. Desta forma a proposta metodológica do livro é seguida e os resultados são eficazes.

O livro no final possui uma unidade que contém listas de palavras chaves usadas em cada texto, expressões úteis e uma parte destinada a oferecer explicações extras de gramática para cada uma das unidades. Estas explicações são todas em inglês e ajudam aos alunos que ainda não entenderam muito bem o conteúdo. Acompanha ainda um livro de exercícios para serem feitos em casa ou em classe. Os exercícios são simples e do tipo complete os espaços em branco ou siga o modelo; servindo apenas como um reforço do que foi trabalhado em classe e não acrescentando muito mais que isso ao aluno. A proposta metodológica é seguida, pois a língua inglesa é sempre a usada (*Whole Language*).

O *Layout* do livro é bom, destaca as explicações de gramática em quadros coloridos e possui gravuras e fotos que estão de acordo com os textos e despertam o interesse do aluno. O fato de a gramática aparecer em destaque nos quadros coloridos, às vezes, gera uma certa repulsa por parte do aluno. Uma solução seria a de não dar tanto destaque à gramática e trabalhá-la de forma sutil ao longo dos textos.

O manuseio do livro é fácil e, devido à ênfase na produção oral, o livro é bastante dinâmico. Contudo, devido ao número de unidades — 16, sendo que as unidades 13 e 16 são destinadas a revisão — fica um pouco difícil terminar o livro num período letivo. Isso acaba por gerar uma impressão de trabalho inacabado, o que pode ser um aspecto negativo do livro.

O livro está de acordo com as leis do MEC. O livro é bom, cumpre a tarefa que propõe e está adequado a faixa etária a que se destina. Porém, deixa um pouco a O livro está de acordo com as leis do MEC. O livro é bom, cumpre a tarefa que propõe e está adequado a faixa etária a

que se destina. Porém, deixa um pouco a desejar na parte de interpretação de texto, e isto é de suma importância para os alunos do ensino médio, que estão se preparando para enfrentar o vestibular, que infelizmente é parte da realidade enfrentada pelos alunos brasileiros atualmente. Por este motivo eu não adotaria este livro para trabalhar com o ensino médio.

BIBLIOGRAFIA:

RICHARDS, Jack C., HULL, Jonathan, PROCTOR, Susan, *New Interchange - Student Book 2*.
Cambridge: University Press, 2002.