

4

A análise dos dados

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere, alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. [...] Uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. (FREIRE, 1996, p. 35)

Com o objetivo de entender “o que estava acontecendo” (RIBEIRO & GARCEZ, 2002, p.7) na reunião de orientação de estágio supervisionado, conduzo, nesse capítulo, uma análise qualitativa do nosso discurso. Para isso, segui o caminho teórico da Sociolinguística Interacional e, guiada pelos fundamentos da Prática Exploratória, utilizei os construtos pedagógicos, discursivos e linguísticos apresentados no capítulo 2.

É nesse capítulo que descrevo a experiência vivida em nosso encontro de orientação de estágio, que nos proporcionou o compartilhamento de saberes importantes que auxiliam na compreensão do que é ensinar e aprender e, principalmente, o que é vivenciar o mundo híbrido do curso de licenciatura, onde se é aluno e também professor.

A maneira como conduzo a minha análise surgiu da própria necessidade de esclarecer, enfatizar e explicar determinados aspectos da prática no estágio supervisionado e foi ganhando forma conforme eu ia olhando para os dados de maneira analítica.

Durante esse processo, compreendi que a análise baseada em uma organização tópica favoreceria o entendimento no nível microdiscursivo de nossa interação, auxiliando a compreensão do jogo interacional por nós estabelecido. Possibilitaria, também, mais entendimentos a respeito do que estava acontecendo enquanto conversávamos durante a reunião de orientação de estágio. Em linhas gerais, os tópicos apresentados nesse capítulo contribuiriam para maiores entendimentos a respeito do nosso trabalho no estágio supervisionado. O que fiz, então, foi um recorte do nosso discurso a partir dos tópicos em torno dos quais

girava a nossa interação. Procurei, para cada tópico apresentado, uma forma de análise que pudesse revelar da forma mais clara e efetiva possível o que os dados apresentavam com maior relevância naquele momento específico. Decidi também intitular os fragmentos com frases-chave retiradas da nossa conversa, como forma ajudar na elucidação do assunto por nós abordado em cada um desses momentos. Essas frases chamaram a minha atenção desde o primeiro visionamento da reunião. Compreendi que elas sinalizavam o assunto abordado no momento das nossas trocas discursivas.

Segundo Ribeiro et al. (2001, p. 24) tópico é “‘aquilo de que se fala’ – o referente no discurso, codificado na língua sob diferentes formas e funções linguísticas, e que opera em diferentes níveis do discurso”. A organização tópica do discurso implica “a construção conjunta dos referentes, o que pressupõe um processo de negociação mútuo acerca de sobre o que falar e como falar” (RIBEIRO et al., 2001, p. 24). Os tópicos discursivos que são por nós “introduzidos, desenvolvidos e ratificados” (RIBEIRO et al., 2001, p. 25) durante as reuniões de orientação de estágio, ou seja, “aquilo de que se fala” (RIBEIRO et al., 2001, p. 24) no espaço do estágio supervisionado, surge do questionamento a respeito de nossa prática docente e do nosso dia a dia na escola. São assuntos que vêm à tona em momentos importantes de construção, negociação e apropriação de sentidos sobre o que é aprender e ensinar, revelando a forma como compreendemos o processo educacional. Dizem também respeito às nossas crenças, às nossas experiências como professores ou alunos, bem como aos nossos anseios. São, portanto, saberes que já trazemos conosco e negociamos durante as reuniões de orientação de estágio, mas que também coconstruímos no espaço de reflexão propiciado por esses encontros. Por isso, são peças-chave na compreensão do trabalho desenvolvido no estágio supervisionado, representando nossos próprios saberes docentes (TARDIF, 2002). E tanto os tópicos mais diretamente ligados ao fazer do professor em sala de aula quanto aqueles relacionados a questões pedagógicas que “extrapolam os muros da escola” são importantes para a compreensão do trabalho construído no estágio supervisionado. Portanto, estão entremeados e, por essa razão, não considereei significativo para a minha análise fazer uma distinção entre esses dois grupos.

Cabe ressaltar também que, mesmo havendo partes de nossa reunião que não foram selecionadas para o processo de análise, optei por manter a sequência

numérica original – que marca a sequência das trocas dos nossos turnos do início ao fim de nossa interação – a fim de servir os seguintes propósitos:

(a) facilitar a identificação do segmento na transcrição em sua versão original (apêndice 7.1);

(b) mostrar como se deu a sequência das falas e a apropriação do piso conversacional durante cada reunião, ou seja, como nosso jogo discursivo se desenrolou.

Considero relevante enfatizar também que a argumentação permeou a maior parte da nossa reunião. Sendo assim, apesar de alguns momentos em que houve narrativas de histórias relacionadas à nossa vida profissional e pessoal, foi principalmente no jogo argumentativo da nossa interação que surgiram as questões mais importantes tratadas nessa investigação. Assim, respeitando um princípio de relevância, e também pelas restrições que o escopo dessa pesquisa me impôs, somente as argumentações foram foco da análise do discurso que ora apresento. Outrossim, da mesma forma que Moraes Bezerra (2006), os construtos teóricos apresentados no capítulo 2, que direcionaram meu olhar analítico, não serão todos utilizados ao mesmo tempo. Serão instrumentos de análise, a cada etapa, aqueles que se mostrarem relevantes para a compreensão da nossa ação discursiva em cada momento da investigação.

Para facilitar a compreensão do meu leitor da forma como Flavinha e Manu se posicionaram em relação aos *puzzles*, resolvi registrar suas considerações, geradas nas SEVIPE, imediatamente após os questionamentos correspondentes e marcá-las em itálico para destacá-las no corpo do texto da análise. Esse destaque serviu também o propósito de sinalizar que há, nesse capítulo, a apresentação simultânea de dois momentos distintos na pesquisa: a análise da reunião de orientação (em conjunto com as duas estagiárias) e o compartilhamento dos *puzzles* nas SEVIPE (individualmente com cada uma das participantes, já professoras formadas).

Os textos que representam suas considerações foram elaborados por mim a partir das conversas videogravadas e transcritas, portanto representam uma síntese dos principais pontos apontados pelas duas professoras. Houve troca de turnos entre mim, Flavinha e Manu, entretanto, optei por não usar as transcrições do

nosso discurso¹ no corpo do capítulo 4, uma vez que meu objetivo nesse momento não era uma análise que permitisse uma visão do nível microdiscursivo da nossa interação. E, como já havia fragmentos de nossa reunião transcritos nesse capítulo, acredito que, dessa forma, poderia tornar a leitura mais amigável. Decidi também que os textos correspondentes às falas das professoras nas SEVIPE ora seriam apresentados juntos (a fala de Manu seguida da fala de Flavinha – ordem em que aconteceram as SEVIPE) e ora intercalados pela minha análise. Isso foi decidido no decorrer da própria análise como forma de facilitar a minha reflexão sobre as considerações das professoras e apresentar as SEVIPE ao meu leitor da maneira mais clara possível.

Cabe também sublinhar que a reunião de orientação, gravada em 2009 – que gerou os dados que ora analiso – totalizou mais ou menos 90 minutos de gravação e as duas SEVIPE, conduzidas em 2011, totalizaram, aproximadamente, 210 minutos. Considero importante lembrar, também, que as estagiárias com as quais gerei os dados mediante contato direto e interativo, ao participarem das SEVIPE, já haviam se graduado na licenciatura (o que expliquei no capítulo 1, seção 1.1.3). Hoje, Flavinha ainda não trabalha como professora e Manu leciona há um ano e meio na rede pública de ensino.

Por fim, ressalto que, por questões de ética, todos os nomes próprios apontados durante a análise, com exceção do meu, são fictícios.

¹ As transcrições completas, tanto da reunião de orientação quanto das SEVIPE, encontram-se respectivamente, nos apêndices 10.1, 10.2 e 10.3.

4.1

Olhando analiticamente para o nosso discurso: a reunião de orientação de estágio supervisionado com Flavinha e Manu

“Na verdade Mônica, eu nunca parei pra pensar nisso. Você está despertando outras coisas na minha cabeça nas quais eu nunca tinha parado pra pensar.”
(MANU, SEVIPE, L 257-258)

“A gente, bem ou mal, tem ideias diferentes do que vocês estão pensando. Não que sejam melhores ou piores, mas são diferentes. Viemos de realidades diferentes, nossa convivência com as pessoas é diferente. Se a gente convive, a gente aprende.”
(FLAVINHA, puzzle VII)

“Eu estou gostando muito desse trabalho. Eu vejo a reunião e leio a transcrição, mas eu não sei o que estava na sua cabeça quando você falou, ou quando ela falou. É por isso que eu estou jogando a frase dela pra você, para ver se você pensa como eu.”
(MÔNICA, SEVIPE com MANU, L 260-263)

Parto da compreensão de que o discurso é uma prática social e de que as reuniões de orientação de estágio supervisionado, mais do que encontros em que a prática pedagógica dos futuros professores é regulada, representam oportunidades de construção socioprofissional. Os fragmentos analisados nesse capítulo representam, então, momentos em que expressamos nossas visões a respeito de aspectos ligados ao que representa a atividade docente. Por isso, busquei, através da análise de cada um desses trechos, as marcas constitutivas do nosso discurso que pudessem revelar a nossa construção identitária e a forma como nos inserimos no contexto de formação de professores.

Nessa primeira seção, analiso o início da nossa reunião de orientação, momento em que conversamos sobre questões diretamente relacionadas ao planejamento de aulas no estágio.

4.1.1 O plano de aula

A educação, a escola e o ensino são os grandes meios que o homem busca para poder realizar o seu projeto de vida. Portanto, cabe à escola e aos professores o dever de planejar a sua ação educativa para construir o seu bem viver. (MENEGOLLA & SANT'ANNA, 2001, p.11)

O plano de aula escrito é uma ferramenta que visa facilitar as nossas ações pedagógicas, portanto é um aliado à prática docente. Minha experiência como orientadora, entretanto, tem mostrado que muitos estagiários ainda o compreendem como um instrumento usado pelo professor regente ou orientador para regular suas práticas pedagógicas e, até mesmo, um instrumento de avaliação do trabalho no estágio supervisionado. Essa visão parece ter se estendido ao planejamento de aula como um processo mental. Sendo assim, a própria atividade reflexiva dos futuros professores, através da qual organizam e gerenciam suas ações junto aos alunos, parece ter se tornado um grande desafio e, por isso, uma questão merecedora de atenção no período de formação docente.

Nesse primeiro fragmento, a partir de um comentário de Manu, assumo longos turnos para explicitar minha visão sobre a questão do modelo de plano de aula usado no estágio supervisionado. Em uma relação assimétrica, mantenho o domínio do piso conversacional e falo sobre a padronização desse documento como uma exigência da universidade.

Fragmento 1: “Ela falou que é esse aqui mesmo que ela quer”

01	Mônica	bom, você trouxe um plano de aula né? ²
02	Manu	trouxe... só que eu queria te mandar isso melhor por <i>email</i>
03	Mônica	[claro]
04	Manu	[>eu queria que< a gen]te, eu queria que a gente visse aqui pra
05		você:... >você me dá:< sua opinião e tal
06	Mônica	ótimo, [é o que eu falei pra você],
07	Manu	[eu sempre quero sua opinião]
08	Mônica	o plano de aula é pra te <u>ajudar</u> , [não]
09	Manu	[hum hum]
10	Mônica	pra te atrapalhar. se você acha que isso aqui tá sendo uma <u>pedra</u>
11		[no seu]

² Ver modelo de plano de aula do CAp (para o Ensino Médio) no anexo 11.2

12	Manu	[não, mas-...]
13	Mônica	sapato, faz ele de outra <u>forma</u>
14	Manu	não, ah- >eu conversei com a professora Valquíria e °ela falou que é
15		esse daqui mesmo que ela quer°<
16	Mônica	é... aquelas coisas karen ³ , eu não entendo. eles <u>exigem esse</u> modelo
17		((mostrando o plano de aula de Manu)), [e se eu achar que]
18	Manu	[porque ela disse que-]
19	Mônica	a minha au- que eu eu consigo dar aula melhor com o plano
20		deitado?... gente ninguém pode dizer pra você- eu acho que eles
21		devem exigir na prática de <u>ensino: os itens</u> , agora como, o [<u>modelo</u>]
22	Karen	[()]
23	Mônica	() isso, isso é um <u>absurdo</u> [gente]
24	Manu	[é, porque ela-]
25	Mônica	isso <u>foge</u> , isso <u>foge</u> a tudo que a gente entende de plano de <u>aula</u> , que é
26		um instrumento <u>seu</u> , uma coisa <u>sua</u> , é pra te <u>ajudar</u> . quem vai- se
27		fosse ela que fosse dar a sua <u>aula</u> , eu até- >tô falando mesmo <u>sabe?</u> <
28		<u>ela: escolheria</u> . eu posso querer dar aula com um plano triangular, e
29		aí? que eu acho melhor, meu olho bate melhor naquele plano. não é
30		pra <u>mim</u> ? não é pra me <u>ajudar</u> ?. então <u>ninguém</u> pode dizer o modelo
31		dele. mas tudo bem, [tudo <u>bem</u> :]
32	Manu	[pois é]
33	Mônica	não está aqui quem falou. você <u>não ouviu nada</u> , tá?=

A reunião tem início com minha pergunta à estagiária sobre o seu plano de aula (L.1). Ao responder, ela diz que queria “mandar melhor por *email*” (L.2). Seu discurso nesse trecho é marcado por hesitação, momentos de fala rápida e o uso do verbo “querer” na forma do imperfeito, o que para mim são pistas de seu desconforto em relação a esse assunto.

Minha interrogativa indireta, marcada por uma entonação descendente e finalizada pela pergunta “não é?” (L.01), por outro lado, mostra a minha expectativa em relação ao plano da estagiária. Isso não quer dizer que os futuros professores tenham que levar planos de aula finalizados para essas reuniões. Pelo contrário, o objetivo dos nossos encontros é o planejamento em conjunto. No caso específico de Manu, entretanto, ela já havia sinalizado que levaria um esboço do que havia planejado, o que explica a minha pergunta inicial.

Na linha 07, em uma fala sobreposta à minha, ao expressar seu desejo de que eu olhe seu plano de aula, marcando sua fala com o advérbio “sempre”, Manu enfatiza a importância de minha opinião, o que me leva a inferir que a elaboração desse documento representa para ela um desafio. Assim, ela constrói-se identitariamente de uma forma que tem se mostrado bastante comum no estágio supervisionado: a estagiária que, mesmo em fase final do curso de licenciatura,

³ Professora de francês que estava presente, naquele momento, fazendo outro trabalho.

ainda se sente insegura em relação ao gerenciamento de uma atividade básica na vida docente: a elaboração de planos de aula.

Partindo do alinhamento de Manu, na linha 8, construo a ideia central de minha argumentação que permeia todo o fragmento: “O plano de aula é pra te ajudar”. Compreendo que, ao enfatizar o verbo “ajudar”, minha intenção é chamar a atenção das estagiárias para o que eu compreendo ser a função básica desse instrumento. Sendo assim, nas linhas 10, 11 e 13, aponto a possibilidade de o modelo de plano de Manu não estar atendendo às suas necessidades e sugiro que ela o elabore “de outra forma”.

Após uma primeira tentativa sem sucesso de iniciar a construção de seu argumento (L.12), Manu disputa a minha ideia de “adaptar” seu plano dizendo que a professora de Prática de Ensino só aceita um único modelo (L.14-15). Interpreto o discurso de Manu em voz baixa, marcado por uma fala rápida, como uma pista do seu desconforto em estar trazendo esse assunto para a nossa reunião. Infiro, então, que seu relato trata de uma imposição da professora em questão.

A partir da linha 16, apoiada na minha própria inferência de que se trata de uma imposição à estagiária, assumo um alinhamento contrário a essa exigência vinda da Prática de Ensino e argumento que se o plano de aulas é para nos ajudar ele deve se amoldar às nossas necessidades.

Na linha 16, dirigindo-me à professora de francês que estava presente, e referindo-me ao plano de aula de Manu, reitero em tom de crítica: “Eles exigem esse modelo”. Ao usar o pronome “eles” (L.16), além de generalizar o que, a princípio, compreendo ser a imposição de uma única professora, distancio-me do grupo a que eu mesma pertença: os professores da universidade. Infiro que essa seja uma forma de destacar o que marca a divergência entre as nossas visões a respeito dessa questão, ou seja, o fato de que para mim não deve haver exigências ligadas a um modelo específico. Sendo assim, nesse momento, projeto a identidade da professora formadora com desejo de autonomia crítica sobre o processo de estágio.

Para dar suporte ao meu argumento, entre as linhas 17 e 31, explicito algumas ideias que, no meu ponto de vista, subjazem o conceito de plano de aula:

(a) O (futuro) professor deve usar o modelo de plano de aula que melhor se adapte às suas necessidades: “*E se eu achar que eu consigo dar aula melhor com o plano ‘deitado’?*” (L.17-18/ 19-20); “*Eu posso querer dar aula com um plano*

triangular, e aí? Eu acho melhor. Meu olho bate melhor naquele plano” – (L.28-29);

(b) As exigências da universidade devem estar relacionadas aos elementos que compõem o plano de aula e não ao seu modelo: *“Eu acho que eles devem exigir, na Prática de Ensino, os itens. Agora, o modelo, isso é um absurdo”* – (L.20-21/23); *“Ninguém pode dizer o modelo dele”* (L.30-31).

(c) O plano de aula deve atender, antes de tudo, àquele que vai ministrar a aula e não à universidade: *“É um instrumento seu, uma coisa sua”* (L.25-26); *“Não é pra mim? Não é pra me ajudar?”* (L.24-30).

Ao apontar essas questões, explico a minha visão de que qualquer modelo de plano de aula oferecido no estágio deve ser compreendido apenas como um ponto de partida para o que realmente deve ser considerado importante: o exercício da reflexão sobre a aula a ser implementada. Tento mostrar, assim, que o produto final pretendido não deve ser o modelo de plano propriamente dito, mas a atividade pedagógica em si, ou seja, o que nos propomos a construir em conjunto com os nossos alunos em sala de aula ou como uma extensão do trabalho dentro dela.

A análise desse início da nossa reunião me leva a construir os meus primeiros *puzzles*, que descrevo a seguir:

Puzzle I: Por que futuros professores em final de período de estágio ainda mostram insegurança em relação à confecção de seus próprios planos de aula escritos?

Manu: *Primeiro por não ter experiência em confeccionar planos de aula. Eu não tinha prática e hoje eu ainda não tenho essa experiência. O material com que eu trabalho já está todo esquematizado e todos os parâmetros que eu tenho que seguir já estão ali⁴. Então, planejar aulas é uma dificuldade que eu ainda tenho.*

Na época do estágio, em particular, eu estava sendo avaliada. Tinha a questão também de não saber usar os termos técnicos. E mesmo passando por todo o processo de estágio no CAP, no momento final, quando entreguei meu portfólio⁵, ainda havia erros bobos, como por exemplo, de terminologia. Não que eu quisesse uma coisa bonitinha, perfeitinha, mas eu tinha que fazer o plano corretamente, com todos os detalhes. Essa era uma exigência da professora de

⁴ Manu está se referindo ao seu trabalho atual na rede pública de ensino.

⁵ Como exigência da Prática de Ensino e, a partir de 2008, também das disciplinas de Estágio Supervisionado, os alunos entregam portfólios ao final do período de estágio. Esses registros incluem todo o material produzido no período de prática no CAP, bem como alguns documentos: fichas de observação, planos de aula, etc.

Prática de Ensino. No CAP, você me auxiliava dizendo o que estava certo ou errado, mas lá (graduação) eu tinha que entregar o certo e acabou.

No município, existem pessoas que vão até a escola para ver como está sendo a nossa aplicação do material, o nosso desempenho. Mas eu tenho condições de trabalhar de outra forma. Posso simplesmente não fazer nada daquilo que me é proposto, mas o ideal é não mudar. Eu, particularmente, gosto de ter o material pronto, primeiro por conta da minha dificuldade de planejar e também pela dificuldade da gente encontrar, principalmente na rede pública, o material. Além disso, eles nos pediram para não entregar o livro para os alunos, porque eles esquecem em casa e a nossa aula não flui. Não vejo problema em fazer diferente, mas, se todos precisam estar com o livro, então é porque a gente precisa usar o livro.

Da mesma forma, no estado, existe um processo chamado GIDE⁶, que força o cumprimento de um currículo mínimo e, por isso, acaba restringindo o nosso trabalho. Como nós somos de língua inglesa, muitas vezes não adianta dar só a matéria do livro. A gente tem que diversificar um pouco, atrair um pouco a atenção do aluno de outras maneiras, com filme, com música, etc. Esse ano, eu trabalhei com o Ensino Médio sem o livro didático. Tudo bem, só que eles pedem para a gente seguir os parâmetros curriculares, que é uma coisa muito ampla. Então, às vezes até a liberdade deixa a gente um pouco fora de foco. Eu posso trabalhar um núcleo e a outra professora, que também dá aula para o Ensino Médio, trabalhar outro. Aí vem o problema da administração. Chega um certo momento em que a escola pede para a gente fazer um simulado. Então, todos os alunos do primeiro ano, por exemplo, devem fazer as mesmas questões. Isso significa que, apesar da liberdade aparente, eles pedem que a gente faça a mesma coisa. Além disso, para língua estrangeira não existe um programa detalhado. Essa é uma dificuldade. Eu já conversei com a professora para ver se a gente faz uma coisa só. Já que é pra seguir o que a escola está nos orientando a fazer, a gente tem que fazer de um jeito que depois não vá nos complicar. Isso foi o que aconteceu esse ano. Quando a gente foi fazer as questões do simulado, havia coisas divergentes. É por isso que eu acho legal já ter o material com as informações.

Em seu discurso, Manu retrata três contextos diferentes por ela vividos: o estágio supervisionado, a escola municipal e a escola estadual.

Ao falar do período de estágio, ela o caracteriza como uma fase marcada pela pressão da avaliação. Segundo ela, nessa época ela “*tinha que entregar o certo e acabou*”. Ela mostra, por exemplo, ter tido uma preocupação excessiva com detalhes da formatação de seu plano de aula escrito – que, segundo ela, era uma exigência de sua professora de Prática de Ensino. Seu relato mostra que essa preocupação não surtiu um efeito positivo, uma vez que suas dificuldades – que ela hoje chama de “erros bobos” – persistem até o presente momento.

⁶ GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA- sistema cujo objetivo é melhorar significativamente os indicadores da atividade fim da escola, tendo como referência as metas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Além da sua própria dificuldade, que traz da época da sua formação profissional inicial, a elaboração de planos de aula não configura ainda prática comum no seu dia a dia, nem na rede municipal de ensino e nem na rede estadual. Apesar de reconhecer que pode modificar e adaptar o seu trabalho, tanto em um contexto quanto no outro, ela não se sente motivada a criar. No município, ela aponta o controle que existe em relação ao uso do material didático e a importância que se dá ao uso do livro didático como dois dos elementos que a desmotivam a tomar qualquer iniciativa. No estado, a professora parece vivenciar um dilema. Ela diz reconhecer a necessidade de diversificar o material usado, especialmente por ser professora de LE, mas, ao mesmo tempo, fala do processo *GIDE*, que por forçar o cumprimento de um currículo mínimo, a faz sentir-se tolhida em seu planejamento. Por outro lado, ela se ressentida da dificuldade de encontrar outros materiais para trabalhar e do fato ter um currículo muito amplo no qual se basear. Isso faz com que a própria liberdade a deixe confusa, ou, usando suas palavras, “fora de foco”. Dessa forma, tanto no município quanto no estado, Manu prefere ter seu planejamento pré-elaborado pelo próprio sistema e por isso aponta a praticidade de já ter suas aulas “esquemáticas” como algo positivo.

O cenário descrito por Manu retrata a “visão universalista do aluno” (ALLWRIGHT & HANKS, 2009 p. 9) que não é incomum no meio pedagógico e que, por isso, merece uma maior atenção nos cursos de formação docente. Segundo Allwright, os aprendizes que são tratados como pessoas sérias e capazes de tomar decisões de forma independente não aceitam pressões institucionais para que haja padronização quando entendem que essas pressões representam obstáculos aos seus interesses (ALLWRIGHT & HANKS, 2009 p. 8). Para Allwright (ibid.), padronizar significa tratar os alunos, que são diferentes, da mesma maneira, em relação a aspectos que são essenciais: currículo, avaliação, etc. Em contrapartida, o tratamento diferenciado é fundamental e representa o caminho para “oferecer aos alunos a oportunidade de expressarem suas visões sobre sua própria educação” (ALLWRIGHT & HANKS, 2009 p. 7-10). Da mesma forma, Prabhu (1987, p. 106, apud ALLWRIGHT & HANKS, 2009 p. 8) lembra que

um bom sistema educacional não é aquele em que a maioria dos professores seguem os mesmos procedimentos recomendados para a sala de aula, mas sim aquele em que todos os professores, ou a maioria deles, operem dentro de um senso de plausibilidade a respeito de quaisquer procedimentos que venham adotar. E esse senso de plausibilidade de cada professor é tão vivo e ativo quanto sujeito a modificações futuras e desenvolvimento.

