

3 Decisões metodológicas

Falar do mundo como sendo um real vivido é propor, ao mesmo tempo, duas teses. É afirmar - esta é a primeira tese - uma oposição a qualquer proposta centralizada em qualquer teoria que sustente a existência de dados sensoriais, isolados e sem sentido em si mesmos [...]. É afirmar - esta é a segunda tese - que a ênfase é posta na experiência viva, no mundo como ele é vivido. Nas experiências vividas combinam-se memórias, percepções, antecipações a cada momento. Esta unidade nunca é estática ou final. (MARTINS e BICUDO, 1989; p.80-81)

Nesse capítulo, discuto as decisões metodológicas que permitiram que o quadro teórico desse estudo pudesse dialogar com a experiência vivida entre mim, Flavinha e Manu, a fim de auxiliar na busca de entendimentos do que estava acontecendo no “aqui e agora” da nossa reunião de orientação de estágio.

Na seção 3.1, detalho o meu contexto pedagógico-profissional. Descrevo o Colégio de Aplicação da universidade pública onde conduzi a minha investigação. Falo também do estágio supervisionado como o espaço onde evidenciou-se a necessidade de uma maior compreensão do planejamento de aulas. Explico que o foco em uma reunião de orientação de estágio se justifica pelo fato deste encontro representar um espaço de reflexão conjunta e ser um locus de coconstrução de saberes docentes. Apresento também ao meu leitor o meu perfil e o das outras duas participantes, perfis esses que foram construídos por nós mesmas, participantes da pesquisa.

Na seção 3.2, descrevo o meu processo de geração de dados visando o “trabalho para entender”. Atendendo à necessidade de validar a pesquisa qualitativa, abordo, também nesse capítulo, a questão da permissão da universidade, através do Comitê de Ética em pesquisa, ou COEP, para a geração dos dados em conjunto com os licenciandos.

O COEP, grupo constituído por profissionais cujo objetivo é proteger o bem estar dos indivíduos envolvidos na pesquisa, permitiu o uso da filmagem – explicitada também nesse capítulo – como o meio que possibilitou o registro dos dados que foram foco tanto da minha reflexão quanto das conversas exploratórias posteriores com Flavinha e Manu, nas SEVIPE (descritas na seção 3.2.4).

3.1 O Contexto da pesquisa e seus participantes

3.1.1 O Instituto de Aplicação da universidade pública estadual: o CAp

O CAp, um dos institutos da universidade pública estadual em questão, é uma unidade acadêmica de educação de níveis fundamental, médio e superior. Suas atividades de ensino articulam-se em dois níveis: a educação básica e o ensino superior, integrados e mediados por atividades de pesquisa, extensão e cultura. Por ser um instituto de aplicação e visar também à experimentação metodológica e à formação docente através do estágio supervisionado, sua riqueza se desdobra tanto em dimensões teóricas como práticas.

Em termos de seus participantes, o CAp, como outras escolas, é constituído também por sujeitos que não estão dentro da sala de aula, mas que nela influenciam direta ou indiretamente com seu poder de ação e decisão. Estes são, a princípio, a direção da escola, os coordenadores das disciplinas, o núcleo pedagógico, os inspetores e os demais professores. Nesse contexto, reconheço o aprendizado dos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio e, de forma mais abrangente, a formação desses jovens como futuros cidadãos, como os elementos que norteiam e dão sentido à prática pedagógica no instituto e, conseqüentemente, ao estágio supervisionado. Todavia, nessa pesquisa, são os licenciandos da faculdade de Letras da universidade à qual o CAp está vinculado e o trabalho construído no período de estágio supervisionado que se tornam foco dessa pesquisa. Os futuros professores participam do meu contexto pedagógico-profissional quase que diariamente e, portanto, tanto eu como eles assumimos uma posição central na abordagem das questões nesse estudo.

Para situar o meu leitor em relação ao contexto onde a pesquisa foi desenvolvida, descrevo a seguir elementos-chave para a compreensão da natureza do processo de formação de professores dentro do Instituto de Aplicação em questão, o CAp.