Partindo dessa perspectiva, compreendo que o fato de Manu ser direcionada por padrões pré-determinados institucionalmente não deveria representar um empecilho a uma iniciativa de tentar atender minimamente às necessidades de seus alunos para que eles participassem de uma forma mais ativa de suas aulas, como agentes de seu próprio aprendizado. Em outras palavras, o respeito a padrões pré-estabelecidos não deve significar um obstáculo à criatividade e ao respeito aos alunos como coconstrutores do processo ensino-aprendizagem. Da mesma forma, o uso do livro didático não deve ser um obstáculo ao planejamento criativo do professor, mas mais um recurso no qual ele pode se apoiar.

Essa questão mostra que o planejamento, mais do que um processo que ainda não faz parte da prática de Manu, é um conceito que ela ainda compreende pouco. Mais do que isso, vejo em sua fala a projeção do perfil identitário da professora, já em serviço, que ainda se encontra bastante confusa e insegura em relação a questões fundamentais relativas à sua própria prática. Isso me remete ao trabalho que desenvolvemos na licenciatura, me levando a refletir principalmente sobre como a relação entre a teoria e a prática se constrói nesse período.

***Flavinha:** Hoje eu sei que ficar preso aos detalhes do plano de aula pode ser perfeccionismo. Se eu fiz alguma coisa fora do modelo, a minha professora de Prática⁷ nunca me falou. Eu acho que a insegurança de quem se prende a detalhes tem a ver com a professora de Prática de Ensino. Mas no estágio, o plano de aula era uma “pedra no meu sapato” porque eu ficava muito presa àqueles tempinhos que eram determinados para o que eu tinha que fazer. Na verdade, não daria, necessariamente, tempo de fazer tudo. Além disso, eu levava muito tempo fazendo os planos de aula, quando, na verdade, eu poderia ter só listado as atividades rapidamente para desenvolvê-las. O problema é que muita gente levava a sério o plano de aula escrito como produto final, professores e alunos. A exigência era dos dois lados.*

Talvez um tempo mais longo de estágio não ajudasse, mas mais disponibilidade dos professores para ajudar sim. Os estagiários entram no estágio pensando que é um bicho de sete cabeças porque os professores da

⁷ Na época, Flavinha e Manu tinham professoras de Prática de Ensino diferentes.

Prática de Ensino normalmente não esclarecem o que a gente quer saber. Era comum, por exemplo, a gente falar, na aula de Prática de Ensino, sobre inglês para estrangeiros, mas não se falava, por exemplo, do plano de aula em si. Não se explicava o que tinha que ser colocado no plano de aula. A aula de Prática não tinha, necessariamente, relação com o que se fazia no CAP.

Quando a gente chega na Prática de Ensino, a maioria nunca deu aula. Então, acho que a insegurança é até normal. Mas tem um certo ponto em que a pessoa começa a questionar tudo que ela mesma faz com medo de que ela esteja errada. É uma insegurança não saber se o que se faz está certo. O problema do estagiário é também a exposição. Quando você está lá na frente, você se expõe. O plano de aula está na mão do professor regente e o estagiário está sendo avaliado por esse documento. O professor regente pode achar que o plano não tem a ver com a aula que ele está vendo, mas o estagiário não vai saber na hora da aula o que está se passando na cabeça dele. Você não desenvolve no estágio, necessariamente, uma relação de confiança com o professor regente como se ele fosse seu tutor. Existem os limites da relação entre professor e aluno que você não transpõe porque vocês não conversam, apesar da vontade de conversar. Você, então, vê o professor regente mais como a pessoa que vai dar a sua nota do que uma pessoa que está ali para ajudar você, ou seja, ele é só uma pessoa que está avaliando você.

Flavinha, por ainda não trabalhar efetivamente como professora, destaca em seu discurso o período de estágio supervisionado. Para ela, prender-se a detalhes da formatação do plano de aula é insegurança e associa essa questão a exigências da professora de Prática de Ensino. Ela aponta também que os próprios estagiários parecem dar muita importância ao plano escrito como produto final e nos oferece o exemplo da alocação do tempo das atividades como um fator que a fazia se sentir presa durante a sua própria prática. Para ela, o plano de aula era um problema no estágio. Hoje, apesar de não trabalhar como professora, ela diz que compreende que o plano de aula deve ser flexibilizado.

Um ponto que chama a minha atenção na fala de Flavinha é, especialmente, a visão da relação entre professor orientador/regente e estagiário que ela construiu durante o período de estágio e que perdura até hoje. Apesar de compreender a insegurança no período de estágio como um sentimento normal – considerando-se que esta é uma fase em que os futuros professores lidam com a ansiedade gerada pela falta de experiência – ela aborda uma questão delicada: a falta de disponibilidade dos professores para ajudar os estagiários. Para ela, o fato dos futuros professores não compreenderem questões que são importantes no processo de formação docente resulta dessa questão e, mais do que isso, da dificuldade de se construir uma relação de confiança entre esses atores.

A orientação dos futuros mestres é a razão de ser do período de estágio supervisionado e do próprio trabalho dos professores na licenciatura, seja no CAP ou na universidade. Sendo assim, essa questão, abordada por Flavinha, aponta para a uma necessidade premente de reflexão sobre o que estamos efetivamente oferecendo aos nossos futuros docentes nesse período. Imbricado nessa questão, está o espaço que Flavinha mostra ter percebido entre o que se faz nas aulas que visam à Prática de Ensino e o que se constrói efetivamente no CAP.

A questão da padronização – apontada por Manu e ponto central nesse primeiro fragmento e na sua própria fala nesse primeiro questionamento – me leva a um segundo *puzzle*:

Puzzle II: Por que alguns docentes determinam que os estagiários trabalhem com modelos pré-definidos de planos de aula no estágio?

Manu: São várias coisas para serem corrigidas. Até penso também como professora agora, então até concordo que seja melhor que a atenção fique toda em um mesmo modelo. Não existe tempo hábil para corrigir tudo no prazo com a máxima atenção, então, vejo isso como uma forma também de facilitar a atenção na correção.

Flavinha: Eu acho que ainda tem muita gente “engessada” lá na universidade. Eu via muito isso durante as aulas de muitos professores. Se você tentasse fazer alguma coisa diferente daquele “esquadro” que ele já tinha montadinho, ele não sabia nem se achar. Era insegurança do professor, mas preguiça também. Preguiça por ter mais trabalho pra corrigir quando a gente faz alguma coisa diferente do que ele está acostumado a pedir. Além disso, se eles tiverem que ter essa interação maior com a gente fica mais difícil. Eles já têm aquele mesmo modelo para todo mundo e só precisam ver se o aluno preencheu aqueles requisitos que estão pré-determinados. Isso pode ser vantajoso para os professores, mas não para os alunos.

Tudo que eu aprendi na licenciatura foi na prática mesmo. Nunca vou esquecer as observações de turma e as aulas que eu dei. Posso dizer que nada disso teve a ver com o que eu aprendi nas aulas de Prática de Ensino, onde eu deveria ter realmente aprendido. Eu faço uma comparação dessa situação com a autoescola. Na autoescola você não aprende a dirigir efetivamente. Você só aprende quando pega o carro, sai na rua e quase bate em todo mundo. Na licenciatura, foi meio assim. Quando eu vinha do CAP e tentava trocar ideias com a professora na universidade, não conseguia. É como se o CAP fosse um curso de prática à parte.

A fala das duas ex-estagiárias mostra que interpretam a exigência da padronização do modelo de plano de aula de formas diferentes. Manu mostra compreender esse aspecto como uma decorrência natural da necessidade de

facilitar o trabalho dos professores da Prática de Ensino. Para ela, isso não é negativo, uma vez que favorece a atenção na correção. Nesse momento ela assume a identidade do professor que é a favor da padronização como uma forma de controle.

Flavinha, por outro lado, é explícita ao criticar tal exigência dizendo – sem medo de comprometer a sua ou a minha face – que ela decorre da insegurança ou da preguiça dos professores. Revelando o perfil crítico da identidade por ela assumida nesse momento, ela faz também uma apreciação negativa das aulas que assistia na universidade. Para ela, muitos professores ainda se mostravam “engessados” em suas próprias práticas.

Diferente da visão do professor Allwright, que aponta a importância do processo de planejamento que parta do interesse dos alunos (ALLWRIGHT & HANKS, 2009 p. 70-79), o relato de Flavinha ressalta que os professores da licenciatura sentiam-se perdidos quando os alunos tentavam participar de uma forma mais ativa de suas aulas. Compreendo assim, que o exemplo de prática apresentado para Flavinha por seus próprios professores na universidade não está em harmonia com um dos pressupostos essenciais da licenciatura: formar profissionais autônomos, críticos e reflexivos. Outrossim, a professora faz uma associação direta dessa questão com o trabalho desenvolvido no estágio supervisionado. Para ela, o fato de não haver um espaço favorável à participação ativa e criativa dos alunos-professores na universidade faz do CAp um “curso à parte”, levando os estagiários a se sentirem desorientados no período de estágio.

Esse segundo *puzzle* coloca em foco a função do professor formador e sublinha o propósito do estágio supervisionado como um período em que devem ser oferecidas, aos futuros professores, oportunidades para desenvolverem os saberes relacionados à prática docente. Esse ponto, também imbricado na relação de confiança entre professor estagiário e professor em serviço (apontada por Flavinha no *puzzle* 1), é de fundamental importância para que o estagiário possa experimentar de forma efetiva o exercício da docência e consiga lidar com a difícil tarefa de vivenciar o entrelugar do estágio supervisionado.

Nos fragmentos 2 e 3, a seguir, em um modelo mais simétrico de interação, problematizamos, respectivamente, os conceitos de objetivo e tempo (relacionados ao plano de aula escrito e principalmente ao planejamento como processo mental).

Fragmento 2: “Essa coisa de objetivo é complicada para mim”

1389	Mônica	***** não foi nem uma pergunta que eu fiz pra
1390		Manu, >mas a Manu comentou<, que:-, >ela falou assim<, ah, essa
1391		coisa de objetivo é complicada pra mim, lembra Manu?
1392	Manu	((fazendo sinal afirmativo com a cabeça))
1393	Mônica	e pra você também é? o objetivo da aula é complicado:?
1394	Flavinha	... se eu tivesse que pensar numa aula-
1395	Mônica	<i>set the aim</i> , assim, se eu pergunto, qual é o objetivo da sua aula? é, é
1396		complicado pra você isso?
1397	Flavinha	é
1398	Mônica	por quê? se você-, ((dirigindo-se à Manu)) olha só, ela tá falando dos
1399		objetivos dela o tempo todo
1400	Flavinha	é, não, assim, eu, eu acho muito-, assim, consigo enxergar claramente
1401		qual é o objetivo <u>dessa</u> aula ... mas eu não sei se vou conseguir
1402		enxergar <u>sempre</u>
1403	Manu	°colocar no papel também ()°
1404	Flavinha	é, colocar no papel é difícil, tipo, eu fiquei pensando-, depois
1405		[que eu olhei esse planejamento:]
1406	Mônica	[não, mas como assim, <u>enxergar</u>] o objetivo dessa aula? e-, você tem
1407		que <u>procurar</u> um objetivo no <u>material</u> ? ele não vem <u>antes</u> ?
1408	Flavinha	>não, não<, o meu objetivo veio antes, eu pensei pô, >eu queria que
1409		eles lembrassem isso, tal, >não sei que<, até pelas observações que eu
1410		fiz<
1411	Mônica	hum, hum
1412	Flavinha	de aula ... >mas aí você fica pensando<, será que eu sempre vou saber
1413		..., tipo, >quando eu estiver dando um conteúdo, que de repente eu
1414		não sou muito:< ... >sei lá<, não tenho muita experiência ... >entende
1415		o que eu quero dizer?<
1416	Mônica	<sei>, mas, p-, não enten-, não entendi, não, não entendi, você tem
1417		>por exemplo< o <u>livro</u> , você tá sem <u>experiência</u> , o teacher's book vai
1418		[dizer]
1419	Flavinha	[hum]
1420	Mônica	qual é o objetivo ?
1421	Flavinha	depende ... se eu me identifico com aquilo ou não. eu não consigo:=
1422	Mônica	=certo=
1423	Flavinha	=às vezes eu não consigo colocar no papel da mesma forma que uma
1424		coisa que eu me identifico, [entendeu?]
1425	Mônica	[não, aí é] o caso de você <u>querer</u> seguir o
1426		objetivo que o livro tá:, tá determinando ou não. não é [(deixar ele
1427		escolher o seu objetivo)]

Nesse fragmento, conversamos sobre o objetivo de nossas aulas. Para refletirmos sobre esse conceito, relembro uma colocação anterior de Manu, em que diz que a questão do objetivo é “complicada” para ela (L.1390-1391). Partindo desse argumento, na linha 1393, questiono Flavinha sobre o mesmo assunto. Nas linhas 1395-1396, sobrepondo minha fala ao início da resposta da estagiária, reformulo minha pergunta, e na linha 1397, Flavinha responde

afirmativamente, alinhando-se ao posicionamento assumido anteriormente por sua colega.

Para disputar a posição da estagiária, aponto sua própria participação na reunião que estamos conduzindo, dizendo que ela já vinha descrevendo os objetivos dela o tempo todo⁸ (L.1398-1399). Assim, construo o seguinte argumento: Se Flavinha consegue explicitar o que pretende de sua aula, não deveria considerar a questão do objetivo algo complicado. Por outro lado, ao relatar que consegue “enxergar claramente qual é o objetivo dessa aula”, mas que, ao mesmo tempo, não sabe se vai “conseguir enxergar sempre” (L.1400-1402), ela oferece pistas de que sua dificuldade é um problema conceitual, ou seja, para ela o objetivo de uma aula não parece representar um ponto de partida para a construção de sua própria atividade pedagógica.

Entre as linhas 1403 e 1404, as duas estagiárias se alinham à mesma visão: “Colocar o objetivo da aula no papel é difícil”, ressaltando uma dificuldade que parece ser meramente técnica. Minha atenção, entretanto, está voltada para a fala anterior de Flavinha, nas linhas 1400-1402. Redireciono, então, a nossa conversa para o que ela havia dito sobre “enxergar” o objetivo de sua aula. A partir desse ponto, dispuo seu argumento na linha 1406. A palavra “enxergar”, enfatizada em minha fala, resume o que para mim não parece lógico: “identificar” o objetivo de uma aula ao invés de partir dele para a construção do planejamento.

Nas linhas 1406-1407, tento levar a estagiária a refletir sobre o que disse e diante do meu questionamento, ela repara a sua colocação na linha 1408: “Não, não, o meu objetivo veio antes”. Depois, de uma forma vaga ela tenta explicitá-lo: “Eu queria que eles lembrassem isso, tal” (L.1408-1409). Para dar suporte ao que disse, ela explica que seu objetivo foi construído a partir das aulas que observou (L.1409-1410/1412). Nesse momento, infiro que Flavinha esteja tentando preservar a sua própria face.

Nas linhas 1412-1415, ela fala da insegurança que sua pouca experiência lhe traz. Seu discurso, apesar de mais uma vez se mostrar pouco claro, revela uma identidade semelhante a de muitos dos meus estagiários no CAP: a futura professora que, mesmo já sendo capaz de explicitar determinados passos de sua

⁸ Nas linhas 137-138 da nossa reunião de orientação (apêndice 10.1), por exemplo, Flavinha já havia exposto um dos objetivos de sua aula: “fazer uma revisão [...] de *reading strategies*”. Essas linhas não constam dos fragmentos selecionados para a análise.

aula, ou de apresentar um plano de aula quase finalizado, ainda mostra desconforto ao falar dos seus objetivos ou não consegue explicá-los claramente.

Nas linhas 1417-1418 e 1420, pergunto se o *teacher's book* vai determinar o objetivo de sua aula. Essa questão envolve, mais uma vez, a autonomia do estagiário, apontada no compartilhamento dos *puzzles* I e II. Ao responder, na linha 1423-1424, a estagiária assume uma nova posição argumentativa: “Depende se eu me identifico ou não com aquilo” e explica melhor seu posicionamento nas linhas 1524-1525 dizendo que às vezes não consegue colocar no papel da mesma forma que uma coisa com a qual se identifica. Nesse trecho, ao mesmo tempo em que admite uma dificuldade em lidar com o plano de aula escrito, infiro que a estagiária esteja argumentando que estabelecer objetivos não representa para ela uma ação mecânica.

Compreendo que o discurso de Flavinha veicula uma crítica à obrigação de seguir um manual do professor, que para muitos parece existir. Pode mostrar também um posicionamento contrário à tendência que os seus próprios colegas possivelmente têm lhe revelado de esperar que o professor regente diga o que deve ser feito passo a passo, de forma detalhada e pormenorizada. Considero essa segunda possibilidade baseada na minha própria experiência com os alunos-professores que, ao iniciarem o estágio supervisionado, mostram pré-disposição para seguir instruções e até mesmo para obedecer ordens, em vez de usarem o período de prática para o exercício do pensamento crítico e da reflexão. Assim, a análise desse fragmento traz para a minha reflexão o seguinte *puzzle*:

Puzzle III: Por que a questão do objetivo tem se mostrado, no discurso dos estagiários, como um ponto nevrálgico, e por que os alunos-professores costumam achar complicado explicitar os objetivos de suas próprias aulas?

Manu: *Eu acho que mais uma vez tem a ver com a linguagem técnica que a gente tem que usar. Não é saber o objetivo. O objetivo você sabe. O problema é colocar no papel. Ainda temos que saber qual é o objetivo geral e o específico. Isso é ainda mais difícil. Eu tive muita dificuldade e eu não vi isso na licenciatura. A gente até tinha as informações, mas nada específico. Quando você fala em objetivo, eu entendo como alguma coisa que eu tenho que fazer e não como uma coisa sobre a qual eu tenha que pensar. Acho que eu penso mais nos recursos que eu vou utilizar para discernir o que é válido e o que não é. Eu me preocupo mais com a técnica que eu vou ter que usar para chegar àquele objetivo. Eu não estava trabalhando na educação na época da faculdade. Isso traz a insegurança de mudar as coisas, então eu preferia seguir sugestões. No*

município, por exemplo, os alunos precisam falar alguma coisa de inglês até a copa de 2014. Uma colega apontou uma coisa interessante: Ela lembrou que se o prefeito de repente aparecesse na escola para falar com os alunos, ele não ia perguntar as coisas que estão no livro. Isso me fez pensar que eu posso decidir se o objetivo do livro é relevante ou não e se dá para mudar ou deixar alguma coisa de lado e aproveitar outras. No CAp eu não pensava assim. Lá eu tinha que cumprir determinados passos que já eram pré-estabelecidos. No Estágio Zero⁹, por exemplo, eu tive pouco contato com os professores com quem estagiei e não tive a ideia de chegar e perguntar sobre plano de aula. A Prática Zero é livre e me dá a oportunidade de experimentar a sala de aula em outras escolas, mas foi só depois dessa prática que eu descobri que eu ia ter que fazer planos de aula e entregá-los em um portfólio, no período de prática no CAp.

Manu aponta a falta de experiência em sala de aula como um empecilho à autonomia sobre seu próprio processo de planejamento de aulas. Para ela, a inexperiência gera a insegurança de mudar as coisas. Entretanto, seu discurso também revela que a forma como concebe a ação de planejar não mudou muito, mesmo depois de um ano e meio de experiência na rede pública de ensino. Durante o período de estágio, ela tinha uma postura “obediente” em relação aos objetivos de sua aula, pois compreendia que “tinha que cumprir determinados passos que eram pré-estabelecidos”. Por outro lado, ao falar da necessidade que seus alunos têm de aprender o inglês (exemplo da copa de 2014), ela ainda mostra insegurança em relação às suas decisões metodológicas, mesmo reconhecendo que é possível flexibilizar o seu trabalho a partir de objetivos pré-formulados institucionalmente (como apontou sua colega de trabalho). Em seu discurso, ao imaginar a hipótese de uma visita do prefeito à sua escola, Manu mostra que, como atual regente de turma, ela apenas se limita a ponderar sobre a possibilidade de um alinhamento a uma postura mais autônoma em relação ao seu próprio trabalho. Sendo assim, apesar da experiência, como já havia ficado explícito no compartilhamento do *puzzle I*, ela mostra que ainda segue o que já está estabelecido em materiais didáticos ou o que é ditado pela própria instituição, sem pensar na validade de suas decisões. Além disso, Manu mostra que ainda tem dificuldades básicas em relação ao processo de planejamento de aulas, como a

⁹ Estágio Zero, na instituição investigada, é uma disciplina oferecida pela Faculdade de Educação aos licenciandos de Letras. Representa uma oportunidade de estender e diversificar o trabalho de estágio desenvolvido no Instituto de Aplicação. Nesse estágio, os alunos, durante um período letivo, observam aulas em estabelecimentos de ensino de suas próprias escolhas – públicos ou privados. Paralelamente a isso, há reuniões semanais com um professor orientador na universidade para o compartilhamento das experiências vividas nesse período, a reflexão sobre questões advindas dessa prática, bem como o desenvolvimento de leituras relacionadas a esse trabalho.

diferenciação entre um objetivo geral e um específico. Ela ainda parece dar importância excessiva a esse tipo de entendimento. Entretanto, um aspecto que chama a minha atenção em seu discurso é, em especial, o fato de até hoje, mesmo já lidando com a construção diária de suas próprias aulas na rede pública de ensino, ainda acreditar que objetivos devem ser obedecidos, não representando pontos de partida para a reflexão. Essa crença coloca em foco o que Manu construiu no período de prática no CAp – uma vez que no estágio “*tinha que entregar o certo e acabou*”(puzzle I) – e também o que aprendeu na licenciatura.

Cabe ressaltar também o seu posicionamento em relação ao Estágio Zero. Para ela, esse período foi uma oportunidade de construir entendimentos sobre o processo de planejamento de aulas juntamente com os professores regentes das outras escolas onde estagiou. Entretanto, por não saber que teria seus planos de aula incluídos em portfólios e conseqüentemente avaliados em etapas subsequentes do período de estágio, não deu a devida importância a essa questão. Isso mais uma vez ressalta a forma como a prática no estágio é conduzida e como as informações são transmitidas aos estagiários. Relaciona-se à própria questão do estilo de orientação que escolhemos adotar no instituto, um estilo que parece não estar favorecendo a autonomia do futuro professor. Isso traz para a minha reflexão questões práticas em relação à formação docente no CAp, que podem ser resumidas nas seguintes perguntas: O período de estágio auxilia o futuro-professor na construção efetiva dos saberes necessários ao exercício de sua futura profissão? Estamos realmente ajudando os nossos futuros mestres a caminharem sozinhos? Essas são questões que eu associo ao meu “trabalho para entender” a minha própria prática (ALLWRIGHT, 2003c; 2005b; ALLWRIGHT & MILLER, 1998; MORAES BEZERRA & MILLER, 2006); trabalho esse que não se limita a este estudo acadêmico (e do qual falei no capítulo 1, seção 1.1.2.1). São questões que sei que, dentre outras, doravante ajudarão a orientar o meu fazer de professora formadora.

Flavinha: *Se eu tiver que entrar na sala e dar uma aula, eu posso chegar no objetivo final ou não, mas eu sei que eu queria chegar naquele objetivo. Mas se eu tiver que descrever o meu objetivo ou se eu tiver que desenhar o meu raciocínio para chegar nele, eu não vou conseguir. O problema é que eu sou prolixa. O objetivo tem que ser claro e escrito em poucas palavras. Ainda tem a dificuldade de saber a diferença entre objetivo geral e específico, por exemplo.*

Às vezes também temos que seguir objetivos com os quais não nos identificamos. Isso não aconteceu no CAP, mas eu ouvi vários relatos, durante a minha vida escolar, de pessoas, e também de amigos meus, que davam aula em cursos de inglês com cuja metodologia não concordavam. Às vezes não se identificavam também com o livro, mas tinham que seguir aquilo. Eu não vivenciei isso, mas quem sabe, no futuro, um dia, eu tenha que passar por isso? Eu não vou me sentir à vontade.

Da mesma forma que Manu, Flavinha enfatiza em seu discurso as dificuldades técnicas que tem até hoje na elaboração de planos de aula. Entretanto, diferente da identidade de professora obediente projetada por Manu, seu discurso veicula uma crítica às formalidades do plano de aula, como, por exemplo, a redação dos objetivos que deve ser elaborada “em poucas palavras”. Ela também se posiciona contra a pressão que muitas instituições colocam em seus professores para que sigam determinadas metodologias. Diferente do que mostra Manu, no CAP ela não sentiu a obrigação de seguir “passos pré-estabelecidos” pela instituição, mas teme ter que passar um dia por essa experiência, com a qual não se alinha. Em sua fala, ela mostra que essa situação foi vivida por muitos de seus colegas ainda na graduação. Ela também ouviu relatos de tais experiências ainda na sua vida escolar. Infiro, entretanto, que, ao abordar tal questão, Flavinha esteja levando, para o período de estágio supervisionado, saberes que também foram construídos dentro de sua própria família. Penso assim porque em conversas fora das nossas reuniões de estágio, ela relatou que vários de seus parentes são professores e que eles passaram para ela não só saberes a respeito do processo ensino-aprendizagem, mas também o gosto pelo magistério. Entretanto, não descarto a possibilidade da professora ter chegado a esse e outros entendimentos também na própria licenciatura, através de experiências diferentes das que Manu parece ter tido. Outrossim, por sermos todos socio-historicamente construídos (VYGOTSKY, 2001, 2003) e, por isso, singulares, Manu e Flavinha podem ter chegado a entendimentos diferentes partindo da própria forma como foram construídas ao longo de suas vivências no âmbito da escola e da universidade, mesmo que essas vivências não tenham sido tão diferentes assim.

Alinho-me à visão de Flavinha a respeito do objetivo de nossas aulas e acredito que, a partir da observação que fazemos de nossas turmas e de tudo mais no contexto escolar, devemos tentar transformar a sala de aula em um espaço favorável ao crescimento mútuo. O período de licenciatura e, especialmente, a

prática no CAP devem auxiliar os futuros mestres a alcançarem o entendimento de que o planejamento de aulas não deve ser um processo alheio à realidade e aos interesses dos nossos alunos. Infiro que isso é o que Flavinha tenha tentado dizer com “identificar-se com os objetivos” em nossa reunião de orientação (fragmento 2, l. 1421).

Essa questão aponta também para um processo de formação docente que leve o futuro professor a refletir sobre a importância da participação ativa dos alunos nas decisões em sala de aula. Por isso, o cuidado com o planejamento é importante e os objetivos registrados em um plano de aula devem ser fruto de reflexão cuidadosa, de forma a construir-se uma ponte sólida entre o aluno e a escola.

Partindo do relato de Flavinha, acredito que o distanciamento entre o que se faz em sala de aula e as expectativas dos alunos (aspecto que será tratado com mais detalhes na seção seguinte) muitas vezes se deve a objetivos que tendem a ser propostos hegemonicamente por aqueles que estão “ensinando”: o professor, os autores de materiais didáticos, a coordenação, a escola e até mesmo os pais dos estudantes. Contudo, os alunos raramente se tornam agentes nesse processo. Sendo assim, a questão dos objetivos de nossas aulas é um assunto delicado que requer atenção desde o período de formação inicial, além de representar uma questão complexa também para professores em serviço.

No fragmento a seguir, falamos sobre outra questão que é causa frequente de estresse e ansiedade por parte dos futuros professores: o gerenciamento do tempo estabelecido no plano de aula para cada atividade.

Fragmento 3: “Você pode mudar todo o seu ‘timing’ porque os alunos levaram você a mudar”

1544	Manu	eu falei-, foi o que eu falei pra você no, na: nossa entrevista passada ¹⁰ , né? ... é: ... se eu for pegar isso daqui, e começar ... a <u>marcar no relógio, olhar, ver isso daqui, falar com aluno</u> ... eu vou me perder, eu não <u>consigo</u> . não dá pra seguir isso daqui. eu posso seguir mentalmente, mas se eu for [<u>parar</u> , uma coisa mecânica, né?]
1545		
1546		
1547		
1548		
1549	Mônica	[olha só, é porque a] <i>universidade</i> é-,
1550		decretou um modelo. >sabe o que que um amigo meu fazia?<, >só
1551		pra ele não, não, não-< não que ele fosse seguir<. ele botava assim, a
1552		aula começa às sete, se é um minuto, sete às sete e um. quatro

¹⁰ Nesse trecho, Manu se refere a uma reunião de orientação do período anterior.

1553		minutos, sete e um às sete e quinze ... por quê? >ele falou, não
1554		Mônica, não é que eu tenha que seguir, porque se eu bato o olho e
1555		aqui acaba em sete e quinze, o <i>step two</i> , [e já são sete e meia]
1556	Manu	[é mais fácil de você
1557		(<u>analisar</u>)]
1558	Mônica	é só pra saber que eu tô <u>muito</u> atrasado=
1559	Manu	=é verdade=
1560	Mônica	=aí eu vou pensar na hora, to atrasado mesmo? ou tá legal, to
1561		aproveitando, to mudando o rumo?. você pode mudar todo o seu
1562		<i>timing</i> , porque os alunos te levaram a mudar o <i>timing</i> . tá sendo <u>muito</u>
1563		mais produtivo
1564	Flavinha	((fazendo sinal afirmativo com a cabeça))
1565	Manu	entendi
1566	Mônica	né? mas você pode estar <u>realmente</u> percebendo que você tá indo
1567		<u>muito</u> devagar, eles tão perdendo a moti-, a motivação, o <i>pace</i> da aula
1568		tá caindo, [e você, é]
1569	Manu	[>e você (seguiu)<]
1570	Mônica	verdade, ó, são sete e meia, essa atividade-, você <u>bateu</u> o olho. então
1571		eu vou: [<u>acelerar</u> porque fica mais <u>dinâmico</u>]
1572	Manu	[por isso que eu prefiro fazer as coisas rápidas]. Isso
1573	Mônica	olha só, eu não penso assim, vou acelerar porque eu <u>tenho que acabar</u>
1574		<u>às sete e meia</u> e aqui já são sete e quarenta no meu relógio. é porque
1575		está ficando <u>pouco dinâmico</u> . eu penso dessa forma
1576	Manu	>hã, hã<, claro
1577	Mônica	então esse <i>timing</i> , eu acho que ele é realmente pra te dar mais um
1578		feedback da sua aula
1579	Flavinha	((fazendo sinal afirmativo com a cabeça))
1580	Mônica	<u>ou</u> , se ela se organiza bem com [<i>step one, step two, step three</i>]
1581	Manu	[(° °)]
1582	Mônica	e você já tem ideia desse tempo, né? eu penso assim, agora ... é o que
1583		eu falo, se na <i>universidade</i> eles mandam botar aqui <u>em minutos</u>
1584	Manu	não, >não tem nada a ver não<
1585	Mônica	você depois coloca [em minutos e a gente]
1586	Manu	[é o tempo, é o tempo]
1587	Mônica	manda, >o que que a gente vai estar fazendo?<, [gente eu vou ser
1588		muito sincera, tô sendo até gravada]
1589	Flavinha	[é, eu só tenho
1590		vinte e cinco minutos]
1591	Mônica	a gente vai tá <u>enganando</u> ... o professor da prática de ensino, >porque
1592		você podia muito bem dizer pra ele< olha, eu tenho uma estratégia
1593		que me, me <u>auxilia</u> demais. é botar a <u>hora</u> , ao invés de-, >num plano
1594		que eu vou usar naquela turma especificamente<, >claro que se
1595		alguém for usar numa outra <u>aula</u> < não tem aquela hora, a aula pode
1596		ser à tarde. mas assim, se te-, gente, se o plano não for pra te <u>ajudar</u>
1597	Flavinha	é. não faz sentido fazer
1598	Mônica	ele <u>não faz sentido</u> , se ele for pra te [<u>atrapalhar</u> . puxa professora,
1599		podia ter dado]
1600	Manu	[não: >mas assim< ()]
1601	Mônica	uma aula ótima, mas tive que ficar olhando pro <u>plano</u> , vendo a <u>hora</u> ,
1602		<u>não sei o que</u> , <i>step one, step two</i> , me perdi ... aí não é um plano,
1603		[é uma, é um, um, carrasco (pra você)]
1604	Flavinha	[de repente correr com alguma coisa que você tá achando legal], só
1605		porque não tá no tempo, entendeu?
1606	Mônica	exatamente

1607	Manu	ok
------	------	----

Nas linhas 1545-1547, Manu argumenta que gerenciar o tempo de suas atividades junto aos alunos é uma de suas dificuldades quando usa planos de aula. Para a estagiária, usar o plano de aula implica o desafio de controlar várias ações simultaneamente. Sua fala nesse primeiro turno mostra uma organização prosódica marcada por hesitações como pausas e repetições. Isso parece sinalizar o esforço cognitivo na construção de seu argumento. Por outro lado, apesar de fragmentado, seu discurso veicula uma crítica a um processo que ela julga ser mecânico e que para ela pode representar um obstáculo ao seu trabalho. Ela faz tal julgamento em forma de autocrítica (“Eu não consigo” – l.1546-1547). Dessa forma, a estagiária se alinha a uma visão que não é incomum no estágio supervisionado: a de que o gerenciamento do tempo das atividades planejadas é uma questão complexa, ou até mesmo um desafio.

Partindo desse posicionamento de Manu, apresento meu argumento de que essa dificuldade existe porque a universidade “decretou um modelo” de plano de aula (L.1550). Acredito que meu posicionamento nesse momento se deva à minha troca de turnos com Manu, no fragmento 1, sobre a possível imposição da professora de Prática de Ensino. Para desconstruir a ideia de “plano que atrapalha”, dou um exemplo de um professor que modificava a coluna “tempo” para otimizar a utilização de seus planos e a implementação das atividades (L.1550-1555). Infirmo que, nesse momento, minha intenção seja mostrar à Manu que o plano de aula deve ser um instrumento facilitador das nossas ações pedagógicas e que isso depende da forma como o utilizamos. A distância que a estagiária estabelece entre seu plano mental e seu plano escrito, entretanto, parece ainda mais clara quando diz: “Eu posso seguir mentalmente” e se refere ao plano escrito como “uma coisa mecânica” (L.1547-1548).

Nas linhas 1561-1563, explico o ponto central de minha argumentação: “O tempo da aula deve ser adaptado visando à produção dos alunos”. Dessa forma, construo-me identitariamente como a professora que acredita que é a participação dos alunos que estabelece o ritmo de nossas aulas. Nas linhas 1573-1575, ratifico minha posição e nas linhas 1577-1578, ofereço mais suporte ao meu argumento ao dizer que o tempo é para dar um *feedback* do andamento da aula. Na linha 1580, aponto a sugestão anterior de Flavinha de numerar os *steps* em ordem no plano,

em vez de determinar o tempo exato de cada passo da aula. Assim, enfatizo a importância da lógica da sequência das atividades, mais do que o tempo que elas devem durar.

Nas linhas 1582-1583/ 1585, novamente trago para nossa discussão a questão das possíveis exigências da Prática de Ensino e sugiro que as estagiárias usem um modelo de plano de aula que melhor atenda às suas necessidades e que depois, antes de anexá-lo aos seus portfólios, coloquem o tempo em minutos. Dessa forma, projeto minha identidade de formadora com crenças diferentes daquelas apresentadas por outros colegas formadores. E, na linha 1591, sem receio de comprometer a minha face, admito que essa sugestão é uma forma de “enganar” o professor de Prática de Ensino. No trecho que se segue, entre as linhas 1592 e 1596, meu discurso é confuso e pouco linear. Compreendo que isso se deve a um esforço para me alinhar à minha própria visão, uma vez que estou ciente de estar abordando uma questão delicada, que envolve não só a instituição com suas regras, mas possivelmente o posicionamento e a face de outros colegas.

Para dar suporte à minha posição argumentativa, reforço minha crença, explicitada no fragmento 1, de que “se o plano de aula não for para ajudar, ele não faz sentido” (L.1596-1598). Na linha 1597, em uma fala intercalada ao meu discurso, Flavinha se alinha à minha visão; “É, não faz sentido fazer” e na linha 1603, uso metaforicamente a palavra “carrasco” para me referir ao plano de aula que em vez de ajudar, parece representar uma “tortura”. E por fim, nas linhas 1604-1605, Flavinha explicita para Manu o ponto central da minha posição argumentativa: “De repente correr com alguma coisa que você tá achando legal, só porque não tá no tempo, entendeu?”

Alinho-me à Moretto (2007, p.100), para quem “o planejamento no contexto escolar não parece ter a importância que deveria ter”. Não me refiro a um processo que deva necessariamente se transformar em um documento e que, pela sua formalidade e seus detalhes, possa representar um obstáculo ao trabalho do estagiário. Falo da reflexão pedagógica, um processo que é essencial para a ação do professor e um princípio básico do trabalho em sala de aula e que pode ser registrada em papel da forma que melhor atender aos futuros professores. Entendo que a incompreensão desse processo esteja relacionada também ao fato da prática ser inserida tardiamente no currículo de formação docente da universidade em questão, o que não é incomum também em outras instituições.

Essa é mais uma questão que coloca em foco o trabalho que é feito na licenciatura, tanto nas disciplinas de Prática de Ensino quanto no próprio período de estágio no CAP e traz para a reflexão que ora conduzo o seguinte *puzzle*:

Puzzle IV: Por que os estagiários falam do gerenciamento do tempo de suas aulas como se fosse um desafio?

Manu: *Porque esse é um dos critérios de avaliação e isso é preocupante. Como nós vamos receber uma nota na avaliação final, a preocupação é inevitável. São várias preocupações ao mesmo tempo. Isso é coisa de quem não tem experiência. Eu não tinha experiência em sala de aula. É uma preocupação ter que gerenciar tudo na aula e ainda o tempo também, por isso eu sentia que ia me perder. Eu acho que essa questão de marcar o tempo só deixa você mais nervoso e mais inseguro. E eu vejo esse tempo como uma coisa mecânica. Ele é muito delimitado entre uma atividade e outra e se o professor que está me avaliando se baseia nisso, eu, particularmente, fico nervosa porque às vezes passo do que eu estabeleci e ele está vendo. A questão é não saber até que ponto o professor que está avaliando está achando a adaptação do tempo válida. Não sabemos se ele está entendendo que estamos adaptando o tempo para a aula ficar mais produtiva.*

Hoje, com a experiência que eu tenho, já penso diferente porque eu passo por isso em sala de aula e eu consigo gerenciar o tempo mentalmente. Tenho consciência de que se eu tiver que adaptar o tempo, isso não vai “acabar” com o que eu tinha planejado. Até porque eu tenho outras aulas para acomodar o programa. Mas na ocasião do estágio, eu tinha insegurança por inexperiência e por me preocupar com avaliação. Eu tive uma curta experiência em um curso livre quando tinha 16 anos, mas isso não me acrescentou muito, até porque eu era muito nova. Então, o que eu tinha que fazer no CAP representava uma espécie de pressão. Além disso, eu também tinha na minha cabeça que eu precisava ser aprovada, até por questões práticas: morava longe e não queria fazer aquilo tudo de novo.

Flavinha: *O professor [estagiário] que pensa assim é muito preso ao que está estipulado no plano de aula ou ao que a professora regente determinou e acha que isso deve ser o correto, então não consegue se soltar, se desprender de um formato específico. Talvez por inexperiência e por não saber quanto tempo as atividades costumam levar, os estagiários acabam encarando a aula sempre como se fosse um “seminário de faculdade”, ou seja, falam sem levar em consideração a interação com os alunos. As pessoas têm vontade própria, então, os alunos vão perguntar coisas. Eles vão ter colocações. Você vai ter problemas na aula sempre, como as coisas que você não previu no seu plano de aula e você tem que saber lidar com isso. Isso é um problema de inexperiência mesmo. Hoje eu consigo enxergar muito bem que o meu plano de aula poderia não caber naqueles 30 minutos, 50 minutos, o tempo que fosse. Não adianta “jogar” o conteúdo e achar que está bom. Eu enxergo isso muito bem. Na época, eu sabia que tinha que dar tempo para eles pensarem, mas me sentia presa ao plano.*

Tanto Flavinha quanto Manu dizem que hoje compreendem melhor a questão do gerenciamento do tempo de suas aulas, mas na época do estágio mostravam uma ansiedade que eu considero comum entre os futuros professores. Entendo que para o professor regente o tempo de sua aula é uma questão mais fácil de ser administrada, uma vez que ele tem outras aulas ao longo do ano letivo e, assim, pode flexibilizar a divisão do seu trabalho, além de conhecer melhor o ritmo das turmas, dentre outras questões. Diferente disso, o estagiário tem a consciência de que tem a responsabilidade de construir um trabalho em um espaço de tempo às vezes limitado por uma ou duas aulas apenas. Por outro lado, como foi discutido na reunião de orientação, o mais importante é o que as atividades pedagógicas podem proporcionar aos alunos e não o tempo que duram. Como professora regente, a compreensão dessa questão me parece lógica, todavia, esse não parece ser um saber compartilhado por muitos estagiários.

Todavia, um elemento que chama a minha atenção no discurso de Flavinha e Manu é o fato de, como estagiárias, terem sentido ansiedade por não saberem o que se passava na cabeça do professor regente. O relato de Flavinha, por exemplo, de que o estagiário sente-se “preso” ao que está estipulado no plano de aula ou ao que o professor regente determinou aponta para a distância entre o futuro professor e o professor orientador/ regente e entre o estagiário e o seu próprio trabalho. Os estagiários parecem ter pouco a ver com as suas próprias aulas.

Essa questão ressalta mais uma vez a falta de comunicação entre professor observador e observado e, principalmente, para a falta de uma relação de confiança que aproxime os dois lados (como assinalou Flavinha no compartilhamento do *puzzle* I). Essa distância acaba sendo a razão de grande parte da incompreensão de processos básicos no período de prática. O gerenciamento do tempo das aulas é apenas um exemplo que, ao ser colocado em foco, realça outros pontos que devem ser analisados com cuidado para que a qualidade do trabalho dos estagiários não fique renegada a um plano de menor importância. Um desses pontos, por exemplo, é a forma como o processo de avaliação é concebido e trabalhado e como ele é fundamentado durante o período de prática. Manu, por exemplo, além de mostrar que não compreendia o processo de gerenciamento do tempo de suas próprias aulas, o interpretava como um dos critérios de avaliação. Partindo dessa questão, surge mais um *puzzle*:

Puzzle V: *Por que os licenciandos chegam no CAP sem a experiência prévia de planejar? E por que, pelas normas do estágio supervisionado nessa instituição, o primeiro plano de aula elaborado deve ser avaliado?*

Manu: *Eu acho que tem que ter um começo e acredito que tem que ser lá na prática no CAP, já sendo avaliado. Para mim, quando não existe a questão da avaliação, apesar dela ser um pouco dura às vezes, você não tem preocupação. Eu vejo a oportunidade de experimentar no próprio CAP, antes de ser avaliado, como uma alternativa válida no caso de pessoas desesperadas como eu, porque existem pessoas que não têm dificuldades em relação a essa prática. Na época do estágio, havia pessoas que já trabalhavam (como professores) e, por isso, não tinham a dificuldade que eu tinha. É pouco tempo de licenciatura, então, eu acho que a questão profissional ajuda. Quando você tem a experiência, mesmo que seja mínima, você já está na frente de quem não tem.*

Flavinha: *Ter o primeiro plano de aula avaliado é ganhar uma nota por uma coisa que você nunca fez. Isso gera medo da avaliação. As pessoas se expõem e se expor é muito difícil. Essa é uma falha grave e um problema de currículo e eu acho que quem faz esse tipo de currículo, quem pensa nele, nunca foi para uma sala de aula, ou pelo menos há muito tempo deixou de ir. Não se deu conta de que a Prática de Ensino é uma das coisas mais importantes. Ficam dando teorias e mais teorias sobre outras coisas e se esquecem de que a licenciatura é para a prática. Eu poderia ter feito muito mais aulas úteis e práticas. Eu poderia ter tido mais contato com os alunos, vivido o dia a dia da sala de aula, em vez de ficar discutindo política pública de escola.*

Flavinha e Manu expressam visões bastante diferentes em relação à avaliação do plano de aula no estágio. Manu mostra que acredita na avaliação como uma forma de controle. Para ela, sem uma avaliação logo no início do estágio, os futuros professores não dão a devida importância ao processo de planejamento. Compreendo que, para ela, criticar abertamente o processo de avaliação quando ainda era estagiária poderia ter representado, institucionalmente, uma ameaça à minha face de professora orientadora. Ao mesmo tempo, como professora ainda em formação, abordar tal questão poderia também ter colocado em risco sua própria face, uma vez que estava passando pelo mesmo processo avaliativo do qual estamos falando. Entretanto, infiro que, mesmo como professora regente atualmente, ela ainda esteja presa a experiências vividas como aluna. Faço tal inferência baseando-me na identidade por ela projetada do professor que acredita na avaliação como um processo capaz de garantir, ou “forçar” o envolvimento do professor-aluno nas atividades do estágio. Mais do que isso, ao dar suporte à sua argumentação, ela prioriza esse processo, situando-o

como o ponto inicial do próprio período de prática do futuro professor. Para ela, a experiência antes da avaliação é importante apenas em situações extremas de “desespero” como a que ela diz ter vivido no estágio.

Por outro lado, embora pense assim, Manu destaca em seu discurso os benefícios da experiência antes do período de estágio. Mesmo compreendendo, pela minha própria experiência, que esses benefícios existem, a forma como a professora enfatiza essa questão reduz a importância do próprio estágio. Manu, assim, constrói a identidade da professora que parece não compreender o conceito de avaliação, ou seja, sua função, aplicação e a forma como ela deve se integrar ao período de prática. Ela também, apesar de já ter vivenciado o estágio supervisionado e já ser professora, projeta a identidade de quem desvaloriza essa fase do curso de licenciatura. Alcanço essa interpretação por ver que ela associa a experiência prévia a benefícios na *performance* dos estagiários como se isso fosse uma realidade fatural.

Independentemente da experiência que o futuro professor possa trazer para o estágio e de quanto ele possa dominar e operacionalizar métodos e técnicas, a prática supervisionada e orientada é importante no sentido de estimular a reflexão sobre o trabalho docente em sua amplitude. O estágio, afinal, não se fundamenta apenas pela importância de se compreender questões pedagógicas, mas também de se refletir sobre a dimensão ética, ideológica e política do contexto escolar. Promover essa reflexão é papel do professor formador tanto no âmbito da universidade quanto na escola básica durante o estágio.

Flavinha, por sua vez, ao falar de avaliação, critica abertamente o modelo que não caminha lado a lado com a prática, apontando-o como uma falha de currículo. Diferente de Manu, ela não vê essa questão com naturalidade.

Alinho-me a Flavinha, por compreender que uma das funções da avaliação é informar e orientar a prática, que, por sua vez, orienta a própria avaliação, numa relação de interdependência. Compreendo, então, que a avaliação é inerente ao próprio processo de instrução do futuro mestre.

A incompreensão da avaliação, e de outros processos, conceitos e fundamentos, é, então, mais um aspecto que surge como consequência do grande espaço existente entre a Prática de Ensino na universidade, a teoria que lá se aprende e o estágio no CAp. Essa visão aparece enfatizada no discurso de Flavinha que se constrói identitariamente como quem não dá credibilidade às

peessoas responsáveis pela organização do currículo da licenciatura. Para ela, essas pessoas há muito se encontram afastadas da sala de aula ou, até mesmo, nunca entraram nela. Seu discurso aponta também que a forma como as disciplinas são priorizadas na grade curricular acaba por desfavorecer a Prática de Ensino que, para ela é uma das fases mais importantes na licenciatura. Segundo ela, perde-se muito tempo com a teoria “às custas” de um tempo precioso que poderia ser melhor utilizado na prática. Dessa forma, o período de estágio acaba se distanciando do que deveria ser um de seus principais objetivos: a preparação do estagiário para o exercício efetivo de seu futuro ofício, para que ele seja capaz de gerenciar sua própria prática de forma autônoma.

Por fim, há outra questão, mais geral, suscitada pela análise de nossa reunião de orientação de estágio nessa seção que está intimamente ligada aos *puzzles* até aqui explicitados:

Puzzle VI: Por que o estágio acontece no final do curso de licenciatura, e por que a prática não caminha lado a lado com a teoria trabalhada nas disciplinas de graduação?

Manu: *Eu acredito que a prática, lado a lado com a teoria, seja uma boa alternativa, porque quanto mais prática ao longo do período de licenciatura, acaba sendo melhor até pelo entrosamento mesmo. Do jeito que eu fiz, a visão que você tem do estágio, quando vai ser avaliada, é a visão dos que já passaram por lá e contaram para você. Muitas vezes, essas pessoas não são solidárias e passam medo para você. Isso aconteceu comigo. Então, uma vez que a gente possa fazer contato antes, sem ser avaliada, a gente muda um pouco essa ideia de medo. Acho que prática elimina o medo.*

Em seu discurso, projetando uma face identitária diferente do *puzzle* anterior, Manu ressalta o benefício da prática “ao longo do período de licenciatura”. Por outro lado, ela mais uma vez associa essa prática à necessidade de se combater a insegurança (como já havia apontado anteriormente no *puzzle* V). Para ela, a prática pode ajudar a eliminar o medo. Como professora orientadora e regente de turmas no CAP, interpreto o que Manu chama de medo como um sentimento de ansiedade inerente ao estágio supervisionado, um período marcado por novas descobertas. Entretanto, mais uma vez, vejo que o discurso da professora ainda está bastante desvinculado do que eu compreendo ser uma das funções básicas da prática, não só no período de estágio, mas também durante a

formação continuada: a construção de conhecimento, que pode ser proporcionada pelo entrelace da dimensão teórica com a prática.

O discurso de Manu ressalta também a falta de transparência no processo de avaliação. A visão que ela teve desse processo ao iniciar o período de prática foi a dos colegas que já haviam experimentado o estágio. Ressalto também, mais uma vez, a forma como a professora projeta uma identidade semelhante à de aluna-licencianda preocupada com a questão da afetividade, especificamente a solidariedade e o medo.