3.1.1.1 O estágio supervisionado no CAp

O supervisor não é um "técnico" encarregado da eficiência do trabalho e, muito menos, um "controlador" de "produção". Sua função e seu papel assumem uma posição social e politicamente maior, de líder, de coordenador, que estimula o grupo à compreensão – contextualizada e crítica - de suas ações e, também, de seus direitos. (RANGEL et al., 2003, p. 150-151)

O estágio supervisionado no CAp é a fase em que os futuros professores constroem, junto ao corpo docente da escola, alunos e demais funcionários, uma consciência críticorreflexiva sobre o que seja ensinar e aprender. Esse período constitui-se basicamente da supervisão clínica das atividades práticas desenvolvidas pelos futuros professores. Representa, portanto, um período favorável à aplicação prática da teoria estudada na licenciatura com o objetivo de estimular o desenvolvimento críticoprofissional.

O objetivo da prática pedagógica nesse período é, então, possibilitar que o futuro professor utilize o conhecimento por ele trazido para o CAp – tanto do curso de formação de professores como de sua própria vida – e estimulá-lo a construir um novo olhar sobre o processo ensino-aprendizagem a partir da sua própria prática. Sendo assim, o propósito da ação supervisiva no estágio supervisionado, ou como prefiro aqui colocar, da “orientação pedagógica”, é o de estimular uma prática reflexiva que auxilie tanto a mim quanto aos alunos-professores no desenvolvimento de “competências metacognitivas que [nos] permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a [nossa] própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes” (GARCIA, 1999, p. 153).

Enfatizando a orientação de estágio como um processo contínuo, Galveias (2008, p. 11) sublinha o elo existente entre os diferentes momentos da supervisão ao afirmar que

um elemento importante na supervisão clínica é que a ajuda do supervisor é prolongada e não pontual. Trata-se de um ciclo que compreende várias fases. [...]. Os intervenientes activos são o supervisor e o futuro professor, que assumem vários papéis consoantes às fases do ciclo de supervisão.

Partindo dessa visão e para oferecer uma visão geral do trabalho construído com os alunos-professores no CAp, illustrei, na figura a seguir, o processo de orientação de estágio supervisionado através das principais ações que são tomadas desde o momento em que o estagiário inicia o período de prática no Instituto:

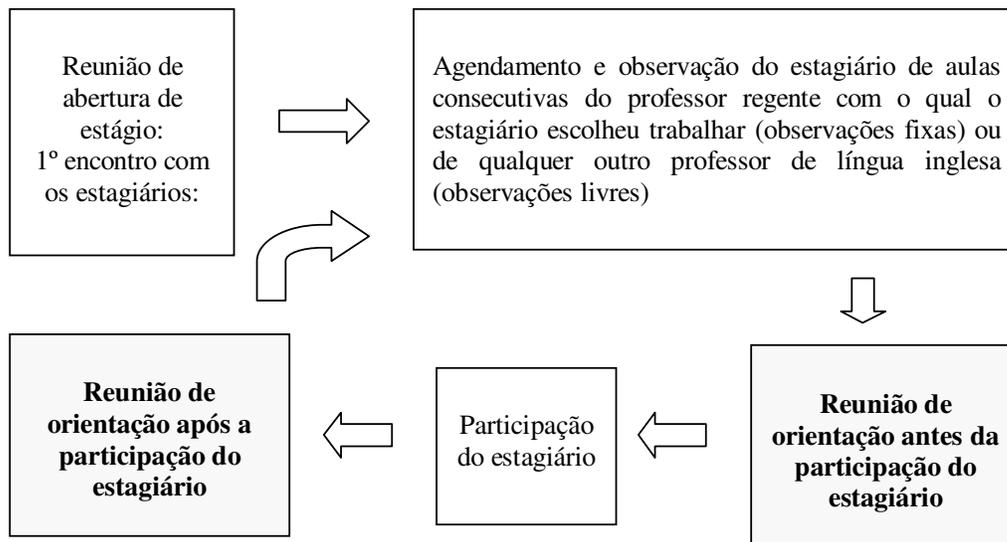


Figura 1- Ciclo do estágio supervisionado no CAp

O primeiro contato do futuro professor com o CAp acontece na reunião de abertura de estágio. Nesse encontro, que deve reunir todos os futuros professores e o coordenador de estágio, os alunos-professores recebem instruções e diretrizes básicas a respeito do período de prática que vão vivenciar no instituto. São informações a respeito de horário, do uso de crachás, da circulação nas dependências da instituição, dentre outras regras e regulamentos que gerenciam o estágio supervisionado. Após essa reunião, os estagiários se encontram com os professores regentes de suas respectivas disciplinas e agendam suas observações e participações nas turmas do ensino fundamental e/ou médio.