***Flavinha:** Para mim é louco, não tem qualquer explicação. No meu caso, com relação a algumas coisas, com, por exemplo, o processo de uma aula ou a seleção de material, eu tinha uma vantagem porque a minha família é de professores, então eu tive muito esse convívio em casa. Transcrever minhas idéias naquele modelinho de plano para mim era péssimo, mas organizar as ideias na minha cabeça nunca foi um problema. As pessoas que pensam na licenciatura não pensam nas pessoas que vão para a sala de aula efetivamente. Para mim, a gente tinha que ter prática todos os semestres. A gente só tem um ano de licenciatura. Se hoje eu fosse fazer Prática de Ensino de novo, eu sugeriria que fizéssemos uma aula de planejamento e uma aula de prática no início. Isso nos daria a percepção do que é a sala de aula. A gente passa muito tempo na teoria e há muito pouca prática. Alguma aula livre, uma aula de dois créditos que fosse, na prática, já ia ajudar. Acho que as práticas podiam ser melhor divididas e os planejamentos mais espalhados. Pelo menos o meu currículo era bastante engessado nesse sentido.*

A identidade de Flavinha, por outro lado, novamente é representada por seu perfil crítico em relação à licenciatura e à sua grade curricular. Para ela, o fato do período de estágio ser alocado no final do curso e a prática não caminhar lado a lado com a teoria não faz sentido. A professora é bastante assertiva em sua colocação ao dizer que esse modelo é “louco” e “não tem qualquer explicação”. Além disso, ela enfatiza que o tempo destinado ao aprendizado da teoria é excessivamente longo, o que para ela não ajuda efetivamente na hora da prática. Para sustentar sua posição, ela explica que, durante seu período de prática no CAp, precisou se apoiar no conhecimento que construiu com sua própria família, que tem muitos professores, e por isso acha positivo que o estagiário tenha oportunidades de praticar mais vezes ao longo do curso de licenciatura.

Considero relevante descrever, nesse momento, o processo discursivo de construção da minha identidade profissional nessa primeira parte da nossa reunião de orientação. No fragmento 1, ficou destacado o meu domínio do piso

conversacional a partir do relato de Manu sobre a exigência da padronização do modelo de plano de aula (L.14-15). A forma como elaboro e dou suporte aos meus argumentos nesse fragmento, numa sucessão de ideias (principalmente entre as linhas 19-21 e 25-31) mostra que, nesse momento, a reunião fica centrada exclusivamente na minha própria visão do que é um plano de aula. Através do meu discurso autocentrado e pouco colaborativo, assumo a identidade de supervisora ou instrutora, mais do que de orientadora, uma vez que, dentro de um modelo assimétrico de interação, defendo a questão da autonomia do estagiário sobre seu próprio plano de aula como se fosse um saber inquestionável ou, no mínimo, uma opinião comum no contexto educativo. Esse aspecto fica mais evidente através da maneira enfática com que faço meus comentários: “Isso é um absurdo gente” (L.23) e “Isso foge a tudo que a gente entende de plano de aula” (L.25). Além disso, algumas escolhas lexicais não adequadas ao contexto de nossa reunião dão pistas da minha impaciência, como por exemplo: “pedra no sapato” (L.10-13); “plano ‘triangular’” (L.28); “meu olho ‘bate melhor’” (L.29). Na linha 27, ao dizer “Tô falando mesmo, sabe?”, mostro estar ciente tanto da intensidade com que suporto minha posição argumentativa quanto da possibilidade de estar colocando minha face em risco. Por outro lado, nas linhas 31 e 33, ao perceber que posso ter exposto muito minha face ou a de Manu, e ao mesmo tempo usando um pouco de ironia, encerro minha argumentação com a frase: “Mas tudo bem, tudo bem. Não está aqui quem falou. Você não ouviu nada, tá?”.

A forma como me fixo em minha posição argumentativa, nesse início de reunião, é intensa a ponto de impedir, por exemplo, que eu pergunte à Manu como ela própria se sente em ter que seguir um modelo de plano de aula pré-determinado. Além disso, a maneira como apresento minhas ideias como se fossem verdades incontestes contribui para limitar suas chances de contra-argumentação. Esse fator, aliado ao próprio papel da estagiária, que já a caracteriza como um par, a princípio, menos competente e, em termos institucionais, detentor de um poder que em relação ao meu é menor, reduz ainda mais o espaço que poderia permitir a sua participação. Ao usar de forma retórica as perguntas nas linhas 29 e 30 (“Não é pra mim? Não é pra me ajudar?”), por exemplo, não estou tentando abrir um espaço efetivo para contribuições das estagiárias. O que pergunto, na verdade, é uma forma de dar suporte às minhas próprias crenças em relação ao processo de elaboração de planos de aula e

ratificar a importância da autonomia dos estagiários no que se refere a essa ação. E, por estar tão fortemente alinhada a essas crenças, não tento incluir Flavinha, a outra estagiária, no que poderia ter frutificado em uma discussão profícua a respeito da questão da padronização dos planos de aula no estágio. Sendo assim, minha orientação discursiva desequilibra nossa interação, descaracterizando a reunião de estágio, uma “situação social” (RIBEIRO & PEREIRA, 2002, p. 53) onde o que se pressupõe, em maior ou em menor grau, é a participação de todos.

Diferente do primeiro fragmento, no segundo, nossas trocas são mais simétricas. Meu discurso privilegia o padrão pergunta-resposta para a problematização da questão dos objetivos de nossas aulas. Construo, assim, uma identidade de orientadora que valoriza o processo reflexivo do estagiário. A partir da proposição de Flavinha, nas linhas 1400-1402, por exemplo – que a princípio sugeriu uma incompreensão do conceito de objetivo – assumo um estilo consultivo e cooperativo de supervisão e tento levá-la a refletir sobre esse assunto. Por outro lado, o discurso da estagiária levanta algumas questões importantes ligadas ao processo de planejamento de aulas que só foram discutidas com mais cuidado na SEVIPE (*puzzle* III). Isso me leva a repensar a minha própria prática, me levando a considerar que posso trabalhar de uma forma mais efetiva em cima de questões-chave relacionadas ao nosso fazer pedagógico no próprio momento de nossa reunião de orientação de estágio.

No fragmento 3, a maior parte da minha fala é direcionada para a instrução às estagiárias de como lidar com a questão do tempo em seus planos de aula, portanto, as participações de Flavinha e Manu são menores. Em contrapartida, apesar de usar esse momento de nossa reunião para dar instruções – em vez de estimular a reflexão conjunta com as professoras – diferente do fragmento 1, o piso conversacional é compartilhado com mais equilíbrio.

Nessa primeira seção, nosso discurso ficou centrado na questão do planejamento de aulas. Na seção seguinte, nossa conversa se desenvolve a partir da visão de que a prática docente envolve constante aprendizado, adaptações e mudanças, ou seja, é um desafio constante.

4.1.2

O desafio de ser professor, um sujeito em constante construção

Nesse primeiro fragmento da seção, a questão do compartilhamento de idéias entre os estagiários, trazida para a nossa conversa por Manu, dá início a um novo assunto: o desafio constante de ser professor.

Fragmento 4: “ <i>Pior do que você preparar uma aula é você torná-la interessante</i> ”		
41	Manu	[()] é, sabe por quê? hoje na aula da, da
42		estagiária que eu <u>assisti</u> ...
43	Mônica	hum
44	Manu	°eu peguei umas colinhas assim que eu achei interessante abordar no
45		texto° >depois que eu já tinha [feito ()]<
46	Mônica	[<u>que ótimo</u>], é pra pegar <u>muita colinha</u>
47		mesmo. eu pego <u>muita colinha</u> de vocês, sabia disso?= =pois é=
48	Manu	
49	Mônica	como eu pego colinha, <u>nossa senhora</u> ... gente <u>a aula</u> , o <u>plano de aula</u> ,
50		tudo isso é um processo >assim contínuo, você nunca vai<, ah, fulana
51		está <u>pronta</u> :, de hoje em diante ela vai dar <u>aulas fantásticas</u> , <u>planos</u>
52		<u>maravilhosos</u> ... é uma coisa:... constante, é um desafio constante pra
53		todo mundo ... >. você acha que eu não fico<, assim, um pouquinho
54		insegura:, ou nervosa: quando começo uma turma <u>nova</u> eu não sei
55		quem os alunos <u>são</u> . alguém fala >i: essa turma é encapetada, i: eu
56		fico mais nervosa ainda<. é um desafio sempre [né?]
57	Karen	[vai][ser <u>sempre</u> ...
58		vai ser <u>sempre</u>]
59	Manu	[imagina pra
60		gente, hh, que] fica sabendo desde o primeiro período que os alunos
61		aqui são...
62	Mônica	<u>claro</u> : gente não tem um momento que você dá uma relaxada assim
63		<u>total</u> e aaah, agora eu ligo o piloto automático, [()]
64	Manu	[e, e pior do que você],
65		assim, uh, pior do que você <u>preparar</u> uma aula é você <u>torná-la</u>
66		<u>interessante</u> , entendeu?
67	Mônica	°hum hum:°
68	Manu	pelo menos <u>aqui</u> assim [()]
69	Flavinha	((sorrindo))
70	Mônica	[<u>melhor</u> né?]. <u>melhor</u> é <u>torná-la</u> interessan-
71		interessante
72	Manu	não mais é, é mais desafiador ao mesmo tempo né?
73	Mônica	é
74	Flavinha	não até porque você <u>não tem</u> intimidade com as pessoas, >porque
75		você chega lá na frente<, >você fica <u>parado</u> <, você não sabe o que
76		vai <u>falar</u> , você não sabe (como é que você vai fazer)
77	Mônica	intimidade com que pessoas, os <u>alunos</u> ?
78	Flavinha	é... você <u>não tem</u> in[timidade] você <u>não conhece</u> eles]
79	Mônica	[()] o que que eles] ... é... ah sim é...
80	Flavinha	ai você chega lá na frente e começa a dar um conteúdo tipo-, >você

81		acha que você tá resi-
82		revisando alguma coisa e tal mas de repente
83		você tá falando de um jeito que eles não entendem e eles não vão te dizer<
84	Mônica	°hum hum°=

Ao relatar que “pegou umas colinhas” de outra estagiária (L.41-42/44-45), Manu o faz em voz baixa, agindo como se estivesse confessando algo errado. Essa é uma pista de que ela precisa se certificar da validade de sua ação. Antes que ela conclua sua fala, exponho minha própria visão sobre o assunto (L.46-47). A expressão “que ótimo” (L.46), enfatizada em meu discurso, mostra que avalio positivamente a atitude da estagiária. Ao afirmar que “é pra pegar muita colinha mesmo” (L.46-47), construo meu argumento de que essa ação, além de positiva, é também esperada dos futuros professores. Não defendo aqui a adoção de um hábito que possa ceifar a própria criatividade do estagiário, mas da compreensão de que construímos o nosso trabalho também a partir das ideias dos outros. Ao dizer: “Eu pego muita colinha de vocês, sabia disso?”, com ênfase no advérbio (L.47), além de apresentar meu argumento de que o docente está em constante construção, mostro que eu mesma espero uma reação de surpresa das estagiárias diante da minha atitude.

Entre as linhas 49 e 56, detenho o piso conversacional por mais tempo para expressar a minha crença na troca entre os participantes do contexto pedagógico e, dessa forma, destaco a questão da construção contínua do docente.

As linhas 49-50 contêm o ponto chave do meu argumento: “A aula, o plano de aula, tudo isso é um processo contínuo”. Para sustentar essa proposição, exponho o que para mim não reflete a formação contínua e representa uma visão distorcida do docente: a professora que “está pronta” e que de hoje em diante “vai dar aulas fantásticas” com “planos maravilhosos” (L.50-52). Nas linhas 52-53, em oposição a essa visão, falo do trabalho docente como “uma coisa constante, um desafio constante para todo mundo”.

Nas linhas 53-56, dou exemplos de situações que me deixam insegura e nervosa: Começar uma turma nova, não conhecer os alunos e saber que a turma é “encapetada”. Nesse trecho assumo o perfil identitário do docente que acredita que os desafios da profissão são constantes e reforço essa visão com a afirmação: “É um desafio sempre” (L.56). Nas linhas 57-58, Karen, a professora de francês

que estava presente, ao dizer “vai ser sempre” repetidamente, ratifica a minha posição argumentativa.

Nas linhas 59-61, Manu inicia a construção de um novo argumento, mas eu a interrompo para explicar que não há um momento em que “você dá uma relaxada total” (L.62-63). Na linha 63, uso a expressão “ligar o piloto automático”, estabelecendo uma relação metafórica com “já estar pronto” ou “não enfrentar mais desafios” para me posicionar contra uma visão que eu acredito ser vigente entre os estagiários e até mesmo entre docentes em serviço: professores experientes não mais encontram obstáculos em suas jornadas.

Ao iniciar a sua colocação com “Imagina pra gente” (L.59), compreendo que, nesse momento, a estagiária esteja partindo da questão dos desafios constantes da carreira docente, apontada por mim e ratificada por Karen, para enfatizar os desafios que os próprios estagiários enfrentam no CAp.

O meu domínio de grande parte do piso conversacional para mostrar à Manu que pegar ideias de uma colega é uma atitude válida, mostra como eu mesma compreendo o estagiário no CAp: um participante preocupado em mostrar que é capaz de gerenciar, por ele mesmo, as situações em sala de aula, mais do que um aprendiz que entende que deve vivenciar o estágio como um período de troca e construção conjunta. A troca de ideias entre os estagiários parece ainda ser um tabu para muitos professores em formação e o fato de esperar uma reação de surpresa de Flavinha e Manu quando admito que eu mesma pego ideias, ou “colinhas” (L.44, 46 e 49) dos estagiários, evidencia a minha crença na existência desse tabu.

A partir da linha 59, nossa conversa assume um perfil mais simétrico e Flavinha passa a participar da nossa interação. Nesse trecho, ambas as estagiárias se alinham à mesma visão de que dar aulas interessantes é um desafio. Esse assunto tem início com a fala de Manu nas linhas 64-66. Ao comparar a ação de “preparar uma aula” com a ação de “tornar a aula interessante”, ela oferece uma pista de que para ela essas são duas ações distintas, sendo que “tornar a aula mais interessante” é “pior”. Na linha 68, a estagiária deixa claro que está falando sobre o CAp, o que reflete a sua visão a respeito do período de estágio que está vivenciando.

Com o objetivo de disputar a sua argumentação, reformulo sua colocação trocando “pior” por “melhor” (L. 70-71). Manu, então, mostra que posso ter

interpretado seu alinhamento de forma equivocada e, para defender sua posição argumentativa, explica que usou a palavra “pior” no sentido de “desafiador” (L.72). Infiro, então, que planejar aulas interessantes não representa uma tarefa fácil para a estagiária.

Partindo do argumento de Manu, Flavinha oferece alguns exemplos do que ela própria acredita ser “pior” ou “desafiador”: não ter intimidade com os alunos (L.74); ficar frente aos alunos, parado, sem saber o que vai falar ou fazer (L.75-76) e achar que está revisando um conteúdo, mas falar de um jeito que os alunos não entendem e não ter um *feedback* deles sobre isso (L.80-83).

Os desafios apontados pelas estagiárias são pistas de que os futuros professores vivenciam o estágio supervisionado como um período de tensão. No CAp, onde as atividades de prática para a formação docente representam uma realidade constante, a quantidade de professores estagiários que circulam pelo colégio é grande e o tempo que permanecem na instituição é curto, o que pode dificultar o tratamento de tal questão.

Cabe ressaltar, entretanto, a forma como Flavinha, uma participante menos experiente no estágio, coloca os alunos no centro de sua argumentação. Entre as linhas 74 e 83, seu discurso revela sua preocupação em conhecê-los e saber o que eles querem ou precisam aprender, ou, nas palavras de Scrivener (1994, p.36, apud ALLWRIGHT & HANKS, 2009, p.73), “ter consciência de quem são as pessoas em sala de aula”. Sua fala, nas linhas 74-76 e 80-83, aponta o medo do novo, de não saber quem são os alunos e de não saber o que fazer ou o que falar. Seu discurso realça um aspecto importante do período de prática dos estagiários que precisa ser olhado com atenção: o estágio, além de ser posicionado no final do curso de licenciatura, é curto, o que impossibilita uma maior familiarização do futuro professor com os alunos, com a instituição em geral e com a própria vida na sala de aula e suas idiossincrasias.

As questões levantadas pelas estagiárias, que apontam seus medos e anseios durante o período de prática me remetem novamente ao *puzzle* VI: “Por que o estágio acontece no final do curso de licenciatura e por que a prática não caminha lado a lado com a teoria trabalhada nas disciplinas de graduação?”. Entretanto, há dois *puzzles* relacionados a esse que surgem da análise desse fragmento. O primeiro surge da diferença na forma como eu e Manu nos posicionamos diante do seu relato de que pegou ideias de uma colega. Enquanto Manu projeta a

identidade da estagiária receosa por aproveitar outras idéias, como se estivesse “colando”, eu assumo o perfil do docente que interpreta essa ação como uma troca de saberes e, por isso, algo positivo. Infiro que a identidade construída por Manu tenha me levado a acreditar que tanto ela quanto Flavinha se surpreenderiam com o meu relato de que eu mesma copio ideias dos estagiários. Como isso não acontece, decido compartilhar com elas o seguinte *puzzle*:

Puzzle VII: Por que acredito que as futuras professoras podem se surpreender com o meu relato de que pego ideias dos estagiários, e por que o futuro professor sente-se tão compelido a mostrar que consegue gerir o processo de estágio sem ajuda?

Manu: Acredito que você já estivesse esperando minha surpresa por causa do receio que eu mostrei quando falei que peguei colinha da minha colega. Mas eu já vi outros professores fazendo isso. Eu sei que o estágio é um momento de troca, até porque nós, colegas, assistimos uns aos outros. Não é só troca de informação, mas troca de solidariedade também, porque a gente está ali com o mesmo nervosismo. Uns têm mais, outros têm menos experiência, mas a situação é a mesma.

Flavinha: Durante o tempo de faculdade e durante a vida escolar, ao mesmo tempo em que você sabe que aprende com o professor, você também sabe que o professor aprende com você. Praticamente todos os professores que eu tive na vida sempre fizeram questão de frisar isso. Então eu acho que é uma reciclagem para o próprio professor do CAp ter a gente ali. A gente, bem ou mal, tem ideias diferentes do que vocês estão pensando. Não que sejam melhores ou piores, mas são diferentes. Viemos de realidades diferentes, nossa convivência com as pessoas é diferente. Se a gente convive, a gente aprende. Tem coisas que eu ouvi no estágio no CAp que eu nunca esqueci, como perguntas que os alunos fizeram, por exemplo. Não é surpreendente pra mim você pegar colinha da gente porque, bem ou mal, a gente aprende um com o outro o tempo todo. Para mim não é surpresa e eu não acho ruim. Eu acho ótimo. É muito melhor do que o professor passar a vida “engessado” numa mesma forma, e o aluno não poder nem abrir a boca porque ele não gosta que façam diferente do jeito que ele está acostumado. Eu acredito que tudo o que você faz influencia a vida das outras pessoas...Tudo! Na sala de aula é igual. Eu vou influenciar você de alguma forma, positiva ou negativamente e você vai guardar aquilo de algum jeito.

Esse *puzzle* coloca em foco a importância da troca entre professores formados e professores em formação nas diversas instâncias da licenciatura.

Ao enfatizar a “troca de solidariedade” e o “nervosismo”, Manu mais uma vez ressalta aspectos ligados à sua condição emocional, mostrando que para ela o estágio representou um período de grande desafio. Apesar de dizer que sabe que o

estágio é um período de troca, ela admite ter mostrado receio ao me dizer que pegou colinhas de uma colega e novamente destaca a importância da experiência anterior ao período de estágio.

O discurso de Flavinha também reforça a importância da troca de saberes que, segundo ela, acontece durante toda a vida escolar e também na universidade. Segundo ela, esse é um saber que construiu com seus próprios professores. Diferente de Manu, entretanto, ao se referir ao estágio, ela dá maior ênfase ao fato de que os professores também aprendem com os estagiários. Para ela, a presença dos estagiários, com seus saberes – que não são necessariamente os saberes dos professores regentes ou orientadores – representa uma oportunidade de reciclagem para os próprios professores do CAp. Ao enfatizar essa questão, Flavinha mais uma vez destaca o perfil do professor que “passa a vida engessado numa mesma forma”. Compreendo que seu discurso, mais do que ressaltar a necessidade de reciclagem dos professores do CAp, sublinha o aprendizado dos professores formadores na troca com os futuros mestres. E, considerando seus argumentos ao abordar os *puzzles* II e IV, infiro que ela esteja mais uma vez expressando sua visão crítica do contexto da licenciatura do qual ela participou.

Outro *puzzle* surge da forma como Manu se posiciona em relação à preparação de suas próprias aulas nesse fragmento:

Puzzle VIII: Por que Manu, já em fase final de seu curso de licenciatura, acredita que preparar uma aula interessante é um grande desafio?

Manu: *Repara que eu falei “ainda mais aqui, né?”, me referindo ao CAp, porque a maioria dos alunos do CAp sabem inglês. Eles fazem curso, então é um desafio. Ainda tem o fato de muitas vezes a gente não conhecer o grupo. Eu não diria que faltou alguma coisa na Prática de Ensino porque as observações de aula antes das participações servem para você conhecer o grupo. É pouco, mas de certa forma você conhece a turma e vê dali o que você pode tirar como, por exemplo, o número de alunos, o sexo predominante. A partir daí dá para fazer alguma coisa que possa chamar a atenção deles. Acho que é uma questão de criatividade. O desafio está em associar o conteúdo a alguma coisa da criatividade. Quando a turma é minha, também demora um tempo até pegar o ritmo.*

Flavinha: *Porque existe a imprevisibilidade da interação com as pessoas. Você preparou a aula, você pensou naquilo, mas você não sabe se na hora vai acontecer alguma coisa diferente do que você pensou. As pessoas têm medo do que não podem controlar. Eu acho que você tem que estar preparado para*

qualquer tipo de reação, mas nem todo mundo tem preparo para tornar alguma coisa que está desinteressante em algo interessante sem ficar estressado. Isso acontece por falta de experiência, porque a maioria nunca entrou numa sala de aula. Eu, pelo menos, nunca tinha entrado, então, eu ficava muito tensa antes da aula, pensando: “Eu preparei isso e acho que está muito legal, mas e se eles não gostarem? O que eu vou fazer?”. Você pode trazer a coisa mais lúdica do mundo, mas se o cara não estiver interessado, não adianta. E como é que você faz com que ele se interesse? É difícil

Para mim, então, o desafio está em não conhecer os alunos ou não ter intimidade com eles. Quando digo “conhecer” estou me referindo ao comportamento deles em grupo, porque principalmente os adolescentes têm a necessidade de afirmação em grupo. A observação, então, é fundamental para você perceber onde, mais ou menos, você está pisando. Mesmo assim, quando você entra em sala para fazer a sua primeira participação, você não observou o suficiente para conhecê-los, então você nunca vai saber que reação exata esperar. Você pode achar, por exemplo, que está só revisando o conteúdo e eles nunca viram aquilo na vida. É preciso saber o que eles estudaram, o “background” deles. A gente vem da universidade sem saber nada deles.

Enquanto Flavinha atribui a dificuldade de preparar aulas interessantes à imprevisibilidade da sala de aula, Manu relaciona esse desafio ao perfil dos próprios estudantes do CAp. O conhecimento prévio que eles têm da língua inglesa parecem representar um obstáculo e não um elemento aliado à sua prática. Sendo assim, infiro que, para ela, os conteúdos sugeridos para o trabalho em sala de aula – em manuais de professor, livros didáticos, programas curriculares, etc – sejam fins em si mesmos e não um caminho para o aprendizado. Quero dizer que a forma como ela se posiciona em relação à tarefa de ensinar alunos que são capazes mostra que ela ignora uma possibilidade que me parece clara e simples: trabalhar com o que eles “ainda não sabem”.

O conhecimento prévio dos alunos deve ser compreendido como a base sobre a qual o novo conhecimento é construído em um processo dinamizado pelo professor e pelos próprios alunos. Portanto, diferente do que Manu parece acreditar, planejar uma aula significa buscar meios que desafiem essas estruturas conceituais previamente construídas. Nessa mesma perspectiva, Solé e Coll (1999, p.22-20) apontam a visão construtivista na qual o conceito de aprendizagem significativa está atrelado à ação de atribuir significado a um conhecimento que já existe objetivamente. Contribuindo para essa discussão, Moreira (2005, p.5) também ressalta que

na aprendizagem significativa há uma interação entre o novo conhecimento e o já existente, na qual ambos se modificam. À medida que o conhecimento prévio serve de base para a atribuição de significados à nova informação, ele também se modifica e os subsunçores vão adquirindo novos significados, se tornando mais diferenciados, mais estáveis. Novos subsunçores vão se formando; subsunçores vão interagindo entre si. A estrutura cognitiva está constantemente se estruturando durante a aprendizagem significativa.

Manu mostra ter se sentindo desafiada durante o estágio no CAP, uma instituição conceituada, com alunos inteligentes. A forma como se posiciona me leva a considerar a ansiedade vivida pelos alunos-professores por não saberem exatamente o nível de conhecimento dos estudantes. Ensinar o que os alunos ainda não sabem pode parecer um caminho óbvio, principalmente para professores regentes e, em especial, os experientes. Por outro lado, ter o conhecimento do que eles ainda não dominam efetivamente pode não representar uma tarefa fácil para os docentes em geral, em formação ou não.