Ao iniciar o estágio propriamente dito, os futuros professores devem assistir a um determinado número de aulas como “observações livres”. Esses são momentos em que os estagiários assistem às aulas de qualquer professor da disciplina alvo sem a obrigação de respeitar um número definido de observações em cada turma, mas tendo um número mínimo de aulas a serem assistidas. Devem

também assistir a aulas nas turmas onde vão fazer suas participações, o que chamamos de “observações fixas”. Nessa modalidade, dependendo da disciplina de estágio que o futuro professor está cursando, há um número determinado de aulas a serem assistidas consecutivamente.

Como expliquei no capítulo 1, seção 1.1.3, o CAp oferece quatro disciplinas de “Estágio Supervisionado”: III, IV, V e VI. A seguir, apresento um quadro descritivo com o detalhamento dessas disciplinas:

A) Estágio Supervisionado em Língua Inglesa III	
• Observações de aulas de inglês no EF e EM ¹ , em turmas do CAp.	15 horas
• Reuniões de orientação com o professor supervisor /orientador. • Análise de diferentes tipos de aula.	6 horas
• Pesquisa de material de apoio ao ensino de Língua Inglesa (livros didáticos, paradidáticos, <i>websites</i> , <i>softwares</i> , etc. para banco de recursos). • Elaboração de relatório.	9 horas
Total:	30 horas
B) Estágio Supervisionado em Língua Inglesa IV	
• Observações de aulas de inglês no EF (10 horas). • Observações de aulas de inglês no EM (10 horas). • Coparticipações em turma do EF (5 horas). • Coparticipações em turma do EM (5 horas).	30 horas
• Reuniões com o professor orientador e regente • Análise de propostas pedagógicas, planejamentos e processo de avaliação.	12 horas
• Comparecer a eventos, palestras, congressos, etc. • Pesquisar dados relativos a questões importantes para o ensino de Língua Inglesa na comunidade escolar. • Elaborar atividades suplementares. • Elaborar relatórios.	18 horas
Total:	60 horas
C) Estágio Supervisionado em Língua Inglesa IV	
Em sala de aula: • Observações em turmas de EF (15 horas). • Coparticipações (10 horas). • Participações (implementação de aula inteira) 5 horas.	Total: 30 horas
Com o professor orientador e regente:	12 horas

¹ Ensino Fundamental e Médio

<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões com o professor orientador. • Análise do material didático utilizado e/ou elaborado pelo estagiário. • Análise do processo de estágio. 	
Estudos/preparação: <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa de material para o grupo acompanhado. • Elaboração de material (exercícios, atividades lúdicas, etc.). • Elaboração de planos de aula. • Elaboração de instrumentos de avaliação. • Correção de testes e exercícios fora da sala de aula. • Análise de diferentes tipos de material (provas, exercícios, etc.). 	18 horas
Total:	60 horas
D) Estágio Supervisionado em Língua Inglesa VI	
Em sala de aula: <ul style="list-style-type: none"> • Observações em turmas de EM (15 horas). • Coparticipações (10 horas). • Participações (implementação de aula inteira) 5 horas. 	30 horas
Com o professor orientador: <ul style="list-style-type: none"> • Reuniões com o professor-orientador. • Análise do material didático utilizado ou elaborado pelo estagiário. • Análise do processo de estágio. 	12 horas
Estudos / preparação: <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa de material para o grupo acompanhado. • Elaboração de material (exercícios, atividades lúdicas, etc.). • Elaboração de planos de aula. • Elaboração de instrumentos de avaliação. • Correção de testes e exercícios fora da sala de aula. • Análise de diferentes tipos de material (provas, exercícios, etc). 	18 horas
Total:	60 horas

Quadro 1 – Detalhamento da abrangência e carga horária das disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no CAP.

Essas disciplinas, juntas, perfazem um total de 210 horas de prática. As disciplinas Estágio III e IV podem ser cursadas concomitantemente, mas são pré-requisitos para os estágios V e o VI, que também podem ser concomitantes. Flavinha e Manu, participantes desse estudo (cujos perfis detalho na seção 3.1.1.3), cursavam, respectivamente, as disciplinas “Estágio Supervisionado em Língua Inglesa IV” e “Estágio Supervisionado em Língua Inglesa VI” na época da geração dos dados. Essas disciplinas cobrem cargas horárias diferentes e pressupõem o cumprimento de tarefas também distintas.