Todavia, similarmente ao que o compartilhamento do *puzzle* I mostra, esse fato aponta para a forma como Manu ainda se sente pouco autônoma em relação à sua própria atividade pedagógica e presa ao conteúdo do programa curricular – como ainda faz, atualmente, com seus próprios alunos. Ela parece estar presa a um conceito de aluno que é “depositário” passivo dos conhecimentos que ela pode lhes proporcionar. Em outras palavras, uma vez que os alunos já sabem o que ela tem a ensinar, o que lhe restaria para “passar” para eles? Essa visão, que coloca o professor em uma posição central no processo ensino-aprendizagem, caminha em direção contrária à visão Sociointeracionista (VYGOTSKY, 2001, 2003), segundo a qual o desenvolvimento humano se dá nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação. A figura do professor, nessa visão, passa de “depositante” de conhecimento para facilitador da aprendizagem, contribuindo para estimular um movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento que, segundo Vygotsky, começa muito antes da própria escola, desde o nascimento da criança.

Essa questão ressalta mais uma vez a importância da comunicação entre o professor regente e o estagiário, bem como o planejamento de aulas colaborativo, de forma que o futuro mestre seja auxiliado na escolha de atividades, estratégias e materiais mais adequados ao perfil do grupo com o qual escolheu trabalhar. Essa

necessidade se faz premente principalmente pelo tempo curto que o estágio representa.

Flavinha, apesar de considerar o estresse que “tentar ser interessante” pode gerar – principalmente quando o trabalho é feito com adolescentes – crê no imprevisível como um desafio às nossas ações em sala de aula. Ao enfatizar que os estagiários vêm da universidade sem saber nada dos alunos do CAp, da mesma forma que Manu, ela aponta para a necessidade de uma maior interação entre o estagiário e a própria instituição (programas curriculares, por exemplo). Sua fala coloca em destaque também a posição central que o aluno deve assumir no processo ensino-aprendizagem. Diferente de Manu, entretanto, Flavinha enfatiza a necessidade de saber mais sobre o conhecimento prévio dos alunos e conhecer melhor seus gostos e interesses, como forma de direcionar melhor o seu trabalho no estágio.

A importância de conhecer os alunos, apontada por Flavinha, lança luz sobre a necessidade de caminhos mais exploratórios de ensino. Santos (2011, p. 12) diz, por exemplo, que “na escola, informações são passadas sem que os alunos tenham necessidade delas”. O autor lembra, também, que a nossa função principal como professores é a de gerar questionamentos, dúvidas e criar necessidade e não simplesmente apresentar respostas. Sendo assim, ele ressalta a necessidade de se oferecer, ao futuro professor, meios de exercer seu poder de “buscar diferentes formas de provocar instabilidade cognitiva” (SANTOS, 2011, p. 12).

Nesse fragmento, dominei grande parte do piso conversacional para explicitar duas visões antagônicas do que é “ser professor”. Uma delas – que eu acredito ainda ser comum, especialmente entre os professores em formação – com a qual não me alinho e que não acredito existir efetivamente – refere-se ao docente que a partir de um determinado momento não mais encontrará obstáculos no seu dia a dia. A outra é a do professor que, mesmo sendo experiente, enfrenta novos desafios. Inserido na segunda visão, está o desafio que nós, professores estagiários ou em serviço, enfrentamos no dia a dia de tornar nossas aulas interessantes para nossos alunos, assunto tratado nesse fragmento.

No fragmento a seguir, conversamos mais sobre questões ligadas ao interesse dos alunos no aprendizado da língua inglesa, questão essa que se encontra intimamente ligada ao desafio de ser professor.

Fragmento 5: “É interessante que a gente mostre alguma coisa para a realidade deles que não seja, necessariamente, prova de Vestibular”

376	Mônica	() porque o aluno, ele tem mania de achar que o inglês e-, por mais
377		que ele esteja aí, por <u>todo canto</u> , né?, na <u>internet</u> , <u>música</u> , <u>filme</u> , ele
378		ainda vê muito o inglês, >tirando o aluno de-<, muitos de curso
379		também, mas geralmente o aluno mais de escola, ele vê como é:,
380		[um <u>fardo</u>]
381	Manu	[(outra matéria, né?)]
382	Mônica	uma coisa extra que não tem utilidade, vários já falaram, ué, mas eu
383		sou brasileiro por que eu tenho que aprender isso?= =hum, hum= =é verdade= =quer dizer, [é um comentário muito]
384	Flavinha	
385	Manu	
386	Mônica	
387	Flavinha	[é porque eles não <u>entendem</u>]
388	Mônica	<u>ingênuo</u> pro mundo que a gente vive, globalizado ()
389	Flavinha	exatamente, eles [<u>não entendem</u>]
390	Mônica	[<u>nenhuma língua</u> -] ((breve interrupção de um pouco
391		mais de 1 minuto para falar com uma professora que entra na sala))
392		não, >é o que eu tava falando, até olhei pra Karen e lembrei<
393		<u>nenhuma língua</u> hoje em dia é inútil
394	Flavinha	não, porque quando você tá aprendendo a língua, assim, esse pra mim
395		[sempre foi o objetivo]
396	Mônica	[°espanhol, francês°]
397	Flavinha	o que eu mais gosto de aprender outra língua, é você aprender a
398		<u>cultura</u> ... tipo você poder [conhecer as coisas que aquilo te traz]
399	Mônica	[legal, não nunca-, hoje em dia não, nunca
400		foi, mas, assim, tá cada vez mais [<u>importan:te</u>]
401	Manu	[>mas sabe o que que eu] acho?<, é
402		que às vezes as pessoas ainda <u>têm</u> essa questão, <u>mas pra quê?</u> , ainda
403		têm a pergunta <u>mas pra quê?</u> , >entendeu?<, eu <u>acho</u> que é ... tudo
404		bem, pode até ser:, é ... assim meio: <u>forçado</u> , né? mas assim, é
405		interessante mostrar um lado positivo que não seja só, ah, olha só, >se
406		você fizer você vai passar no <u>vestibular</u> <, [isso aqui, ó, contribui, ()]
407	Mônica	[isso, é:()]
408	Flavinha	[isso é pra <u>vida</u>]
409	Manu	() poxa, para e pensa, o que que é o rio de janeiro? o <u>rio de janeiro</u> é
410		uma cidade <u>turística</u> . recebe pessoas de <u>vários lugares do mundo</u> , olha
411		só quantas pessoas <u>vocês podem conhecer</u> , olha como é que vai entrar
412		no <u>orkut</u> de vocês, entendeu? >trazer um pouco para realidade <u>deles</u> <, pra ver se= =e isso é pra vida, as pessoas [têm que]
413	Flavinha	
414	Manu	[porque-]
415	Flavinha	entender que isso é pra vida= =é natural que a-,a mentalidade do aluno, do aluno de, de dezesseis, dezessete anos, seja um pouco é: mais, >um pouco mais desenvolvida do que< os das séries mais-, né, >das séries iniciais<= =>hum, hum<= =mas ainda assim, ele não é, totalmente, né? é, é <u>maduro</u> a ponto de, de reconhecer isso [sei]
416	Flavinha	
417	Manu	
418		
419		
420	Mônica	
421	Manu	
422		
423	Mônica	
424	Flavinha	[[[fazendo sinal afirmativo com a cabeça]]]
425	Manu	[você fala assim] que você precisa aprender uma língua e ele vai

426		<u>entender</u> o [porquê]
427	Mônica	[hã,hã]
428	Flavinha	[((fazendo sinal afirmativo com a cabeça))]
429	Manu	né?
430	Mônica	é
431	Manu	então, é interessante que a gente mostre alguma <u>coisa</u> pra realidade
432		deles que não seja necessariamente=
433	Mônica	=por isso=
434	Manu	=prova de vestibular: [(obrigação)]
435	Mônica	[por isso que eu falo], assim, às vezes não
436		adianta >você também ficar assim<, <u>gente</u> , inglês é <u>importante</u> , o
437		mundo é >globalizado<. eu acho que vo-, você, não precisa nem
438		<u>falar</u> , <u>é importante</u> , né?, porque às vezes o professor <u>fala</u> :, eles não
439		tão nem aí
440	Flavinha	<u>não</u> , mostra [como é que você pode usar]
441	Mônica	[agora, a simples] forma de você mostrar o objetivo da
442		sua aula <u>diferente</u> :, ao invés de falar assim, <u>hoje</u> vamos aprender
443		<u>comparativos</u> , aqueles que terminam com e-r, quando o adjetivo é
444		pequeno, >blá,blá,blá<. isso durante a aula, cabe você arrumar a casa.
445		mas assim, >dizendo o que você vai fazer da <u>aula</u> <, a gente vai
446		aprender a <u>comparar</u> , vamos <u>comparar</u> , vamos comparar, quando eu
447		falei das <u>músicas</u> , >depois eu falei<, vamos <u>comparar músicas</u> , como
448		é que você pode comparar <i>heavy metal</i> com <i>classical music</i> ... né?...
449		quer dizer, eles viram a língua (), eles deram a opinião <u>deles</u> , então,
450		de repente você <u>sem</u> ... é... <u>usar</u> ... >não precisa nem falar<, <u>inglês é</u>
451		<u>mais importante</u> , você mostra isso com um simples ...=
452	Flavinha	=exatamente=
453	Mônica	[=é ... <i>setting</i> lá o seu <i>aim</i>]
454	Flavinha	[você trazendo pra realidade] deles você-, você <u>faz</u> eles-
455		<u>acompanharem</u> você de alguma forma
456	Mônica	é:
457	Flavinha	se você só chega lá e cospe eles >pegam e< ah, que saco. é pra fazer
458		mais um [exercício]

A língua inglesa ganha cada vez mais importância no mundo contemporâneo, não só como pré-requisito para a inserção no mundo profissional, mas também como instrumento de navegação pelas diversas culturas. Todavia, minha experiência como professora tem mostrado que o comportamento do estudante, desinteressado pelo aprendizado do inglês, mostra-se, por muitas vezes, incompatível com esse cenário. Essa é, portanto, uma questão também ligada ao nosso desafio diário de construir um trabalho que se quer relevante para os nossos próprios alunos.

Minha fala nas linhas 376-380 e 382 mostra uma ideia pré-concebida de como o aluno vê seu próprio aprendizado. O trecho “por mais que ele esteja aí, por todo canto na internet, música, filme, etc” mostra que para mim essa visão do aluno é incoerente. Ao dizer “muitos de curso também, mas geralmente o aluno de

escola” (L.378-379), mostro que essa percepção ficou mais evidente a partir do meu trabalho na escola pública.

Nas linhas 382-383, exemplifico a fala do aluno, que para mim reflete a incompreensão da utilidade do seu aprendizado do inglês. Acredito que o argumento de que o aprendizado do inglês não é necessário porque somos brasileiros é “um comentário muito ingênuo para o mundo em que a gente vive, globalizado” (L.386 e 388). Nas linhas 387 e 389, Flavinha oferece suporte à minha argumentação dizendo repetidamente que os alunos “não entendem”.

Na linha 393, argumento que “nenhuma língua hoje em dia é inútil” e reparo essa colocação, nas linhas 399-400. Na linha 396, incluo as outras línguas que os alunos estudam no CAP em minha argumentação: o espanhol e o francês.

Nas linhas 397-398, Flavinha explica o que para ela é o objetivo de se aprender outra língua: aprender a cultura. Essa colocação de Flavinha e meu argumento do que eu acredito ser a visão dos alunos sobre o aprendizado da língua estrangeira e sobre a importância que ela tem no mundo contemporâneo estimulam a construção do argumento de Manu, nas linhas 404-406. Esse argumento representa o ponto central desse fragmento: “É interessante mostrar um lado positivo que não seja só passar no Vestibular”.

Oferecendo suporte ao seu próprio argumento, em um longo turno nas linhas 409-412, Manu aponta questões ligadas à utilidade prática do inglês. Para Manu, ressaltar esses aspectos significa “trazer” o aprendizado do inglês para a “realidade” dos alunos. Nas linhas 408-414 e 416, Flavinha oferece suporte à posição de sua colega dizendo repetidamente que o aprendizado do inglês é “para a vida”.

Por outro lado, nas linhas 417-419 e 421-422, Manu aponta que a faixa etária e a maturidade dos alunos podem ser obstáculos a esse trabalho de conscientização. Nas linhas 423, 424, 427 e 428, eu e Flavinha nos alinhamos a essa visão.

Nas linhas 431-432 e 434, no que eu infiro ser uma referência específica ao trabalho desenvolvido no Ensino Médio no CAP, Manu, dando ainda mais suporte à sua posição, repete a sua recomendação, feita anteriormente nas linhas 404-406 e na linha 434, e refere-se ao Vestibular como uma “obrigação”.

Esse posicionamento de Manu, apoiado por mim e Flavinha, traz em si uma questão que considero de grande relevância e, por isso, importante de ser

abordada no estágio supervisionado: a necessidade de se repensar o enfoque que é dado ao concurso Vestibular nas turmas de terceiro ano do Ensino Médio. A análise do seu discurso me permite inferir que em suas sessões de observação nessa série ela tem notado um direcionamento excessivo das atividades para esse concurso.

As turmas de terceiro ano estão sob a responsabilidade de duas professoras apenas: eu e Regina. O compartilhamento do planejamento das aulas entre nós duas é muito frequente. Por esse motivo, acredito que a questão que aqui se faz relevante não seja exatamente qual contexto específico contribuiu para a percepção de Manu – a minha sala de aula ou a da outra professora – mas sim que esse dado mostra a importância de repensarmos a nossa prática.

Esse aspecto destaca também uma questão de grande significância (antecipada por Flavinha no *puzzle* VII), que creio deve ser aqui enfatizada: o fato do trabalho dos estagiários informar a prática do professor regente. Nesse caso, a observação de Manu serviu de retroalimentação para o trabalho no terceiro ano, principalmente o meu.

Nas linhas 435-437, ainda argumentando sobre a importância do inglês, assumo uma nova posição: Não adianta ficar falando para os alunos que o inglês é importante e o mundo é globalizado. Para dar suporte ao meu argumento sustento que às vezes o professor fala e os alunos não prestam atenção (L.438-439). Alinhando-se ao meu argumento e complementando minha fala, Flavinha sugere o que eu infiro ser um trabalho que mostre o uso prático da língua inglesa (L.440).

Em um longo turno entre as linhas 441 e 451, redirecionando a fala de Manu, mais uma vez resalto a importância de mostrar o objetivo da aula de uma forma que motive o aluno. Nas linhas 454-455, Flavinha alinha-se ao meu argumento e oferece suporte ao seu próprio argumento nas linhas.457-458.

Nesse fragmento, é interessante notar a forma como – alinhadas à mesma visão a respeito do interesse dos alunos – coconstruímos nossas identidades como “colegas de trabalho”. Tanto Manu quanto Flavinha trazem para a reunião saberes ligados à relevância do ensino de inglês.

Com o intuito de aprofundar a discussão iniciada em nossa reunião, e possivelmente alcançar mais entendimentos a respeito da nossa prática, apresento para as professoras o *puzzle* a seguir:

Puzzle IX: Por que acredito que não adianta só falar para os alunos que inglês é importante?

Manu: *Eu acho que a gente tem que tornar as coisas mais interessantes para que o aluno não fique limitado ao trabalho do quadro. Um exemplo da minha vida é que eu só fui entender química quando comecei a fazer laboratório e, a partir da prática, muita coisa “clareou”. Essa experiência eu trago para a sala de aula no meu trabalho. É necessário o aluno ver, sentir, pegar, tocar. É necessário que ele veja a serventia daquilo, e que as coisas não fiquem só no “plano do caderno”. O aluno olha, copia, grava, decora, mas ele não sabe por que está fazendo aquilo. Ele não sabe a utilidade daquilo em uma situação prática. O ideal seria colocar as coisas em situações práticas.*

Flavinha: *Porque é importante entrar na realidade deles, trazer aquilo para a realidade deles. Trazer exemplos concretos de como o inglês é importante no dia a dia deles. Por exemplo, quando usei a música da Beyoncé na participação no terceiro ano, eu queria falar de preconceito entre homem e mulher. Por que não trazer exemplos que têm ver com o dia a dia deles? Você pode tentar se aproximar da realidade deles.*

A construção discursiva das duas professoras revela visões bastante amadurecidas a respeito da importância de se estreitar a distância entre o que se faz na escola e o “mundo dos alunos”. Em outras palavras, elas enfatizam a importância de um ensino que colabore para que a língua inglesa não represente apenas mais uma matéria no currículo escolar. A respeito dessa questão, cito Santos (apud PIRES, 2010 p. 33), que aponta que

no processo de seleção dos conteúdos curriculares diferentes justificativas são invocadas. Argumenta-se, por exemplo, que o conhecimento escolar deve ser uma preparação para a vida adulta, ou que este deva propiciar o ajustamento social ou ser, ainda, instrumento para a resolução dos problemas práticos da vida.

É comum, entretanto, sermos apresentados a materiais didáticos cujos conteúdos se distanciam do mundo em que vivemos e que também não contemplam um trabalho que faça com que o aluno aprenda de forma significativa, dando importância à sua voz e ao seu pensamento crítico. Da mesma forma, o trabalho reflexivo e exploratório – que pode representar um meio efetivo que possibilite nos aproximarmos mais dos nossos alunos, através de mais entendimentos sobre a sala de aula – muitas vezes falta nos materiais didáticos ou

não configuram o caminho escolhido pelos próprios professores. Acredito ser esse o fator que fez com que ao compartilhar esse *puzzle* com as professoras eu já esperasse que se alinhassem à minha visão. Acredito que essa seja mais uma das crenças que trago comigo da minha própria vida como aluna e que, por isso, se harmoniza com o que os próprios estagiários vivenciaram na escola. Refiro-me às inúmeras vezes em que meus próprios professores enfatizaram em seus discursos a importância do aprendizado da língua inglesa, mas, na hora das aulas, o que se via era um trabalho distante da realidade dos alunos e, portanto, desinteressante.

A sala de aula é um espaço social e como tal deve possibilitar a construção e reconstrução contínuas dos saberes de seus participantes. Como não é um espaço onde simplesmente se “transfere conhecimento”, ela também não se trata de um espaço linear, dado que a diferença é inerente à própria natureza humana. Dessa forma, a sala de aula é marcada por rupturas e descontinuidades que são próprias das ações de ensinar e aprender. E por ser constituída por sujeitos humanos em busca de conhecimentos das razões e da sustentação de suas próprias existências, ela representa a própria realidade.

Faz-se importante, então, que as instituições educacionais estejam preocupadas com as finalidades do ensino de língua estrangeira como uma atividade relevante para a vida dos alunos. Sobre isso, Bagno et al. (2002, p. 80), assevera que o objetivo da escola é

formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente [...] para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade – é oferecer a eles uma verdadeira educação linguística

Principalmente nos dias de hoje, quando o mundo se encontra ainda mais unificado pelo processo de globalização e numa época em que a informação invade nossas casas com uma velocidade ímpar e as línguas estrangeiras, nesse contexto, se fazem cada vez mais importantes, não podemos conceber um ensino dissociado do nosso contexto social. A esse respeito, Oliveira (2009, p. 22) nos alerta que “se não houver uma função clara, um objetivo claro, para a aprendizagem, não se pode justificar a manutenção de uma língua estrangeira no

currículo das escolas públicas”. É com essa perspectiva de ensino de LE na escola que tanto minha visão de educação quanto as de Manu e Flavinha se alinham.

Esse aspecto coloca em foco, mais uma vez, questões como a relação dos estagiários com os alunos, o que sabem a respeito do CAp ao chegarem no instituto e a relação de confiança que conseguem construir com os professores regentes e orientadores. A ênfase em um trabalho que seja relevante para os alunos pressupõe uma atitude crítica e autônoma dos alunos-professores. Para que ele se sinta capaz de desafiar o que já está estabelecido no programa curricular da instituição e também seguro para propor novos caminhos (como Manu e Flavinha fizeram ao compartilharmos esse *puzzle* e em nossa reunião de orientação), há de se pensar em um trabalho no estágio que promova a autonomia desse futuro mestre.

Quanto à minha construção discursiva durante a reunião de orientação nessa segunda seção, no fragmento 4, apesar da questão da troca de ideias no estágio ter sido introduzida na reunião por Manu, minha autoridade sobre o piso conversacional não deixa espaço para que ela mantenha sua participação na conversa. Nas linhas 45 e 61, por exemplo, Manu tenta apresentar sua ideia, mas é interrompida por mim. Essa interrupção, mesmo que não intencional, faz com que a estagiária se alinhe a uma posição de subordinação ao meu discurso, típica de contextos institucionais (LINELL, 1990). Ao dominar o discurso, alinhando-me ao típico papel da supervisão, deixo clara uma regra vigente naquele exato momento: explico minha visão sobre o assunto e os estagiários ouvem. Dessa forma, construo-me identitariamente como a orientadora que se vê detentora do conhecimento, desejando apenas transferi-lo para as licenciandas, como se elas pouco tivessem a contribuir.

No fragmento 5, a análise do trecho a partir da linha 435 até o final me leva a compreender que, apesar da assimetria de nossas trocas, evidenciada pelos meus turnos muito longos, nossa construção discursiva mostra como, juntas, eu e Flavinha partimos da colocação de Manu para construir entendimentos a respeito do interesse dos alunos pela língua inglesa. Assim, nos alinhamos à visão de que a simples forma usada para estabelecer os objetivos de nossas aulas ou de apontar a utilidade prática da língua inglesa pode contribuir para reduzir a distância que parece existir entre a aula e a realidade dos alunos e motivá-los a aprender.

Os desafios tratados nessa seção estão intimamente relacionados à questão da identidade docente. Na seção seguinte, nossa conversa constrói-se a partir da questão da (re)construção das nossas identidades profissionais, conceito esse que possui relações estreitas com o processo de formação profissional.

4.1.3 Nossas (re)construções identitárias

Um professor em serviço ou em treinamento constrói sua(s) identidade(s) a partir do que a sociedade determina serem suas atribuições, seus deveres, seus valores e tudo mais que sua formação profissional lhe confere. Além disso, a identidade do professor é construída e reconstruída também através de seu “posicionamento discursivo” (HALL, 2000).

Nesse fragmento, Manu mostra como teve que se posicionar diante de uma turma em uma de suas participações, reconstruindo-se identitariamente de uma forma que ela diz não lhe ser comum.

Fragmento 6: “<i>Eu não costumo agir daquela forma</i>”		
758	Manu	[exatamente], aí >que que aconteceu?< ... é ... no, no período
759		passado, essa, essa turma, eu também ia fazer minha co-participação
760		nela, essa que a menina ficou sentada, >virada pra trás<. então, <u>na</u> ,
761		<u>na</u> : observação, eu <u>percebi</u> : essa atitude <u>dela</u> , tal. percebi a atitude de
762		alguns outros alunos e aí eu tive que o que? me <u>posicionar</u> ... né? tive
763		que assumir uma: personalidade que eu geralmente não s-, não, não
764		costumo agir daquela forma, né?
765	Mônica	hum, hum
766	Manu	e aí quando a professora ela foi fazer a minha <u>avaliação</u> , ela falou
767		assim, Manu, eu gostei, só que eu achei que você foi muito <u>rígida</u> ...
768		mas eu tinha falado com ela antes, eu falei, ó, >porque ela, ela me
769		pediu pra dar uma<, pra, pra, assim, pra fazer um <u>resumo</u> , entendeu?
770		de <u>tudo</u> , até aquele momento ali, de como eu tinha <u>pensado</u> , de como
771		eu tinha <u>agido</u> ... né? no, no-,nos trabalhos que <u>elaborei</u> , [enfim, tudo]
772	Mônica	[hum, hum]
773	Manu	até aquele momento ali. aí eu falei com ela, olha, eu, eu, me baseei
774		muito nas minhas <u>observações</u> pra poder, né? fazer-, eu percebi que
775		eles eram muito-, >eles nã-, não procuravam <u>respeitar</u> < as, as outras
776		estagiárias.
777	Mônica	sei
778	Manu	foi complicado, >teve uma outra que deu uma aula assim<, >que eles
779		prestaram <u>super</u> atenção, eu falei assim, nossa, eu não tenho
780		experiência como professora, como é que vai ser isso pra mim?< ...

781		uma que <u>tinha experiência</u> foi <u>super mal tratada</u> , né? entre aspas ... é,
782		é, a <u>outra</u> também é professora, mas foi super bem. e eu? como é que
783		eu vou ficar nessa situação?
784	Mônica	Hh
785	Manu	sabe? então eu tive que ... eu, eu já fui é, é ...
786	Flavinha	preparada pra guerra=
787	Manu	=psicológica-, psicologicamente preparada pra <u>isso</u> , exatamente
788	Mônica	hh, preparada pra guerra [é ótimo, hh]
789	Manu	[é, praticamente]. porque a-, a-, eu achava
790		que os alunos iam totalmente me <u>ignorar</u> entendeu?
791	Mônica	sei
792	Manu	eu tinha [isso em mente]
793	Flavinha	[mas esse é o meu medo]. eu <u>nunca</u> dei aula, [vai ser]
794	Manu	[então]
795	Flavinha	minha primeira
796	Manu	pois é
797	Flavinha	<u>nunca</u> dei aula
798	Manu	eu já dei só que >eu tinha dezesseis anos< e a: >estrutura era
799		totalmente diferente<, muita coisa mudou de lá pra cá. .. aí quando: e-
800		eu ... <u>cheguei</u> na sala de aula, eram <u>menos</u> alunos, algumas pessoas
801		<u>não estavam</u> , e aula <u>fluiu</u> . só que eu ... <u>fiquei ainda</u> com aquilo na
802		minha cabeça, então eu fiquei, e-, eu fui [uma pessoa]
803	Flavinha	[uma pessoa armada]
804	Manu	<u>rígida</u> , né?... é ... mais ou menos, >acho que ela<, >acho que ela até
805		exagerou um pouquinho, porque tinha umas horas que eu< era mais
806		<u>flexível</u> >e outras horas que eu falava, não<, <u>olha pra mim</u> , <u>esquece o</u>
807		<u>que vocês estão fazendo</u> . eu <u>quero que vocês olhem pra mim e falem</u>
808		<u>comigo</u> , <u>entendeu?</u> >mas era mais essa preocupação<. >aí ela depois
809		falou<, não, então, eu, eu <u>entendo</u> o seu ponto de vista, por que que
810		você achou melhor agir dessa forma

No primeiro turno, Manu narra um episódio ocorrido em uma de suas sessões de observação em uma turma em que ia coparticipar. Segundo sua narrativa, uma menina “ficou sentada, virada pra trás” (L.760). Ela diz ter percebido também “a atitude de alguns outros alunos” (L.761-762), por isso, teve que se posicionar de uma forma rígida, como não costuma fazer (L.762-764).

Nas linhas 766-768, ela explica que, como consequência da postura que precisou assumir, a professora regente, apesar de ter gostado de sua aula, considerou-a muito rígida. Nas linhas 773-776, Manu diz que para contrargumentar explicou que agiu daquela forma por ter percebido, em suas observações de aula, que os alunos “não procuravam respeitar as outras estagiárias” (L.775-776).

Nas linhas 778-780, Manu ressalta a falta de experiência como o motivo de sua tensão. Entre as linhas 781-782, ela traz para a reunião a questão da imprevisibilidade da sala de aula ao relatar que uma professora experiente foi mal

tratada pelos alunos e, a outra, com a mesma experiência foi bem recepcionada. Infiro que ao perguntar: “Como é que vai ser isso pra mim?” (L.780) e “Como é que eu vou ficar nessa situação?” (782-783), Manu ratifica uma identidade de estagiária insegura, que teme não saber lidar com situações difíceis, relacionadas a essa imprevisibilidade.

Como no discurso de Manu, os estagiários frequentemente relatam situações em que se sentem compelidos a assumir posturas que não são condizentes com suas próprias personalidades. Essa é uma forma de tentarem controlar a indisciplina dos alunos para darem andamento ao trabalho em sala de aula.

Ao dizer, nas linhas 785 e 787, que foi “psicologicamente preparada para isso”, Manu destaca a influência que a observação da turma exerceu sobre a sua decisão de como se posicionar em sua coparticipação, assumindo uma posição defensiva.

Na linha 786, em uma alusão metafórica, ao dizer que Manu foi para a aula “preparada pra guerra”, Flavinha elege a indisciplina em sala de aula como uma das grandes dificuldades que os futuros professores têm que enfrentar no estágio supervisionado.

Na linha 788, para abrandar a colocação de Manu, intercalo minha fala ao seu discurso e rio, repetindo as palavras de Flavinha. Manu, entretanto, dá suporte à interpretação da colega e mostra corroborar a sua visão ao dizer: “Achava que os alunos iam totalmente me ignorar entendeu?” (L.789-790).

Nas linhas 792 e 793, ao dizerem, respectivamente: “Eu tinha isso em mente” e “Mas esse é o meu medo”, Manu e Flavinha oferecem pistas de que seus sentimentos de insegurança não são esporádicos e que as acompanham durante suas práticas no estágio supervisionado. Entre as linhas 793 e 799, entretanto, elas justificam esses sentimentos de formas diferentes. Flavinha enfatiza a sua inexperiência (L. 793) enquanto Manu explica que o fato de já ter dado aula anteriormente não a ajudou porque ela só “tinha dezesseis anos”, “a estrutura era totalmente diferente” e “muita coisa mudou de lá pra cá” (L. 798-799). Enquanto Flavinha ressalta a importância da experiência na sua prática no estágio, Manu enfatiza o trabalho do professor como um desafio constante por estar atrelado a mudanças naturais que acontecem no decorrer do tempo.

O relato de Manu que se segue, entre as linhas 799-801, mostra que o que efetivamente aconteceu no dia de sua coparticipação quebrou suas expectativas.

Nas linhas 801-802, ao dizer: “Só que eu fiquei ainda com aquilo na minha cabeça”, ela mostra que a experiência de sua participação, marcada pela imprevisibilidade da sala de aula, levou-a a refletir sobre a postura que decidiu assumir. E ao dizer que foi “uma pessoa rígida” (L.802 e 804), infiro que ela esteja mostrando arrependimento. Por outro lado, ao usar a expressão “mais ou menos” e ao dizer “Acho que ela até exagerou um pouquinho” (L.804-805), ela tenta abrandar o julgamento que a professora regente fez de seu manejo de classe. Para dar suporte à visão que tem de seu próprio posicionamento frente aos alunos, a estagiária relata que assumiu posturas diferentes durante a aula (L.858-861)

Segundo Manu, a professora regente compreendeu que ela “achou melhor agir dessa forma” (L. 810). Ela, assim, ratifica o ponto argumentativo apresentado anteriormente, nas linhas 760-764 e 773-776, de que se baseou em sua observação de aula para construir uma nova identidade durante sua coparticipação.

Nesse fragmento, Manu tem o domínio do piso conversacional. Seu discurso reflete a ansiedade diante dos imprevistos inerentes à sala de aula. Ressaltando a utilidade das sessões de observação, a estagiária diz ter se baseado no perfil da turma para assumir uma postura rígida. Sua fala sobre a relação professor-aluno, principalmente entre as linhas 778 e 783, mesmo parecendo pouco clara, revela a tensão por ela vivida diante da incapacidade de prever como os alunos poderiam se comportar no dia de sua participação. Ao dizer que decidiu ser rígida com os alunos e que, contrariando suas expectativas, a aula fluiu, infiro que, além de estar mostrando surpresa em relação ao comportamento dos alunos, a estagiária esteja também julgando a postura por ela escolhida como desnecessária.

Partindo do relato de Manu, Flavinha destaca a questão da inexperiência como um fator complicador nos casos em que os futuros professores têm que lidar com a indisciplina. Manu, por sua vez, aponta que mudanças ocorreram desde o tempo em que, mais jovem, atuou como professora, até os dias de hoje. Assim, ao mesmo tempo em que ressalta que é necessário que o professor acompanhe as mudanças do tempo, ou seja, se reconstrua constantemente, ela se equipara à Flavinha, uma professora inexperiente.

O posicionamento rígido que Manu resolveu adotar (L.762-764) e seu argumento de que as coisas mudaram desde que deu aula quando ainda era muito jovem (L.798-799) destacam duas formas distintas de mudança identitária: uma de acordo com o contexto e outra pelo tempo. Dessa forma, fica ressaltada a

característica multifacetada e dinâmica das nossas identidades e, nesse caso, da identidade docente.

O discurso das estagiárias parece girar em torno do mesmo ponto: a experiência em sala de aula pode trazer mais segurança, por outro lado a imprevisibilidade pode gerar tensão e fazer com que assumamos novas identidades. Por outro lado, a forma como se posicionam argumentativamente parece veicular uma proposição falaciosa de que a imprevisibilidade é inerente apenas ao trabalho do aluno-professor. A análise desse fragmento me leva, então, a construir o *puzzle* a seguir:

Puzzle X: Por que Manu diz que teve que se posicionar de forma rígida?

Manu: Não é que eu gostaria. Eu preferia ser da forma que eu acredito que funciona, mas eu achei necessário. Foi a forma que eu achei de combater meu nervosismo, caso eu também vivenciasse a situação que a primeira estagiária vivenciou. Eu fiquei com essa preocupação porque eu precisava ser avaliada. Eu tinha medo de ficar nervosa e os alunos me intimidavam. Depois eu me surpreendi com o comportamento deles porque eu fui muito armada, até com respostas pré-formuladas, e eles acabaram ficando quietos. Foi uma precipitação minha. De repente, eu não contei com a possibilidade da professora regente ter conversado com eles antes da minha aula.

Flavinha: Ela teve que se impor para não ficar naquela postura de: “Ah, é a estagiária. Bagunça aí a aula dela porque ela é a estagiária”. Igual ao episódio da minha participação quando o menino não queira abrir o livro. Se eu deixo, outros dois ou três não iam abrir também.

Flavinha e Manu colocam em foco a necessidade dos estagiários de assumirem posturas defensivas em sala de aula por falta de um maior conhecimento do próprio contexto onde exercem suas práticas. Por conhecerem pouco os alunos e pela falta de compreensão de que imprevistos surgem a despeito de qualquer postura que possamos decidir assumir, elas parecem alimentar a crença de que “armarem-se contra os alunos” é a única alternativa para trabalharem no estágio.

O discurso das professoras ressalta que o trabalho dos estagiários junto aos alunos em sala de aula não pressupõe apenas o domínio de técnicas, como a apresentação de conteúdo ou o monitoramento de atividades. Nem tampouco se resume ao planejamento cuidadoso de uma aula. Para que o estagiário possa se

sentir minimamente confiante e capaz de proporcionar aos alunos momentos de construção conjunta, seu trabalho deve estar apoiado em uma relação de confiança entre ele mesmo e os próprios alunos. Essa relação, por sua vez, passa pela abertura no estágio de um espaço em que os futuros professores possam falar de seus anseios, dúvidas e expectativas em relação à sua formação.

Nesse mesmo fragmento, a comparação metafórica entre “posicionar-se diante dos alunos” e “estar preparada para a guerra”, feita por Flavinha, me levou a mais um *puzzle*, que descrevo a seguir:

Puzzle XI¹¹: Por que Flavinha compara a ação de ter que se posicionar diante da turma à ação de “ir preparada para uma guerra”?

Flavinha: Os meus professores de inglês sempre sofreram. Então, quando eu entrei na faculdade, eu já sabia: “Professor de inglês é sofredor”. É um fato. Você não é respeitado e você é mal visto e você vira piada dos alunos. Não sei por que. Eu acho que tem a ver com o pouco valor que o inglês tem na escola. Mas você deve estar preparada para qualquer tipo de reação sempre. Os alunos podem tratar você super bem e você vai ficar surpreso. Eu nunca entrei numa turma do CAP e vi uma aula que fluiu cem por cento bem onde os alunos foram cem por cento legais e cem por cento interessados. Imprevistos acontecem e você tem que estar preparada para qualquer tipo de coisa. E quando você vai “preparado para a guerra”, você vai esperando tudo. Você pode se surpreender positivamente, mas eu vou sempre preparada para o pior. Se ninguém me respeitar, me olhar ou me der atenção eu estou preparada. Às vezes o professor assusta porque ele está preparado para tudo.

A interpenetração entre a vida de Flavinha como aluna e a construção que faz da figura do professor atribui de maneira incisiva significado à forma como ela acredita que o docente é pouco valorizado. Segundo Marin (1996, p. 163), isso é um fato comum entre os professores em formação. A autora acredita que “muitas das noções com que nossos alunos trabalham depois de saírem dos cursos de formação não se formaram dentro desses cursos”. As palavras de Flavinha mostram que essa imagem negativa ainda persiste. Essa é a identidade docente que ficou marcada em sua mente a partir da sua experiência como aluna e que continua existindo mesmo depois da vivência do estágio.

¹¹ O *puzzle* XI e o *puzzle* XII, a seguir, foram gerados no momento da SEVIPE com Flavinha e não durante a análise dos dados. Eles representam questionamentos que se seguiram ao seu posicionamento diante do *puzzle* X e também dos porquês anteriores. Por essa razão, não foram compartilhados com Manu, cuja SEVIPE foi conduzida antes do encontro com Flavinha. Esse dado corrobora o entendimento de que os nossos *puzzles* surgem de uma forma contínua.

Segundo Silva (2005, p.32), é importante que levemos em conta as crenças construídas pelos professores em formação, pois essas representações interagem com a própria formação docente e com as ações pedagógicas que ele venha a desenvolver. Esse é um dos caminhos para compreendermos os processos de formação e profissionalização docente. Dessa maneira, podemos compreender que a longa “formação ambiental” dos professores – desde o período em que foram alunos e formaram seus comportamentos, atitudes e ideias em relação ao ensino – pode gerar dificuldades na construção de uma atividade docente inovadora e criativa.

Sarmiento (1994, p. 56), por sua vez, ressalta a intensidade com que a percepção do que é ser professor é construída e mantida, mesmo entre professores em serviço:

[...] na medida em que os professores possuem, desde o início do seu processo escolar – portanto desde a escola primária – modelos vivos de exercício da profissão, esse processo de socialização é provavelmente mais longo e mais profundo do que em outros grupos ocupacionais. Na verdade, ele começa muito antes de ser professor, quando o futuro profissional ainda é aluno, e percebe a forma concreta o que é ser professor e o que é ensinar.

Sendo assim, é importante que professores formadores e estagiários trabalhem em parceria no sentido de entenderem, construir e reconstruir a figura do professor.

Acredito que a identidade projetada por Flavinha da estagiária insegura que precisa entrar em sala de aula “preparada para a guerra” aponte para a necessidade de treinamento técnico, tão enfatizado nos cursos de formação docente. Entretanto, principalmente por essa ser uma questão ligada à valorização da figura do docente, e, por conseguinte, à sua própria vida profissional no futuro, é especialmente uma questão que deve ser explorada e investigada para ser melhor entendida.

A questão da imprevisibilidade da sala de aula, ressaltada nos *puzzles* surgidos nesse fragmento, me levou a outro *puzzle* no exato momento em que eu compartilhava com Flavinha o *puzzle* XI. Sendo assim, coloquei exclusivamente para ela a seguinte questão:

Puzzle XII: Por que os estagiários parecem temer o imprevisível, se ele é inerente à sala de aula, inclusive à do professor experiente?

Flavinha: O problema não é exatamente temer o imprevisível, mas sim não saber lidar com ele por causa da inexperiência. Os imprevistos acontecem com o professor experiente também, mas quando você é inexperiente e os alunos notam, você fica em desvantagem duas vezes. Acho que, com o tempo, a gente vai aprendendo a lidar com essas coisas. Por mais que essas coisas possam continuar acontecendo todo dia, fazendo com que você volte para casa frustrada ou feliz por causa disso, o jogo de cintura passa a ser outro. Pelo fato de você ser professor, o aluno já vem com aquela postura de que você tem que saber tudo. Mas quando ele sabe que você é experiente, você lida melhor com os casos em que você não sabe algo e tem que dizer isso para ele.

Da mesma forma que no *puzzle VIII*, Flavinha projeta a identidade da professora para quem o imprevisível não é um aspecto exclusivo da prática do professor em formação. Ao falar desse assunto, entretanto, mais uma vez ela enfatiza a inexperiência como uma das causas de sua insegurança. Para ela, é mais fácil lidar com imprevistos quando você tem experiência, por isso, ela temia, no período de estágio, como a sua inexperiência poderia interferir negativamente na sua prática junto aos alunos.

A ideia da inexperiência que gera medo e do medo que pode causar a indisciplina ou a falta de controle em sala de aula pode ser comum entre professores em formação. Isso é comum também entre docentes em início de carreira. A esse respeito, Franco (2007, p. 35) aponta que é necessário que os professores encontrem no seio da própria escola o apoio e a orientação de que precisam, para conseguirem lidar com os dilemas, frustrações, ansiedades e até mesmo com a desmotivação que não são incomuns nesse período. Principalmente os professores em formação – ou pelo menos a maioria deles – devido à pouca ou nenhuma experiência que trazem para o período de estágio – precisam de apoio ao iniciarem a fase de prática. É necessário que eles sejam auxiliados na busca de entendimentos a respeito da sala de aula, um contexto marcado pelo imprevisível e que por isso requer o “jogo de cintura” do qual fala Flavinha. Essa questão se encontra estreitamente relacionada a outras já enfatizadas anteriormente durante o compartilhamento dos *puzzles*, principalmente por Flavinha, como a falta de apoio dos professores e o grande buraco que parece existir entre o CAp e a universidade.

No fragmento a seguir, ao narrar um episódio da minha própria prática, destaco as nossas (re)construções identitárias ao longo da nossa trajetória profissional.

Fragmento 7: “Hoje eu não faria isso. Eu vi que não deu certo”		
1044	Flavinha	=>eu observo, também<, é o que eu penso, o-. quando eu entrei a
1045		primeira vez aqui pra observar aquela sua aula de terceiro ano, né?
1046		>aquela quinta-feira<, eu nunca tinha observado aula nenhuma depois
1047		que eu saí da escola, né? eu sou sempre aluna, nunca fui ...
1048		[professora]
1049	Mônica	[°hum, hum°]
1050	Flavinha	mas, quando eu entrei, eu falei assim, caramba ... eles vão ter <u>sempre</u> ,
1051		<u>todo ano</u> , dezessete anos ... mas eu não
1052	Mônica	Hh
1053	Flavinha	tipo: a minha paciência pra lidar com isso vai diminuir <u>a cada ano</u>
1054	Mônica	<u>ou aumentar</u> , [por que não?]
1055	Flavinha	[ou <u>aumentar</u>], >sei lá<, mas, pelo que eu me conheço,
1056		eu acho que vai diminuir
1057	Mônica	olha, eu, o meu processo foi inverso, eu já-, eu era muito mais
1058		<u>impaciente</u> , né? >eu lembro quando eu comecei no <i>curso de inglês</i> ¹² ...
1059		qualquer coisa me tirava do sério. aí eu vi que tem coisas que
1060		acontecem em sala de aula que são coisas <u>normais</u> da sala de aula
1061	Manu	[°claro°]
1062	Mônica	[eu] queria <u>bonecos</u> ... que <u>pensassem</u>
1063	Manu	[°pois é°]
1064	Mônica	[respondessem] exatamente o que eu queria ... e todos lá bonitinhos,
1065		né? > eu não sei se eu contei pra vocês o episódio de que:-, eu tinha
1066		uma turma de crianças, dezenove crianças, e <caía o lápis de todo
1067		mundo>. e era comum eu ver <u>todo</u> : mundo assim, >sabe quando
1068		ocê<, tá no chão lá procurando o lápis, aquela bagunça e eu queria
1069		retomar a aula, e eu nervosa que o conteúdo era <u>grande</u> ... um dia eu
1070		baixei um decreto ... >eu falei<, tem que trazer três, quatro, cinco, <u>dez</u>
1071		lápis ... mas por que tia? ... porque caiu no chão, vai ficar no chão ...
1072		>ah, não pode mais abaixar pra pegar?<, eu falei, não gente >porque
1073		eu não tô conseguindo <u>dar aula</u> <, eu via aquele <u>monte</u> de criança de
1074		<u>quatro</u> . aí, não sei se caía de propósito, caía um, caía outro, <u>efeito</u>
1075		<u>dominó</u> ...
1076	Manu	>hã, hã<
1077	Mônica	<u>um dia</u> , foi muito engraçado, >porque eu fui assistida<, né? ... as
1078		crianças gostavam <u>muito</u> de mim e eu gostava <u>muito</u> deles, né? ... eu
1079		lembro que no final, na última aula, a gente fez uma fes-, eles
1080		levaram bolo, surpresa, né? e, assim, ah-, uma menininha, muito
1081		engraçadinha, ela, >deixa, deixa eu cortar que eu quero fazer um
1082		pedido em nome da turma< ... ela fez assim, <eu quero que a tia
1083		Mônica seja nossa professora <u>de novo</u> > ... e eu falei, >gente, depois
1084		de tantos decretos que eu baixei<, né? aí eu fui <u>assistida</u> , aí o lápis da
1085		coordenadora >que estava assistindo< caiu no chão, ela foi pegar,
1086		<u>não, não a tia não deixa</u>

¹² Nome do curso de inglês omitido por questões de ética.

1087	Flavinha	Hh
1088	Manu	hum:
1089	Mônica	não pega não que a tia não deixa... aí ela ficou assim, ela, a tia não
1090		deixa? aí quando acabou a aula ela falou assim, que estória é essa,
1091		Mônica de não poder pegar o lápis? eu falei, é por causa disso, disso,
1092		daquilo. ela, meu Deus, mas não pode ser assim. não tem outra
1093		forma? eu falei, eu <u>não vi</u> outra forma, >são dezenove alunos, eu
1094		estou <u>estressada</u> <, e assim eu consegui dar aula
1095	Flavinha	Hh
1096	Mônica	... sabe >que eles-<, >aí eles começaram a achar engraçado, um
1097		monte de lápis<, pra começar-, foi pior, >porque eles começaram a
1098		jogar no chão de propósito<, levavam <u>dez</u> , de brincadeira. quando
1099		acabava aula, aquele <u>mar</u> de lápis no chão ... aí eu falei, gente, >eu fui
1100		baixar um decreto que piorou tudo<. <u>claro</u> , né?
1101	Manu	° claro: °
1102	Mônica	de repente uma forma mais natural:, ou então, sei lá, fazer uma
1103		atividade, por que que-, né? eu trago <u>tanto</u> -, >porque as meninas
1104		queriam escrever< uma palavra rosa, uma azul, uma roxa, >aquele
1105		monte de caneta colorida, aquela bolsa <u>desse tamanho</u> <, né?
1106		((fazendo gesto com as mãos, mostrando que as bolsas eram
1107		grandes)) ... e <u>tudo isso me incomodava</u> . eu não posso ficar
1108		incomodada pelo <u>tamanho</u> da bolsinha de lápis, porque a menina quer
1109		escrever rosa, azul. de repente ela <u>gosta</u> de escrever assim, ela
1110		<u>aprende</u> melhor assim ... e eu tava desrespeitando isso, né? ... ou
1111		então pensar numa <u>outra</u> estratégia, não de <u>baixar</u> decreto, <u>não pode</u>
1112		<u>pegar lápis</u> , [né gente?]
1113	Flavinha	[hh]
1114	Mônica	que <u>claro</u> , deu tudo errado
1115	Manu	ah, mas essa foi a saída que você encontrou na hora do desespero,
1116		[né?]
1117	Mônica	[<u>gente</u>], eu tava <u>desesperada</u> foi: um desespero ... agora <u>hoje</u> =
1118	Flavinha	= eu [(me imagino) ()]
1119	Mônica	[hoje eu não <u>faria</u>], eu <u>não faria</u> isso de <u>não pode pegar</u> , <u>não</u> - eu
1120		não faria isso, eu vi que não deu certo

Em seus dois primeiros turnos, Flavinha mostra um perfil identitário cuja projeção é recorrente entre os estagiários: o aluno-mestre que se sente assustado em uma primeira experiência dentro da sala de aula no CAp, junto aos alunos. Ao vivenciar a sua primeira sessão de observação em uma das minhas turmas de terceiro ano ela construiu a seguinte crença: Apesar de envelhecer, vai sempre lidar com alunos da mesma idade e acredita que isso pode fazer a sua paciência diminuir (L.1050-1051/1053). Seu tom exclamativo mostra que essa impressão foi marcante. Na linha 1054, disputo seu argumento e aponto a possibilidade da sua paciência aumentar com o tempo. Ela então se alinha à minha proposição, mas logo em seguida dá suporte ao seu argumento inicial: “Ou aumentar. Sei lá. Mas, pelo que eu me conheço, eu acho que vai diminuir” (L.1055-1056). O uso da expressão “sei lá” (L.1055) é uma pista da sua incerteza em relação ao seu próprio

argumento, o que eu acredito ser natural, uma vez que a futura professora está apenas iniciando o período de estágio, uma fase prenhe de dúvidas e inseguranças.

Para dar suporte à minha posição argumentativa, descrevo o meu perfil identitário de professora iniciante em um determinado curso de inglês. Segundo o meu relato, eu era “muito mais impaciente” e, por isso, “o meu processo foi inverso” (L.1057-1058) ao que Flavinha parece prever para a sua própria carreira. Nas linhas 1059-1060, construo a ideia central de meu argumento que, ao contrário do alinhamento de Flavinha, mostra que a experiência, ao longo dos anos, me fez mais paciente. Ao afirmar nas linhas 1062 e 1064: “Eu queria bonecos que pensassem e que respondessem exatamente o que eu queria, e todos bonitinhos,” descrevo a minha identidade no início da minha carreira: uma professora que tinha uma visão distorcida do seu próprio aluno.

A partir da linha 1065, assumindo longos turnos (L.1065-1075, 1077-1086 e 1089-1094) e dando suporte ao meu próprio argumento, domino o piso conversacional para narrar um episódio que exemplifica a forma como eu compreendo a influência da experiência em nosso perfil identitário. O episódio narrado mostra o *burnout* (ALLWRIGHT, 2008, p. 127-144) que eu já experimentava logo no início de minha carreira ou seja, uma “incapacidade [...] de lidar com o [meu] próprio trabalho” (ALLWRIGHT, 2008, p. 128).

Segundo Allwright, *burnout* não está relacionado à qualquer problema de incapacidade técnica dos professores. Está ligado à qualidade de vida na sala de aula e não à qualidade do ensino. Allwright também explica que, por terem mais expectativas em relação ao seu trabalho, são justamente os bons professores, tecnicamente falando, que estão mais sujeitos a experimentar o *burnout*. O conceito está relacionado, então, às “condições de trabalho em que os professores se encontram” sendo assim, representa “a ameaça mais óbvia à ‘qualidade de vida do ser humano’ para professores em serviço” (ALLWRIGHT, 2008, p. 128).