3.1.1.2

As reuniões de orientação: “encontros para entender”

Para descrever, em linhas gerais, o processo que constitui as reuniões de orientação de estágio supervisionado no CAP, cito as três fases da supervisão clínica sugeridas por Bollington et al. (1990, p.38): “conferência de planejamento com o professor”, “observação de aulas” e “conferência de *feedback*”.

O primeiro momento, que Bollington et al. (1990, p.38) intitula de “conferência de planejamento”, é, no CAP, chamado de “reunião de planejamento” ou “reunião de orientação”. Esse encontro, que antecede as participações² dos estagiários, tem como objetivo o planejamento em conjunto da aula a ser ministrada pelo futuro mestre. A “reunião de *feedback*”, também conduzida após cada participação, tem o propósito de reavaliar as aulas implementadas para que possamos refletir em conjunto sobre o que o planejamento elaborado efetivamente ajudou o estagiário a construir com os alunos. Isso não quer dizer, entretanto, que nos reunimos para saber se o plano de aula foi contemplado ou não, mas como ele foi utilizado para promover o envolvimento, a participação e o interesse dos alunos, ou, em outras palavras, nos reunimos para, apoiados no que planejamos em conjunto, refletir sobre o que efetivamente aconteceu em sala de aula.

As reuniões de *feedback* podem também ocorrer entre duas participações do aluno-mestre, representando assim um momento um pouco mais complexo em que, além de conversarmos sobre a aula que foi ministrada pelo estagiário, também planejamos a sua próxima participação.

Compreendo as conversas reflexivas com os estagiários nessas reuniões como o ponto onde se dá a construção e (re)construção das nossas identidades e a problematização da nossa prática pedagógica e também de onde emergem questões fundamentais que subjazem o nosso fazer docente. Elas representam momentos em que o processo de planejamento assume posição central. Em outras

² “Participação” é o nome dado à uma aula inteira ministrada pelo estagiário e à qual o professor orientador (que também é o professor regente) atribui uma nota. Em outras instituições de formação de professores essa participação é geralmente denominada “prova de aula”. Existem também no CAP as coparticipações, ou partes das aulas nas quais os estagiários participam, de várias maneiras, também sendo avaliados. A coparticipação possibilita uma integração gradual do futuro professor ao trabalho junto aos alunos, através de atividades como: correção de exercícios, apresentação de um assunto novo, etc. (Ver anexo 11.1 para as atribuições referentes às participações e coparticipações).

palavras, são ocasiões em que refletimos sobre a nossa prática a partir das decisões metodológicas pensadas em conjunto e, apoiados nessa ação, exercemos a nossa ação pedagógica. Nessas conversas, compartilhamos e coconstruímos conhecimentos básicos necessários para o trabalho na instituição e na esfera escolar em geral, expressamos nossas visões e crenças a respeito do que seja ensinar e aprender e negociamos os diversos porquês, ou *puzzles*, advindos da nossa prática e experiência, tanto no CAp como nas escolas pelas quais passamos durante a nossa vida. As reuniões de orientação representam, então, momentos em que eu também aprendo na troca com os futuros professores, uma vez que a forma como interagimos é, basicamente, reflexiva e colaborativa. Corroborando essa visão, cabe aqui ratificar o que já expliquei no capítulo 1, seção 1.1.2.1: a decisão de integrar às minhas sessões de orientação a perspectiva do “trabalho para entender”.

As ações construídas no período de estágio supervisionado por mim, professora formadora, e pelos futuros mestres, representam, assim, a abertura de um caminho para se chegar ao objetivo que para mim é um dos alvos principais do trabalho de formação docente: a construção de professores que possam ser capazes de “tomar decisões conscientes que permitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente” (ALARCÃO e TAVARES, 2003, p. 29). Cabe ressaltar, entretanto que, para que isso seja possível, é necessário que a orientação de estágio seja baseada na capacidade mútua de ouvir e na confiança entre supervisores e futuros professores (COGAN, 1973), o que corrobora o “trabalho para entender”. A esse respeito e, referindo-se à figura do supervisor, Alarcão e Tavares (2003, p. 53) ressaltam que a sua “personalidade e [seu] comportamento habitual [...] são variáveis muito importantes que influenciam a eficácia de sua ação”.

3.1.1.3

Estagiários e professor formador: investigadores e construtores de conhecimento a partir da prática e da reflexão

Os futuros professores são sujeitos chave na construção e reconstrução diária do meu contexto pedagógico-profissional. Em primeiro lugar, como professora regente das turmas de Ensino Fundamental e Médio, o trabalho dos estagiários influi na minha própria prática de forma imediata, pois, além das aulas de inglês que ministro, sou a professora que os orienta ao lecionarem em minhas próprias turmas como atividade obrigatória da Prática de Ensino.