No caso do meu relato, identifico, entre as linhas 1064 e 1094, os elementos que, nessa situação específica, me levaram ao *burnout*:

- (a) O perfil da turma: “dezenove crianças” (L.1066);
- (b) O que acontecia em sala de aula: “caía o lápis de todo mundo” (L.1066-1067); “aquela bagunça” (L.1068); “era comum eu ver todo: mundo [...] no chão [...] procurando o lápis (L.1067-1068); “eu via aquele monte de criança de quatro” (L.1073-1074); “caía um, caía outro, efeito dominó” (L.1074-1075);

(c) A exigência da instituição: “o conteúdo era grande” (L.1069);

(d) Como eu me sentia em tais situações: “eu queria retomar a aula” (L.1068-1069); “e eu nervosa” (L.1069); “eu não tô conseguindo dar aula” (L.1073); “eu estou estressada” (L.1093-1094).

Como consequência do *burnout*, e por me ver sem saída, decidi determinar o que os alunos deveriam fazer, o que hoje eu comparo metaforicamente a “baixar um decreto” (L.1070-1071).

Essa narrativa mostra a construção identitária da professora incapaz de fazer o seu trabalho por se sentir impotente diante das dificuldades da sala de aula e que, muito provavelmente por inexperiência, usa o poder como forma de lidar com os *puzzles* surgidos da vida na sala de aula. O uso da expressão “baixar um decreto” no meu relato mostra que estou ciente desse poder. Da mesma forma, as frases “Caiu no chão, vai ficar no chão” (L.1071), “Não, não a tia não deixa” (L.1086) e “Não pega não que a tia não deixa” (L.1089) mostram o alinhamento a um perfil autoritário para lidar com momentos difíceis. A pergunta da coordenadora: “A tia não deixa?”, (L.1089-1090) “Que estória é essa, Mônica, de não poder pegar o lápis?” (L.1090-1091) e “Meu Deus, mas não pode ser assim. Não tem outra forma?” (L.1092-1093) mostram que o alinhamento da coordenadora em questão é contrário ao perfil por mim construído.

Nas linhas 1074-1083, narro uma surpresa que os alunos prepararam para mim. Interpreto que ao narrar esse episódio, estou tentado mostrar às estagiárias que hoje, diferente da época em que iniciei minha carreira, reconheço que a fala da pequena aluna, apoiada pela turma citada em minha narrativa, não condiz com uma atitude autoritária de um professor que “baixa decretos”. Por outro lado, a frase: “Gente, depois de tantos decretos que eu baixei” (L.1083-1084), é uma pista de que eu já estranhava o afeto que meus alunos demonstravam, apesar das minhas atitudes autoritárias.

Um aspecto que marcou o dia de observação da aula que aqui narrei foi o relatório elaborado pela coordenadora, que exaltava a alegria dos alunos em minha aula, cheia de atividades lúdicas e interessantes. Hoje, compreendo que, devido à minha inexperiência e também pelo *burnout* que experimentava, eu não me sentia capaz de refletir sobre os meus próprios *puzzles* e muito menos conseguia chegar a quaisquer entendimentos a respeito dos momentos difíceis que eu vivenciava.

A análise desse fragmento, por si só, trouxe entendimentos a respeito da minha mudança identitária, entretanto, senti a necessidade de compartilhar com Manu e Flavinha um *puzzle* relacionado a essa questão. Decidi assim, primeiro porque não queria me limitar à minha própria compreensão da forma como me projetava identitariamente no início da minha carreira, e principalmente, porque eu desejava também entender como as professoras se posicionariam argumentativamente diante da questão do controle do professor.

Puzzle XIII: Por que eu queria que meus alunos fossem bonecos?

Manu: *Eu acredito que era para você conseguir chegar até o seu objetivo, ou seja, conseguir abordar tudo do jeito que você deveria fazer e de acordo com o livro do professor. Qualquer desvio do aluno poderia acarretar cinco minutos a menos no que você planejou.*

Flavinha: *Por inexperiência, você não sabia lidar com imprevistos e agindo dessa forma eles não apareceriam. É aquela ideia do “seminário”. Você quer que os alunos só concordem com você para você poder cumprir o seu plano de aula “tim tim por tim tim”. Você sofria de burnout, porque estava muito próxima do seu tempo de estagiária de faculdade e ainda acreditava que não podia cometer deslizes. Era aquilo e acabou. Não tinha flexibilidade. Eu acho que quando a gente é mais inexperiente, não vê muito essa coisa da flexibilidade. E existem outros motivos também: você estava em início de carreira, recém saída da faculdade e fazendo mil coisas ao mesmo tempo.*

Acredito que ao mostrar a videogravação do fragmento para as professoras em nossa SEVIPE, acabei influenciando de certa forma a maneira como se posicionaram em relação a esse *puzzle*. Penso assim, uma vez que, nesse fragmento, a partir da minha própria narrativa, controlo o piso conversacional na maior parte do tempo para explicitar minha visão pessoal a respeito da minha reconstrução identitária. Mesmo assim, pelo fato de Manu já trabalhar com crianças em escola, e também pelos saberes trazidos pelas duas professoras de suas vidas como alunas e estagiárias, inferi que o compartilhamento dessa questão suscitaria entendimentos mais aprofundados a respeito do manejo de classe do professor iniciante. Todavia, voltando à ideia da “orientação para entender”, acredito que o visionamento do fragmento em questão, apesar de sua possível interferência, representou mais um dado para a nossa reflexão. Outrossim, se optei por usar esse recurso nas SEVIPE, é porque acredito que rever instâncias

interacionais construídas por nós três no período de estágio pode contribuir para a nossa busca de entendimentos.

Sendo assim, ao revermos o episódio da minha narrativa, Flavinha e Manu se alinham à mesma visão de que, por inexperiência, eu usava o controle rigoroso em sala de aula na ilusão de que dessa forma eu poderia evitar os imprevistos da sala de aula. Tanto Manu quanto Flavinha mostram uma visão amadurecida e bastante lúcida a respeito do meu manejo de classe no início de minha carreira e suas palavras representam uma crítica à forma como eu tentava me impor sobre meus próprios alunos.

É interessante observar também como as professoras se constroem como consultoras, procurando me levar a entender melhor um *puzzle* que, apesar de parecer pessoal, é uma questão comum entre professores em início de carreira: “Por que tenho dificuldades em lidar com a indisciplina em sala de aula?”.

A fala de ambas aponta também para semelhanças entre a minha atitude como professora iniciante e o comportamento dos professores em período de formação no que se refere ao gerenciamento do tempo (abordado no *puzzle* IV). Manu explica meu controle excessivo sobre os alunos dizendo que eu temia que a indisciplina interferisse no tempo da minha aula. Flavinha, por sua vez, faz novamente uma comparação com o “seminário de faculdade” (apontado no *puzzle* IV), ou seja, “o professor fala e os alunos apenas ouvem”.

Em muitos contextos, o controle excessivo dos alunos, ligado a uma tradição pedagógica antiga, já está ultrapassado. Em contrapartida, encontramos uma descrição saudosista, de épocas passadas, em Morais (1986, p. 13), quando diz que

[...] ensinar era muito menos complexo. A vida, em seu cotidiano, era muito mais comunitária e as salas de aula abrigavam, nas escolas, número muito menor de alunos. Além de tudo isto, as cabecinhas estavam menos desarrumadas pelos meios de comunicação de massa com sua transmissão de valores conflitantes.

Acredito que essa era uma época em que o aluno não tinha voz. O que muitos chamam de respeito e admiração, creio que seja mais prudente chamar de receio e silêncio. Da mesma forma, o que Morais (1986) chama de “cabeças desarrumadas”, podemos entender como “mentes abertas ao questionamento”.

Minha própria experiência e as observações que faço no dia a dia do contexto da escola mostram que o aluno não costuma mais se colocar de pé quando o professor entra em sala de aula, mas é mais capaz de se levantar para exigir seus próprios direitos, expressar suas opiniões e se posicionar diante dos fatos.

Como professora formadora, percebo que muitos estagiários já iniciam o período de formação com ideias pré-concebidas, que se mostram preconceituosas, do que seja a indisciplina e de como devem lidar com ela. Essas ideias são muitas vezes construídas a partir de modelos de professores que eles trazem da própria vida como alunos. É necessário que tenhamos em mente, entretanto, que os valores atuais são muito diferentes. Existem no mundo atual entretenimentos de uma grande variedade de espécies e a informação chega a cada dia mais rápido para todos nós. Sendo assim, para que a escola seja compatível com novas e constantes realidades, é necessário que haja uma ressignificação contínua de nossa prática pedagógica. Acredito que priorizar essa questão no período de estágio seja um dos grandes desafios que a formação docente impõe ao professor formador. Penso, entretanto que, para começarmos a lidar com essa questão, precisamos enfatizar para os futuros professores que pré-julgamentos e preconceitos que possam representar obstáculos à reflexão profissional não condizem com o estágio, um período caracterizado por trocas e descobertas. Em outras palavras, para quem tudo sabe e se prende a generalizações e estereótipos, não há espaço para a reflexão ou para o novo e, muito menos, para a busca de novos entendimentos.

É importante que estejamos preparados para lidar com modelos antigos que possam ser trazidos pelos futuros mestres de suas vivências antes do estágio, na escola ou na própria vida fora dela. Da mesma forma é necessário que sejamos capazes de vencer nossos próprios paradigmas e que estejamos preparados para mudar. Não há mais como desejar o modelo antigo de escola, pois a mudança na esfera educacional para acompanharmos novas realidades é um caminho necessário e sem volta. A esse respeito, Freire (1996) lembra que a educação não pode fugir à discussão criadora ou temer o debate, sob a pena de ser uma farsa. Sendo assim, é importante que a formação docente possibilite a problematização de situações que, por mais que possam parecer sem solução, são fontes de novos entendimentos, como por exemplo, a indisciplina dos alunos, razão de tanta ansiedade no estágio.

No fragmento a seguir, em outro momento de nossa reunião, continuamos a falar das mudanças identitárias do professor.

Fragmento 8: “O mesmo professor, às vezes, tem todas essas fases”		
1135	Flavinha	é, eu já vi postura de <u>todos</u> os tipos de professores, (assim) <u>os meus</u>
1136		professores que eu já tive ao longo da vida ... eu já vi posturas de
1137		todos os tipos. até hoje eu não sei qual é a mais certa. eu já vi
1138		professor que dá bronca [por tudo-]
1139	Mônica	[será que] existe a mais certa?
1140	Flavinha	[não sei, assim]
1141	Manu	[acho que não tem:]
1142	Flavinha	a que eu usaria, entendeu? eu já vi professor que dá bronca por tudo.
1143		>eu já vi professor que dá aula pra só quem tá sentado na primeira
1144		cadeira porque o resto [tá todo fazendo bagunça<]
1145	Mônica	[gente, o mesmo] professor às vezes tem todas
1146		essas fases. [eu tive a fase de dar]
1147	Flavinha	[e eu fico <u>desesperada</u>]
1148	Mônica	bronca por tudo ... né? hoje em dia eu já dou menos, e olha que eu
1149		ainda me acho assim, eu tenho que: melhorar <u>muito</u> assim em termos
1150		de-, de >dar uma relaxada, às vezes eu me <u>estresso</u> muito
1151		facilmente<, >eu tô assim sendo bem [sincera pra vocês saberem que
1152		não é uma coisa de]
1153	Manu	[°é: ... verdade° ()]
1154	Mônica	quem tá iniciando, é uma postura-, é a, a, característica da <u>pessoa</u> ... e
1155		<u>como você aprende</u> com os alunos. os alunos vão: <u>mudando</u> você pra
1156		caramba
1157	Manu	não, e, e de-, e assim, quando a ge-, é-, dessa, dessa:, >essa coisa que
1158		a gente tem de assumir personalidades em diferentes situações, a
1159		gente tá no nosso trabalho, a gente age de uma forma, a gente tá em
1160		casa a gente age, age, de outra<. a mesma coisa é dentro de sala de
1161		aula e de acordo com o <u>grupo</u> também
1162	Mônica	hum, hum
1163	Manu	às vezes você tem mais flexibilidade com um grupo que não tem com
1164		outro
1165	Mônica	[sei]
1166	Manu	[>e você] tem que saber reconhecer isso<
1167	Mônica	pois é
1168	Manu	que você não pode ser a mesma sempre=
1169	Mônica	=é=
1170	Manu	=se o grupo é diferente
1171	Mônica	e dá pra ser a mesma sempre?
1172	Flavinha	não, <u>não dá</u>
1173	Mônica	[complicado]
1174	Manu	[<u>impossível</u>], mas tem <u>pessoas</u> [que <u>procuram</u> agir dessa forma]
1175	Mônica	[é, você é você]
1176	Manu	[exatamente]
1177	Mônica	[agora, você mesma ...] em você, você tem várias-,
1178	Flavinha	[tem várias vocês, é]
1179	Mônica	[você é uma Flavinha] que tem várias ...
1180	Flavinha	>hum, hum<

1181	Mônica	<u>facet</u> as, né?
1182	Manu	[exatamente]
1183	Mônica	[a gente] tem várias facetas, né? ... >da forma que eu tô falando com
1184		vocês aqui<, >é diferente da forma que eu falo< com <u>eles</u> ;
1185		[né?]
1186	Manu	[exatamente]

No primeiro turno, referindo-se aos professores que já teve “ao longo da vida”, Flavinha diz que já viu “postura de todos os tipos” (L.1135-1136). Procurando dar suporte ao que diz, ela exemplifica o que quer dizer com “posturas de todos os tipos” e, primeiramente, cita o “professor que dá bronca por tudo” (L.1138). Ao dizer que até hoje não sabe qual é a mais certa (L.1137), a estagiária alinha-se à crença de que existe uma postura ideal.

Na linha 1134, interrompo sua fala e questiono sua colocação. Compreendo que, nesse momento, estou tentando trabalhar no sentido de entendermos melhor a sua proposição, mas, ao mesmo tempo, estou também disputando sua posição argumentativa, que para mim parece ingênua. Manu, então, alinha-se à minha visão (L.1141). Na linha 1142, Flavinha repara o que diz e ao invés de “postura mais certa”, passa a falar da “postura que ela usaria”, ou seja, da identidade que construiria nessa situação.

Nas linhas 1142-1144, Flavinha dá mais exemplos do que chama de posturas diferentes. Nas linhas 1145-1146, baseio-me na ideia da estagiária sobre as diferentes posturas para construir o seguinte argumento: “O mesmo professor às vezes tem todas essas fases”. A estagiária, então, diz que isso faz com que ela se sinta “desesperada” (L.1147). Para oferecer suporte ao meu próprio argumento – e remetendo minha fala à narrativa do fragmento anterior – explico que eu mesma “tive a fase de dar bronca por tudo” e que “hoje em dia eu já dou menos” (L.1146 e 1148).

Nas linhas 1152 e 1154, ao construir um novo argumento e defender a ideia de que essas mudanças são uma “característica da pessoa” e não especificamente de “quem está iniciando”, projeto a identidade de quem conhece bem a própria área de atuação profissional. No meu caso, isso é uma decorrência da minha longa experiência como professora.

Nesse momento de nossa interação, estou tentando dar suporte à ideia do professor em constante construção (abordada na seção 4.1.2) e, para reforçar meu posicionamento, admito que “tenho que melhorar muito” porque ainda “me

estresse muito facilmente” (L. 1149-1151). Todavia, analisando o meu discurso – e remetendo essa análise ao próprio tópico abordado na seção 4.1.2 (“O professor em constante construção”) – acredito que teria sido mais correto dizer que “vou ter que melhorar sempre”.

Nas linhas 1155-1156, concluo meu argumento ressaltando o papel dos alunos na mudança identitária dos professores, ou seja, defendo a ideia de que projetamos continuamente diferentes identidades com diferentes alunos ou turmas.

Diferentemente de Flavinha, e no que eu infiro ser reflexo de uma maior experiência em sala de aula, Manu mostra ter uma visão distinta da questão da mudança identitária do professor. Para a estagiária, as identidades que assumimos “no nosso trabalho” ou quando “a gente tá em casa” são diferentes e o mesmo acontece “dentro de sala de aula e de acordo com o grupo também” (L. 1157-1161). Segundo ela, “às vezes você tem mais flexibilidade com um grupo do que com outro” (L.1163-1164) e enfatiza que é necessário “saber reconhecer isso” (L.1166).

Na linha 1171, com o intuito de levar as estagiárias à reflexão, trago para nossa discussão o seguinte questionamento: “E dá pra ser a mesma sempre?”. As linhas 1172-1174 mostram que compartilhamos a mesma visão. Mesmo assim, Manu argumenta que há “pessoas que procuram agir dessa forma” (L.1174).

Para disputar o argumento de Manu, e com a ajuda de Flavinha, construo a ideia de que temos “várias facetas” (L.1183). Quero dizer assim que estamos sempre projetando diferentes identidades em diferentes contextos. Para sustentar meu argumento, dou o exemplo do meu próprio discurso em nossa reunião e ressalto que a forma que eu falo com elas não é a mesma como eu falo com os alunos (L.1183-1184). A partir desse trecho, decidi compartilhar com Manu e Flavinha o seguinte *puzzle*:

Puzzle XIV: Por que Flavinha, apesar dos saberes trazidos de sua vida como aluna, acredita haver uma postura do docente que seja “a mais certa”?

Manu: *O que eu acho ideal na verdade não é essa questão de assumir uma postura, ou seja, na turma tal eu tenho que ser assim porque eles são desse jeito. O importante é como você percebe que vai conseguir controlar, adequar o seu comportamento às diferentes situações.*

Flavinha: Talvez eu tenha me referido à “postura” mais adequada. Hoje eu sei que nunca vai existir a mais adequada. Vai existir a mais adequada para lidar com aquela situação, ou seja, o que você achou mais adequado naquele momento. Amanhã você já vai agir diferente. É uma questão de saber se posicionar naquele momento.

O discurso de Manu não diverge de seu posicionamento em nossa reunião de orientação na época do estágio. Flavinha, por outro lado, procura reconstruir sua argumentação construída na reunião de orientação e alinha-se a um perfil identitário diferente ao dizer que hoje acredita que assumimos posturas diferentes de acordo com as diversas circunstâncias que ocorrem. Assim ela mostra que não há uma única forma correta, mas sim aquela que é adequada a um determinado momento.

Senior (2006, apud ALLWRIGHT & HANKS, 2009, p. 59) ressalta o “estresse enorme e a ansiedade que os estagiários vivenciam” no período de formação profissional e aponta o comportamento introspectivo, típico dessa fase, como uma reação a esse sentimento. Introspecção, segundo Senior, é a tendência que os estagiários têm de canalizar a própria atenção para eles mesmos e suas atuações em sala de aula. Por estarem muito centrados em suas próprias práticas, os futuros professores podem acabar não priorizando os alunos. No caso de Flavinha, por exemplo, seu discurso antes da SEVIPE, na reunião de estágio – interrogando qual seria a postura ideal – não priorizava a participação do aluno e mostrava uma visão ingênua de que existe uma forma específica de se posicionar que pode surtir efeitos positivos, a despeito do perfil da turma e dos imprevistos que surgem. Diferentemente de seu discurso na SEVIPE, ela mostrava também a ansiedade de “descobrir” qual é a “postura Ideal” do professor, mesmo antes de “experimentar” a sala de aula através da sua própria prática. Dessa forma, mostrava crer em uma postura que pudesse ser previamente “escolhida”, não obstante as idiosincrasias da sala de aula.

Para o professor Allwright (1984, p.5), as aulas devem ser “eventos produzidos em conjunto de forma que todos os participantes estejam simultaneamente envolvidos no gerenciamento da interação e, conseqüentemente, de seus aprendizados”. Sendo assim, podemos interpretar as aulas de língua como “conjuntos de oportunidades de aprendizado, nos quais algumas são intencionais, mas muitas são casuais, todas criadas pelo processo necessário de interação em

sala de aula” (ALLWRIGHT, 1984, p.5). Allwright, assim, tira do professor o foco da discussão sobre como promover o aprendizado em sala de aula e o transfere para o aluno. Similarmente, Salmani-Nodoushan (2006) compreende as aulas como eventos socialmente construídos, onde o professor não está mais no centro, justamente por não ser a única fonte de conhecimento disponível.

Além disso, Allwright (2009, p. 2) ressalta que “somente os alunos podem promover seu próprio aprendizado” e aponta que, já em 1977, Cortis enfatizava que “nenhum professor ensina sem o consentimento do aluno” (CORTIS, 1977, p.66). Portanto, ter a consciência de que os alunos possuem “um direito de vetar o que o professor ensina e seu próprio aprendizado” (ALLWRIGHT, 2009, p.2) nos ajuda a compreender que até mesmo o planejamento de nossas aulas é um meio para facilitar a organização de nossos objetivos, estratégias e decisões, mas não um fim em si mesmo.

Vygotsky (1981, p.162-164) também ressalta a natureza social da construção e reconstrução de quem somos, o que também explica a natureza transitória dos posicionamentos que assumimos frente aos alunos. Para Vygotsky, não é o que o indivíduo é que explica a forma como se relaciona com os outros, mas sim as relações sociais no qual está envolvido que guiam suas maneiras de ser, agir, pensar e relacionar-se. Alinhada a essa visão de Vygotsky, aponto a sala de aula como um evento social onde nos (re)construímos e nos (re)posicionamos continuamente. Cabe aqui também citar as palavras de Freire (1996, p.97), que desconstrói a ideia da identidade do professor como algo perene. Para ele, os professores devem sempre estar atentos à leitura que os alunos fazem das atividades em sala de aula, pois “é necessário aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala de aula. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’”.

Sendo assim, corroboro a visão de que não há uma postura do professor que possa ser assumida como se fosse a ideal, como forma de solucionar os contratempos que podem surgir no universo complexo que é a sala de aula. Acredito, então, que uma das maiores responsabilidades do professor formador, e mais um dos grandes desafios na área de formação docente, é ajudar os estagiários a se conscientizarem de que as dificuldades são inerentes à nossa jornada junto aos nossos alunos. Para isso, é necessário que estejamos dispostos a problematizar

os imprevistos de nossas aulas ou quaisquer situações que, representando contrariedade ou não, precisem ser mais entendidas. Além disso, os momentos inesperados, as dificuldades, as questões, os problemas, ou quaisquer que sejam os elementos que possam estar fora do que planejamos – por mais cuidadoso que possa ser esse planejamento – podem ser positivos por nos levarem à reflexão sobre a nossa própria prática e nos impulsionarem adiante.

Nessa terceira seção, no fragmento 6, ao falar sobre seu posicionamento diante dos alunos, Manu domina grande parte do piso conversacional. Minha participação é mínima e, tanto eu quanto Flavinha, nos limitamos a mostrar à futura professora que nós estamos atentas ao seu discurso. No fragmento 7, por outro lado, apesar do meu controle maior da interação, meu intuito é compartilhar com as estagiárias momentos vividos no início de minha carreira como forma de mostrar que o tempo e a experiência podem ser grandes aliados na busca da compreensão da nossa própria prática e não necessariamente um caminho para a exaustão e a impaciência, como apontado por Flavinha (L.1053). Assim, assumo, nesse momento a típica identidade de consultora.

Similarmente ao fragmento 7, no oitavo, meus turnos mais longos (L.1148-1152 e 1154-1156) têm o objetivo de me permitirem compartilhar com as estagiárias minha própria visão a respeito da nossa reconstrução identitária. Entretanto, a partir da linha 1162, através de uma troca bastante simétrica, trabalhamos na coconstrução de entendimentos a respeito dos diferentes posicionamentos que assumimos diante dos alunos.

Na seção seguinte, abordamos mais um tema estreitamente relacionado à questão do posicionamento do futuro professor em sala de aula: a sua autonomia.

4.1.4 A autonomia do estagiário

Nessa seção, os dois fragmentos analisados mostram momentos de dificuldades vividos pelos estagiários e observados por Flavinha e Manu. O relato desses episódios destaca em nossa reunião a autonomia do futuro professor e também coloca em foco a questão da indisciplina dos alunos e o papel do professor regente.