A seguir, descrevo o nosso perfil de forma sucinta, ou seja, falo de Flavinha e Manu, que voluntariamente participaram da pesquisa e de mim mesma – sujeito pesquisador e pesquisado.

Os perfis de Flavinha e Manu foram construídos por elas mesmas e se referem tanto à época do estágio quanto às situações que vivem nos dias de hoje. Os nomes, que elas mesmas escolheram, são fictícios para preservar suas identidades. Por estarem em fases diferentes do curso de formação na época da geração dos dados (diferente de Flavinha, Manu já estava concluindo a licenciatura), elas só vieram a se conhecer melhor ao iniciarem o estágio na minha turma de Ensino Médio – contexto onde os dados foram gerados.

a) Flavinha

Flavinha estudou inglês durante sete anos em um curso livre. Ao final do curso, participou de um programa de intercâmbio na Inglaterra, onde aprimorou seu inglês, ganhando proficiência. Na época do estágio tinha 26 anos. Já era graduada em jornalismo, mas trabalhava como analista de marketing e também na área de assessoria de imprensa. Hoje trabalha como consultora educacional em uma empresa de educação corporativa que faz treinamentos à distância. Ela diz que gostou do curso de licenciatura, especialmente da parte prática no CAp e que essa, até agora, foi a sua única experiência no magistério. Pretende fazer pós-graduação em tradução em breve e depois o mestrado. Só depois pensa em atuar como professora.

b) Manu

Manu tinha 24 anos na época do estágio. Por ter estudado durante aproximadamente 6 anos em diferentes cursos de inglês, era proficiente no idioma e por isso conseguiu um emprego como atendente trilingue no aeroporto internacional do Rio de Janeiro. Entretanto, já havia iniciado sua experiência profissional como professora de Inglês aos 16 anos³ e depois passou a trabalhar como auxiliar administrativo em uma secretaria de escola estadual. Acredita que sua experiência na área da docência se aprofundou no CAP no período de estágio supervisionado e diz ter se identificado muito com o curso de licenciatura. Diz também que o curso de formação de professores em língua inglesa ofereceu-lhe a oportunidade de conhecer métodos de ensino “bem interessantes e aplicáveis”. Entretanto, não acredita que o mesmo será suficiente para ajudá-la a compreender aspectos gerais da educação no Brasil. Logo após a licenciatura, Manu iniciou sua carreira como professora efetiva da rede municipal de ensino, onde está até hoje.

c) Mônica

Como disse na introdução dessa tese, minha experiência no magistério começou no curso normal há mais de 30 anos. Logo após essa experiência, estudei durante sete anos ininterruptos em um curso livre de inglês. No ano de 1993, fui professora substituta no CAP e em 2006 retornei a essa instituição onde até hoje trabalho como professora regente de inglês nos Ensinos Fundamental e Médio. Sou também orientadora de estágio supervisionado dos licenciandos vindos da universidade. Em 2008 comecei a lecionar disciplinas de licenciatura em língua inglesa na universidade ligada a essa mesma instituição. Antes dessa experiência, trabalhei durante 21 anos em cursos livres de ensino de inglês como língua estrangeira, período em que obtive os certificados de proficiência em língua inglesa pela Universidade de Cambridge. Ainda nesse curso, tive a oportunidade de estudar na *Bell School* em Bath, na Inglaterra, onde aprimorei o meu inglês e aprendi mais sobre a cultura desse país. Fui também examinadora das provas orais de Cambridge durante aproximadamente 10 anos. Nos anos de 2005 e 2006, fui

³ Nem sempre o estágio supervisionado no CAP é o primeiro contato que o aluno-professor tem com o seu futuro campo de atuação. Muitos, ao iniciarem esse período, já possuem experiência no magistério. Essa experiência tem origem na regência de suas próprias turmas em outras escolas ou cursos livres de ensino de línguas. O primeiro é o caso, não incomum, de muitos dos nossos licenciandos que começam a lecionar antes mesmo de se graduarem.

professora substituta de Língua Inglesa na Faculdade de Letras de uma universidade federal. Divergindo um pouco da minha trajetória profissional, trabalhei também no Tribunal Regional do Trabalho do Rio de Janeiro (TRT), mas após quatro meses de experiência nesse órgão, pedi exoneração para continuar atuando no magistério, minha real vocação. Um dos fatores que motivou minha saída do TRT foi o fato de trabalhar, concomitantemente, em um curso livre de ensino de inglês durante os quatro meses em que lá estive. Isso me ajudou a ver que era em sala de aula que eu me sentia realmente feliz.

3.2

A geração dos dados

3.2.1

A ética na pesquisa: O COEP e o convite à participação

A Prática Exploratória, por si só, representa um modelo ético de investigação, portanto a questão do respeito aos participantes já era um aspecto inerente a esse estudo. Entretanto, a Comissão de Ética em Pesquisa, ou COEP, da universidade em foco contribuiu para enfatizar que, além de ser uma perspectiva de pesquisa e um dos pilares que sustentam a credibilidade, a ética é também uma questão legal.

Fundamentado através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴, segundo os princípios enunciados na Resolução CNS 196/96(18) (BRASIL, 1996), o COEP (Comissão de Ética em Pesquisa) da universidade em questão assegura, principalmente, que o uso da imagem de qualquer participante pelo pesquisador, bem como do seu discurso, deve ser previamente acordado com o mesmo. O regimento interno do COEP sublinha a sua função deliberativa, normativa, consultiva e educativa, e explicita que, nos limites de suas atribuições, ele está relacionado à dimensão ética dos projetos de pesquisa que lhe são encaminhados. Isso deixa claro que os professores estagiários do CAp têm o

⁴ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é um documento baseado no princípio da confidencialidade que dita que as informações relacionadas aos participantes de uma pesquisa devem ser mantidas em sigilo e também que qualquer sujeito tem a liberdade tanto de não participar quanto de se excluir do grupo de participantes a qualquer momento sem que lhe ocorram prejuízos de qualquer espécie.

direito de não participar de quaisquer pesquisas que venham a ser desenvolvidas na instituição. No caso da minha investigação, isso significa não ter a sua reunião de orientação gravada ou não ter os dados gerados na gravação de sua reunião usados na pesquisa – o que de forma alguma deve trazer prejuízos para o seu trabalho no estágio supervisionado.

3.2.2

A videogravação: capturando conversas pedagógico-profissionais reflexivas

Ao se examinar e interpretar os dados repetidas vezes o pesquisador descobre novas interrogantes, novos caminhos a serem trilhados. Não é só ver os fatos e gestos da prática filmada, mas sublinhar a imagem, analisar com o cenário, com o ambiente de pesquisa e com o referencial teórico. (BELEI et al., 2008, p. 193)

Por me alinhar aos fundamentos da Prática Exploratória – uma modalidade de pesquisa do praticante (apresentada com mais detalhes no capítulo 2) – entendi que os professores estagiários e eu mesma seríamos os sujeitos agentes dessa pesquisa. Compreendi também que a forma de gerar os dados a serem estudados deveria estar integrada às nossas práticas diárias, mas com leves adaptações. Optei, então, pela videogravação, por acreditar que esse recurso, apesar de ser um elemento novo em nossas reuniões no CAP, teria a capacidade de armazenar dados, deixando-nos, participantes da pesquisa, livres para interagir de uma forma bastante próxima ao que normalmente acontece no dia a dia do estágio.

Entendo também que a videogravação é “um instrumento valioso para a coleta e geração de dados em pesquisas qualitativas” (PINHEIRO et al., 2005, p. 721) e um meio “válido e fidedigno de investigação científica, que se harmoniza com “estudos de ações humanas complexas [...]” (PINHEIRO et al., 2005, p. 718). Além disso, para que minha investigação fosse possível, eu precisava assistir à videogravação da reunião quantas vezes fossem necessárias (REYNA, 1997, apud BELEI et al., 2008, p. 192), direcionando meu olhar para aspectos que poderiam ter passado despercebidos, caso optasse por um método mais simples de captação de dados, como, por exemplo, anotações manuscritas durante as reuniões.

Compreendo, então, que esse processo possibilitou um exame aprofundado do processo analisado, me auxiliando a conhecer melhor o meu universo profissional. Esse conhecimento, por sua vez, permitiu as conversas reflexivas, posteriores à minha análise, nas sessões de visionamento (descritas na seção 3.2.4), que permitiram o alcance de mais entendimentos a respeito da prática no estágio supervisionado e do período de licenciatura em geral.

3.2.3

O processo de geração de dados

No primeiro semestre de 2009, após convite, aceite e autorização de todos os participantes – processo que procura respeitar a questão da ética na pesquisa – iniciei a gravação em vídeo de todas as reuniões de orientação de estágio. Filmei os encontros que precedem as aulas dos estagiários e também as avaliações de participação, ou seja, as reuniões onde conversamos sobre as aulas implementadas pelos futuros professores. Gravei um total aproximado de quatorze horas de reunião, o que correspondeu a oito encontros com diferentes estagiários.

Após assistir a todos os filmes, decidi selecionar a primeira reunião de orientação do semestre como fonte de dados para a minha pesquisa. A opção pelo olhar analítico para o primeiro encontro filmado representou uma forma de refletir sobre as minhas inquietações sem partir de qualquer ponto previamente determinado. Escolher uma determinada reunião a partir dos *puzzles* que ela pudesse suscitar poderia ser uma opção metodológica viável, entretanto, como uma primeira experiência de investigação exploratória voltada para o meu próprio contexto de trabalho, achei atraente ser guiada pelos dados que poderiam surgir da escolha imparcial de qualquer uma das reuniões. Essa decisão corrobora a minha primeira questão de pesquisa: *Que questões relevantes para a minha prática como professora formadora podem surgir a partir das reuniões de orientação de estágio, compreendidas como oportunidades de “trabalho para entender”?*

Ao assistir a essa reunião pela primeira vez, como expliquei no capítulo 1, percebi que nossas ações discursivas frutificavam em questionamentos relevantes para a compreensão da nossa prática profissional. As outras reuniões videogravadas, algumas com apenas um estagiário e outras como essa, com três

participantes, também mostravam situações com grande potencial exploratório, o que, na verdade, é inerente a esse tipo de encontro. Entretanto, pela limitação que o tamanho dessa tese me impunha, me vi compelida a optar pela análise de um único encontro. Cheguei a considerar a possibilidade de usar partes de cada encontro com diferentes estagiários como dados para a investigação. Porém, o que eu pretendia realmente era uma análise detalhada de um único encontro. Além disso, o que importa nessa investigação não é a quantidade de reuniões de orientação ou o número de estagiários envolvidos no processo investigativo, mas as questões que podem surgir do olhar mais atento para os encontros de orientação. Da mesma forma, pela minha experiência como orientadora de estágio, arrisco-me a dizer que muitas das questões que podem atrair a nossa atenção, como ponto de partida para a busca de entendimentos em nosso contexto profissional, são recorrentes nos encontros também com outros estagiários. Decidi, então, dirigir o meu olhar para os momentos que se mostraram relevantes para a vida na esfera acadêmico-escolar.

O tempo de cada reunião varia de acordo com o estagiário envolvido, o tipo de aula (a ser) implementada e fatores externos, tal como a disponibilidade do futuro professor, o dia agendado para o encontro, etc. O tempo oficial sugerido para cada reunião pelas diretrizes do manual do estagiário do CAp gira em torno de trinta minutos. Entretanto, o tempo de algumas das reuniões filmadas variou entre dez e quarenta minutos, e outras até mesmo ultrapassaram esse tempo. Todas foram filmadas nas dependências do CAp ou da universidade da qual o CAp é um instituto.

A Prática Exploratória recomenda a monitoração da rotina normal de trabalho com atividades levemente modificadas em função da pesquisa para manter registros do ocorrido (MORAES BEZERRA, 2006, p. 72). Apesar de ser praticamente impossível manter exatamente a mesma atmosfera quando os participantes sabem que estão sendo filmados, sentimos que após os primeiros minutos de cada reunião, nos envolvemos gradualmente em nossas conversas, de uma forma cada vez mais intensa. Apesar de não esquecermos completamente que a filmadora permanecia ligada e direcionada para nós, continuamos a interagir quase da mesma maneira como normalmente fazemos, sem grandes constrangimentos. Essa não é apenas uma impressão pessoal, mas sim compartilhada com os meus estagiários. Sendo assim, nos alinhamos a Heacock,

Souder e Chastain (1996, apud BELEI et al., 2008, p.194) que esclarece que o comportamento pode se modificar frente ao uso do vídeo, entretanto, após um curto espaço de tempo, os participantes se acostumam com o equipamento e retornam ao seu comportamento usual.

Todas as filmagens foram mostradas a Flavinha e Manu, posteriormente, em encontros que se seguiram à minha análise dos dados e geração dos *puzzles*. Decidi intitular tais sessões de “SEVIPE” (Sessões de Visionamento com Potencial Exploratório). Falo desses encontros na próxima seção.

3.2.4

Procurando compreender juntos o nosso discurso: As “SEVIPE”, ou “Sessões de Visionamento com Potencial Exploratório”

A reflexão através da troca e do confronto de opiniões deveria ser cultivada e constantemente experienciada, se possível já desde os cursos de graduação. (BLATYTA, 1999, p. 65)

No desenrolar das reuniões de planejamento, as identidades de docente em construção e professor em fase de formação continuada acabam por se misturar. Apesar de ser eu mesma a autora desta tese, os entendimentos, da forma como aqui são descritos, não poderiam ter sido construídos senão em conjunto com as futuras professoras. Compreendo, assim, que elas tiveram uma participação de coautoria nesse estudo.

Partindo, então, do entendimento de que os dados gerados estavam entremeados pelas nossas crenças, saberes e posicionamentos e, alinhada à perspectiva das “orientações para entender” (ALLWRIGHT, 2003c; 2005b; ALLWRIGHT & MILLER, 1998; MORAES BEZERRA & MILLER, 2006), durante a fase de análise dos dados assumi um “posicionamento exploratório”.

Ao invés de entendimentos fechados ou interpretações conclusivas, voltei meu olhar investigativo para os *puzzles* que possivelmente estariam orientando a minha interação com as estagiárias. Em seguida, voltei a essas duas participantes – em um segundo momento, já como professoras formadas – nas SEVIPE, para “conversar para entender” esses *puzzles* que ainda me motivavam a alcançar entendimentos mais aprofundados do que estava acontecendo nas interações, no estágio e na profissão docente de forma mais ampla. Dessa forma, a análise das

reuniões filmadas, detalhadas no capítulo seguinte, não representou um ponto final nessa investigação acadêmica e tampouco a pesquisa que ora apresento se restringiu ao estudo das videograções feitas durante a sessão de orientação, mas estendeu-se em um trabalho interpretativo que uniu os nossos diferentes olhares. Cabe aqui ressaltar também que, além de uma forma de aprofundar entendimentos, as SEVIPE contribuíram para a transparência em relação à geração de dados – que vem ao encontro do compromisso ético do pesquisador, princípio da Prática Exploratória. Alinho-me, portanto, a Lima (2007, p. 602), que destaca que

a reflexão sobre as próprias teorias e prática pedagógica pode levar ao crescimento profissional e [...] esta reflexão, quando feita em colaboração com os pares, pode promover mudanças na maneira como os alunos-professores percebem a si próprios como profissionais, bem como no processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Assim sendo, acredito que eu, professora formadora, Flavinha e Manu encontramos no processo investigativo que ora descrevo oportunidades para refletirmos sobre a nossa prática. Principalmente nas SEVIPE, ou “*playback sessions*” (GAVRUSEVA, 1995, p. 332), procurei criar um terreno que favorecesse a construção das próprias interpretações das futuras professoras sobre os diálogos travados durante a reunião de orientação. Para isso, tentei estabelecer um espaço que estimulasse a reflexão sobre as suas próprias ações discursivas e também sobre instâncias da minha própria argumentação.

Decidi que essas sessões de visionamento seriam feitas com cada uma das duas participantes, individualmente, para que cada uma pudesse observar atentamente o nosso discurso sem a interferência de uma terceira pessoa. Acredito que, assim, elas poderiam se sentir mais à vontade para fazerem quaisquer observações.

Assistimos às partes dos filmes correspondentes aos fragmentos sobre os quais concentrei minha investigação (detalhada no capítulo a seguir) e, guiada pelos *puzzles* gerados durante a minha análise, compartilhamos questões referentes ao período de estágio e licenciatura. Esses porquês, ou *puzzles*, tiveram o intuito de nos trazer mais entendimentos a respeito do que estava acontecendo e

sobre o que estávamos falando durante a nossa reunião de orientação de estágio. Em linhas gerais, visava à promoção de uma maior compreensão do período de formação docente, abordada no capítulo 5, onde detalho os meus entendimentos.

Nos capítulos seguintes, detalho, então, a análise da reunião de orientação de estágio selecionada para meu estudo e, em seguida, falo dos entendimentos alcançados, entendimentos esses que eu interpreto como sendo contingentes, mas que podem iluminar práticas profissionais semelhantes.