Fragmento 9: “Nesse momento, o professor regente deve interferir?”		
600	Flavinha	[ontem] eu assisti a uma: participação-, uma co-participação de uma
601		menina que estuda comigo de noite ... e aí a professora, >antes dela
602		dar a co-participação<, a professora tava lá, >não sei quê<, na turma,
603		fazendo uns exercícios e (um aluno) assim ... material de física: ... aí,
604		eu tava só olhando ele, >porque< eu já, >já tô escolada de olhar essas
605		coisas<, tá lá:, material de física. >depois ele começou a fazer< o
606		exercício de desenho:, tacou o livro do coleguinha no chão:. >tocando
607		rebu na sala. a professora dando aula nem viu<
608	Mônica	que <u>série</u> é essa?
609	Flavinha	foi o: ... nono ano ... inventa aí alguma coisa, eu não me lembro a
610		turma. A, b ¹³ , não sei ... aí:, tava lá tocando rebu no:, no canto da
611		sala. de repente a menina foi co-participar, né?, a: menina que estagia
612		comigo. e <u>ela também tinha observado que o garoto era um problema</u> ,
613		aí ela resolveu chamar ele pra participar ... >gente, foi um desastre<,<
614		>eu fiquei com pena dela<, porque ele simplesmente <u>ignorou</u> a
615		presença dela. ela deu a folha pra ele, pediu pra ele ler um parágrafo,
616		>ele pegou a folha e jogou pra trás<=
617	Manu	=mas olha só, existem esses casos, entendeu?
618	Flavinha	e aí? o que que você faz?
619	Manu	ah, você ignora ele <u>também</u> , né? ... eu faço-, eu faria isso, porque,
620		poxa, eu vi, eu fiquei assim indignada. uma aluna, sentou na primeira
621		cart-, cadeira ali na, na <u>frente</u> mesmo, na co-participação de uma
622		colega, na, na, no período anterior. ela <u>simplesmente</u> passou a aula
623		<u>inteira virada pra trás</u> conversando com a <u>colega</u> , falando sobre
624		assuntos que não diziam respeito à aula
625	Flavinha	mas, é, é isso [que eu falo]
626	Manu	[(isso é o cúmulo] aí que que você [faz num momento
627		desses?]
628	Flavinha	[(aí você) [()]]
629	Mônica	[esse é
630		um momento de] participação de estagiário?
631	Manu	co-participação
632	Flavinha	co-participação
633	Manu	ela-, aí no caso, né? como eram: ... eram: duas co-participações, ela
634		fez num dia só, então >ela ficou cinquenta minutos direto numa
635		turma de nono ano< ... >a menina simplesmente ela <u>sentou</u> <, virada
636		<u>pra trás</u> ...
637	Mônica	mas olha só, >deixa eu te fazer uma pergunta<, nesse momento a
638		estagiária <u>percebeu isso</u> e ficou meio receosa de-, de [<u>falar com ela?</u>]
639	Manu	[ela percebeu e
640		<u>chamou</u>] a atenção. não, ela [<u>chamou a atenção</u>]
641	Mônica	[ela chamou a atenção?]
642	Manu	uma, duas, três [vezes]
643	Flavinha	[essa] de ontem não chamou=
644	Manu	=depois, não, não, não <u>tinha</u> mais como=
645	Flavinha	<u>essa</u> de ontem não chamou. >aí você fica numa situação assim<,<
646		>chamo a atenção ou não chamo a atenção. se você não chama
647		atenção você perde a moral<=
648	Manu	=[(mas é que-)]

¹³ Números das turmas omitidos por questões de ética

649	Mônica	=[você] acha que o professor nesse momento, o professor é: <u>regente</u>
650		ele, ele deve interferir?
651	Flavinha	eu acho,
652	Manu	eu acho
653	Flavinha	[eu acho]
654	Mônica	[ou ele deve], <u>o estagi- a aula é do estagiário</u> e é ele que resolve?
655	Flavinha	[não]
656	Manu	[não] o professor, o professor, ele, ele <u>deve</u> sim, porque: ... olha
657		[hoje, hoje mesmo-]
658	Flavinha	[você tá <u>treinando</u>]

Nas linhas 605-607, Flavinha narra um episódio de indisciplina dos alunos durante uma coparticipação de uma de suas colegas. As frases “A professora estava na turma, fazendo uns exercícios” (L. 602-603) e “A professora dando aula nem viu” (L. 607) colocam em foco o manejo de classe do professor regente. Ao dizer que já está “escolada de olhar essas coisas” (L.604-605), Flavinha oferece uma pista de que episódios como esses têm sido frequentes em suas sessões de observação. Quando pergunto em que série o episódio ocorreu (L.608), a estagiária, no que eu infiro ser uma tentativa de preservar tanto a face da professora regente observada como a sua própria, diz: “Inventa aí alguma coisa, eu não me lembro a turma.” (L.609-610).

Na linha 612, a futura professora relata que sua colega “também tinha observado que o garoto era um problema”. Assim, ela ressalta a importância das sessões de observação de aulas, principalmente as observações fixas, que antecedem as participações dos estagiários.

Nas linhas 614-616, ela estabelece o ponto central da argumentação que perpassa todo esse fragmento: a indisciplina dos alunos que muitas vezes foge ao controle dos estagiários. Ao dizer: “Gente, foi um desastre” e “Eu fiquei com pena dela” (L. 613-614), a estagiária oferece pistas de que compreende a gravidade da situação.

Manu, por outro lado, diz que “existem esses casos” (L. 617). Infiro que a estagiária esteja se baseando em observações anteriores – ou seja, em sua experiência de estágio – para interpretar o caso relatado por Flavinha como uma ocorrência comum no colégio e a indisciplina como uma característica inerente às turmas no CAp. Provavelmente por ter mais experiência de estágio, ela parece não se surpreender tanto quanto a sua colega. Entretanto, ao dizer “Já tô escolada de olhar essas coisas” (L.604), Flavinha, apesar de ter se impressionado com o

episódio que observou, mostra que também já traz para o período de estágio uma identidade que já vem construída por experiências anteriores, possivelmente de sua própria vida como aluna, o que não é incomum entre os futuros professores.

A análise desse pequeno trecho coloca em evidência a ansiedade de Flavinha, sentimento que tem se mostrado comum entre os futuros professores. Ao perguntar: “E aí? O que você faz?” (L.618), a estagiária constrói-se identitariamente como a professora inexperiente que se vê confusa diante de uma situação complexa.

A resposta de Manu ao questionamento da colega, sugerindo que ela ignore o aluno (L.619) marca um distanciamento de ações que possam possibilitar a problematização da vida em sala de aula. A ação por ela sugerida é uma pista de que, apesar de ser mais experiente, ela crê em caminhos possivelmente “mais curtos” para a solução das questões que surgem em sala de aula. Ressalto o tom interrogativo de sua colocação e a forma como mitiga sua sugestão ao dizer: “Eu faço, eu faria isso” (L.619). Isso me leva a inferir que a estagiária espera uma discussão em torno dessa questão.

Para dar suporte à sua ideia de ignorar o aluno no episódio relatado por Flavinha (L.619), entre as linhas 620-624, Manu narra outro caso que também dá destaque à questão da indisciplina. Quando narra o episódio, Manu assume a identidade de quem se ressentido com o que observa na sala de aula. Ela se mostra “indignada” (L.620) e sua avaliação negativa do incidente é incisiva: “Isso é o cúmulo” (L.626). Isso mostra que, apesar de oferecer pistas de que vê tais episódios como ocorrências frequentes e ter sugerido ignorar um aluno indisciplinado anteriormente (L.617 e 619, respectivamente), a estagiária mostra que não costuma lidar bem com tais situações. Portanto, infiro que “ignorar” o aluno é, para ela, uma forma de manter o foco em sua própria aula, a despeito do que aconteça, não representando exatamente uma estratégia para enfrentar a questão. Esse trecho me remete mais uma vez à questão do comportamento introspectivo (apontado no *puzzle* XIV) que é normalmente apresentado pelos indivíduos em fase de formação profissional, fruto de uma preocupação excessiva com suas próprias atuações (SENIOR, 2006, apud ALLWRIGHT & HANKS, 2009, p. 59).

Nesse trecho, Manu projeta uma identidade comumente construída entre os estagiários: o aluno-professor que, mesmo nos períodos finais do curso de

licenciatura, mostra-se pouco motivado a propor caminhos que o levem a mais entendimentos a respeito da vida na sala de aula. Sua pergunta nas linhas 626-627: “Aí o que você faz num momento desses?”, por exemplo, ecoa o mesmo questionamento feito por Flavinha anteriormente na linha 618. Isso reforça a minha percepção de que ela constrói seu argumento de que o aluno indisciplinado deve ser ignorado com base em um sentimento de impotência frente à dificuldade da situação.

Antes que Flavinha possa concluir sua resposta à Manu (L.628), pergunto: “Esse é um momento de participação de estagiário?” (L.629-630). Dessa forma, introduzo o ponto de minha própria argumentação em torno do qual gira esse fragmento: a autonomia do futuro professor.

Nas linhas 637-638, tentando motivar a reflexão a respeito da autonomia do futuro professor na sala de aula do estágio e visando uma proposta de reunião de orientação que represente o “trabalho para entender” (ALLWRIGHT, 2003c; 2005b; ALLWRIGHT & MILLER, 1998; MORAES BEZERRA & MILLER, 2006), pergunto qual foi a atitude da estagiária. Ao ouvir a resposta de Manu de que a estagiária tomou uma iniciativa (L.639-649), sobreponho minha fala à sua, na linha 641, e pergunto: “Ela chamou a atenção?”. Isso mostra minha surpresa em relação à atitude da estagiária em foco. Interpreto essa reação como consequência da falta de iniciativa que eu geralmente observo nos estagiários. Inclusive essa tem sido uma questão enfatizada por mim de maneira recorrente em minhas sessões de orientação.

Nesse fragmento, Manu e Flavinha relatam duas atitudes opostas por elas observadas em relação à indisciplina dos alunos. No caso narrado por Manu, a professora estagiária chamou a atenção da aluna “uma, duas, três vezes” (L.642), sem sucesso. Em contrapartida, no caso narrado por Flavinha, a professora regente não tomou iniciativa alguma (L.643). Esse contraste de atitudes leva Flavinha a explicitar um dilema que eu acredito ser um dos aspectos que contribuem para o sentimento de tensão entre os futuros professores durante suas participações: “Chamo a atenção ou não chamo a atenção?” (L.646). A partir desse dilema, nas linhas 646-647, Flavinha constrói um novo argumento em favor da autonomia do estagiário: “Se você não chama a atenção você ‘perde a moral’”. Entretanto, seu relato anterior, que mostrou a interferência da estagiária surtindo um efeito negativo (L.613-616), reforça o dilema vivido por esses futuros professores em

suas participações. Fica destacado, assim, como a variedade de identidades projetadas pelos professores regentes pode alimentar a tensão e o dilema entre os estagiários.

Diante dessa questão, e visando a “orientação para entender”, sobreponho minha fala ao que parece ser a construção de um novo argumento por parte de Manu e tento levar as estagiárias à seguinte reflexão: “Você acha que o professor regente nesse momento deve interferir ou a aula é do estagiário e é ele que resolve?” (L.649-650/654). Nas linhas 651-653 e 655-657, as duas estagiárias se alinham a uma visão que não privilegia a autonomia do estagiário: o professor regente deve interferir. Manu tenta, então, mais uma vez, construir o que parece ser um suporte à sua posição (L.656-657), mas é interrompida por Flavinha que, para dar suporte ao seu argumento, nos lembra que eles, estagiários, estão “treinando” (L.658).

Minha experiência me leva a crer que os estagiários sentem-se pouco à vontade quando precisam lidar com questões que fogem do que planejaram para as suas aulas. A posição argumentativa e a projeção identitária das futuras professoras nesse fragmento, apresentando-as como estagiárias que precisam de ajuda, ratifica essa ideia e colocam a figura do professor regente em uma posição central: “Mesmo nos momentos em que a regência da turma está sob a responsabilidade do futuro professor, o regente deve interferir”. Isso traz para a nossa análise o seguinte *puzzle*:

Puzzle XV: Por que as estagiárias acreditam que a interferência do professor regente é necessária nos momentos difíceis de suas próprias participações?

Manu: *Eu acho que os alunos do CAp têm consciência de que nós estamos sendo avaliados. Então quando chamamos a atenção deles duas ou três vezes e eles continuam ignorando a gente, aí sim eu acho que o professor regente deve interferir. Mas só em casos extremos assim.*

Flavinha: *Na hora em que você está participando, a turma é sua. Você está ali para o que der e vier. Mesmo em casos extremos, eu acho que o estagiário deve se impor. Deve pelo menos ser capaz de dar um sermão e perguntar para a professora regente: “Eu sou a professora regente nesse momento. Posso mandar o aluno sair de sala?” Mas em tese a turma não é sua. Você está no papel de aluno também. Você é aluno daquele professor que está avaliando você e aí surge o medo da avaliação. Você está exposto. Será que o professor vai concordar com a sua atitude? Será que não vai? O estagiário que naquele momento é professor,*

mas que também é aluno, fica no dilema: eu chamo a atenção e o professor não concorda comigo e vai me desmoralizar ou eu não chamo e é a turma que vai me desmoralizar? Às vezes existe o medo do professor regente dizer que você está exagerando e aí você perde o equilíbrio. Na época do estágio, eu achava que a sala de aula era mesmo um território do professor regente. É obvio que o território é do professor regente. Hoje eu teria uma postura mais ativa. Você está na aula dele e a turma é dele, mas no momento em que você assume a turma, ela é sua. Hoje eu penso assim.

O discurso das professoras diante desse *puzzle*, principalmente o de Flavinha, mais uma vez destaca a tensão experimentada durante a vivência de um período em que suas atribuições de alunas e também de futuras professoras se misturam. Isso mais uma vez toca na questão do espaço híbrido habitado pelo aluno-professor, claramente retratada nas palavras de Flavinha: “*O estagiário que naquele momento é professor, mas que também é aluno, fica no dilema*”.

Segundo Lüdke, há vários fatores que caracterizam a complexidade desse espaço e dão origem à insegurança e à angústia dos licenciandos. Dentre esses, está o fato de que “dentro de um modelo que inspira a universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar bastante secundário” (LÜDKE et al., 2010, p. 672). Sendo assim, parece existir no âmbito da universidade uma ordem hierárquica que coloca as atividades de cunho estritamente científico e de pesquisa em um primeiro escalão, longe do espaço onde a prática do futuro professor se concretiza. Em um segundo escalão a autora coloca os indivíduos que “desempenham tanto atividade de pesquisa, como atividades de ensino” e finalmente, em última posição, estão os professores cujas atividades se concentram no ensino e na formação de professores.

Essa separação entre a universidade e os sistemas de ensino de educação básica contribuem para aumentar o “buraco negro” (LÜDKE et al., 2010) entre as instituições de ensino superior e as de educação básica. Isso, além da tensão comum vivida em períodos de formação profissional, ajuda a caracterizar o entrelugar do estágio vivido pelo futuro professor como um grande desafio.

É interessante observar também que, em vários momentos, a forma como as professoras se posicionam caracteriza o espaço de sala de aula no estágio como um “território do professor regente” e sobre o qual elas tinham pouca autonomia. É como se não se sentissem apoiadas para agir de forma livre e independente, nem mesmo durante suas próprias participações. Mais do que isso, posicionam-se

como se a autonomia pudesse representar a “invasão” desse espaço que “pertence” ao outro professor. A possível pergunta ao professor regente, sugerida por Flavinha: “Eu sou a professora regente nesse momento. Posso mandar o aluno sair de sala?” e frases tais como “Surge o medo da avaliação”, “Você está exposto” e “Você perde o equilíbrio”, evidenciam o dilema e a insegurança vividos no estágio supervisionado. Corroboram também a minha surpresa (L.641) em relação à tomada de iniciativa da estagiária no relato de Manu nas linhas 620-624 da nossa reunião de orientação.

As questões aqui colocadas destacam as diferentes construções identitárias dos professores regentes durante as participações dos estagiários. Surge, assim, mais um *puzzle*:

Puzzle XVI: Por que os próprios professores regentes não controlam seus alunos?

Manu: *Eu acho que isso vai além da questão da personalidade do professor regente. Você pode ser tranquilo, mas se você escolheu essa profissão, tem que saber que vai ter que tomar atitudes.*

Flavinha: *Eu acho que às vezes eles não querem mais estar ali. Já estão sem paciência, ou passando por algum problema, ou uma fase difícil. Às vezes também o professor é daquele jeito mesmo. O próprio filho dele também se comporta daquele jeito na sala de aula e ele acha normal.*

Tanto Manu quanto Flavinha veiculam em seus discursos uma crítica à forma como os professores regentes se posicionam nos momentos das participações dos estagiários. Pelo que observaram, a personalidade desses professores é um fator que influencia a forma como se comportam nas aulas dos estagiários, e provavelmente também quando estão implementando suas aulas sem serem observados pelos futuros professores.

Um dos objetivos do estágio supervisionado é a familiarização do futuro profissional com o seu *locus* de atuação profissional. Isso pressupõe a formação de professores autônomos, capazes de gerir o próprio trabalho em sala de aula. Sendo assim, a reflexão sobre os limites dos “territórios” do professor estagiário e do professor regente, bem como sobre o que pode representar um espaço comum entre esses dois participantes, se faz relevante no período de formação docente.

Essa questão está diretamente ligada a como as relações entre os alunos da escola e os futuros professores são construídas. Isso não se refere apenas a momentos em que há questões sobre as quais devemos refletir – como os casos de indisciplina relatados nesse fragmento – mas está relacionado a todo o tempo em que o estagiário trabalha com os alunos. Em outras palavras, é importante que o futuro mestre aprenda a sentir em cada situação, em cada turma e na relação com cada aluno, o que dele se espera no período de prática e o que ele pode ser capaz de construir nesses momentos, bem como quais são os “limites do seu território”..

Sobre isso, Allwright (2009, p. 58) nos lembra que, “o impacto do treinamento profissional nos futuros docentes, na compreensão que eles têm do que é ser aluno e de como tratá-lo é de fundamental importância”. Para Allwright (2009, p. 58) os futuros professores já trazem consigo para a fase inicial de estágio as influências de como foram tratados como alunos em seus próprios períodos escolares. Portanto, o período de formação docente é uma valiosa oportunidade para que os estagiários construam novos entendimentos a partir de tais influências. Sendo assim, a reflexão sobre o que acontece em sala de aula e sobre quem é responsável pelas iniciativas e decisões nesse espaço – principalmente no que se refere ao tratamento aos alunos – representa um componente indispensável no estágio, ou, nas palavras de Ur (1996, p.3), no processo de “preparação para o magistério profissional”.

No fragmento seguinte, dando início à reflexão a partir das questões aqui tratadas, continuamos abordando questões relacionadas às responsabilidades do professor estagiário e do professor regente.

**Fragmento 10: “Ele pode ter experiência ou não.
Não importa, ele está ali dando uma aula”**

659	Mônica	por exemplo, o que o professor poderia ter feito ali? não sei, eu não tô dizendo que deveria ter feito nada, mas eu tô <u>perguntando</u> , [pra tentar entender]
660		
661		
662	Manu	[é, eu, pensando] como a <u>professora</u> ., eu diria pros alunos o <u>seguinte</u>
663		... que, aquele momento <u>ali</u> , a atitude <u>deles</u> não ia interferir na <u>nota da</u>
664		<u>estagiária</u> , ia interferir na, na <u>avaliação pessoal</u> de <u>cada um</u> que
665		estivesse ali agindo daquela forma ... pra eles <u>pensarem no que eles</u>
666		<u>estavam fazendo</u> , porque apesar de ser <u>a</u> estagiária que estava-, que-,
667		que está <u>ali</u> , ela é-, deve ser-, devia ser <u>tão</u> respeitada quanto a
668		<u>professora</u> , porque na <u>verdade</u> o, a, o fato deles estar-, da professora
669		estar sentada no lugar <u>do aluno</u> , na <u>posição de aluno</u> olhando <u>pra</u>

670		estagiária e <u>avaliando</u> , não quer dizer que ela esteja esquecendo do
671		resto da turma, que seja um papel <u>da estagiária</u> =
672	Mônica	=sei=
673	Manu	coord- é,[é,é,é-]
674	Flavinha	[mas aí que] tá, e quando os alunos não respeitam nem a
675		própria professora que tá dando aula?
676	Manu	mas aí a gente já não sabe [mas como é]
677	Flavinha	[pois é]
678	Manu	que fica, [a questão é-]
679	Flavinha	[mas aí] entra essa parte do inglês [ser a matéria rejeitada]
680	Manu	[mas sabe qual é a
681		questão?]. sabe como é que eu, eu penso? ... assim, tudo bem, a gente
682		tem que fazer nossa parte ... sabe?, né? trazer <u>a aula</u> , <u>pensar</u>
683		direitinho. não é fazer aquela coisa assim, né? <u>pegar aqui</u> , <u>pegar lá</u> e
684		<u>toma</u> , <u>joga</u> . não é assim, >a gente tem que pensar, >a gente tem que
685		ana-, tem que analisar muito bem<, agora, <u>a gente faz a nossa parte</u> ...
686		se o aluno não consegue contribuir com a gente, >o que que a gente
687		pode fazer?<=
688	Mônica	=mas [>você falou uma coisa assim<]
689	Manu	[eu não <u>consigo</u>]
690	Mônica	você falou, a professora deveria ter falado que isso ia interferir na
691		<u>nota</u> -
692	Manu	não, na <u>nota</u> que eu digo, é: ..., é: [na avaliação]
693	Mônica	[na avaliação]
694	Manu	no <u>critério</u> de avaliação, né?
695	Mônica	sei=
696	Manu	= que ela-, que ela <u>adota</u>
697	Mônica	teria-, de repente:, que, que <u>outro tipo de coisa</u> ela poderia ter falado
698		... a professora? ...
699	Flavinha	acho que isso diz respeito a-, à sua convivência mesmo com a-,
700		enquanto <u>pessoa</u> , tipo ... isso fala [mal pra você como pessoa, sabe?
701		você tem que respeitar]
702	Mônica	[<u>também</u> ... <u>também</u> , uma questão
703		de falta de <u>respeito</u> :]
704	Flavinha	Exatamente
705	Mônica	e também, [>eu não sei gente-<]
706	Manu	[é respeito, e é assim] se, posicionar, né? no lugar da
707		pessoa [()]
708	Mônica	[não, de repente caberia dizer pra <u>ele</u>][que ele tá ali],
709	Flavinha	[(e se você) fosse ele?]
710	Mônica	ele tá no CAp, <u>pra que</u> , esse aluno?
711	Manu	é pra aprender, né?
712	Mônica	<u>pra aprender</u> . e ele tá aprendendo <u>da mesma forma</u> com o <u>estagiário</u> e
713		com o <u>professor</u> =
714	Manu	= <u>exatamente</u>
715	Mônica	porque o problema é você não-, ah, olha gente presta atenção porque
716		>esse é um momento de avaliação< dessa, dessa, dessa, <u>estagiária</u> ,
717		<u>ou</u> , uh, vocês:, isso <u>tá</u> : repercutindo, tá interferindo na avaliação de
718		vocês. gente, da mesma forma que você tem que, né? <u>participar</u> ,
719		prestar atenção na <u>aula</u> com o professor <u>regente</u> , o professor
720		estagiário é a mesma coisa, ele tá sim-, simplesmente dando uma <u>aula</u>
721		como o professor dá=
722	Manu	até porque [as nossas aulas não são aleatórias]
723	Mônica	[e ele é um professor ali também]

724	Manu	elas fazem parte do [conteúdo programático]
725	Flavinha	[do programa]
726 727	Mônica	ele será no futuro professor. ele é um professor também. ele pode ter experiência ou não, não importa. ele está ali é, dando uma aula, né?
728 729	Manu	exatamente. foi aquela questão que eu falei do respeito, né? o professor, ele deve ser respeitado tanto quanto um [professor]

Na linha 659, pergunto às estagiárias: “O que o professor poderia ter feito ali?”. Nas linhas 659-661, ao enfatizar que estou “perguntando para tentar entender”, tento mostrar que não estou assumindo um posicionamento em favor da interferência do professor regente, mas sim pretendo dar continuidade à nossa reunião de maneira exploratória.

Em um longo turno, Manu diz que “pensando como a professora”, ela diria para os alunos que “a atitude deles não ia interferir na nota da estagiária, mas na avaliação pessoal de cada um (L.662-665). No que eu infiro ser uma tentativa de levar os alunos à reflexão sobre o comportamento em sala de aula, mas também uma possível ameaça, Manu acrescenta que pediria “para eles pensarem no que eles estavam fazendo” (L.665-666). Nesse trecho, Manu constrói-se identitariamente como a professora que acredita no uso do poder para a solução de problemas de indisciplina. Ao citar a “avaliação pessoal de cada um” (L.664), a estagiária se alinha à ideia de punição. Como forma de chamar a atenção da turma, sugere que o professor regente diga aos alunos que “apesar de ser a estagiária que está ali, ela deve ser tão respeitada quanto a professora” (L.666-668). Nas linhas 668-671, ela constrói o seguinte argumento: “O fato da professora estar sentada no lugar do aluno, olhando pra estagiária e avaliando, não quer dizer que ela esteja esquecendo do resto da turma”.

A visão de Manu em relação à autonomia do estagiário me parece contraditória e, por isso, significativa. Por um lado, nas linhas 666-668, ela equipara o futuro professor ao professor regente, dizendo que ambos merecem o mesmo respeito. Por outro, como no fragmento anterior, ela oferece pistas da sua crença no controle da turma como uma responsabilidade do professor regente, mesmo nos momentos de participação dos estagiários (L.668-671).

Sua ideia nesse trecho é por mim interpretada também como uma sugestão de usar a avaliação como um instrumento de controle sobre a turma para que o trabalho do estagiário seja possível. Percebo o conflito identitário de Manu: por um lado, a licencianda que respeita o professor regente, o estagiário e, por

extensão, o aluno e, por outro, a licencianda que deseja controlar a vida na sala de aula.

Nas linhas 674-675, Flavinha disputa o argumento de Manu sugerindo outra situação difícil, onde não há respeito por ninguém, nem mesmo pelo professor regente. Compreendo que, nesse momento, a estagiária esteja colocando em discussão o manejo de classe da professora regente. Ao dizer: “Mas aí a gente já não sabe mais como é que fica” (L.676-678), Manu mostra que interpreta a situação exemplificada por Flavinha como um impasse de difícil solução.

Na linha 679, Flavinha interrompe Manu e assume uma nova posição argumentativa ao apontar a rejeição pelo inglês como um dos motivos do desrespeito do aluno: “Mas aí entra essa parte do inglês ser a matéria rejeitada”. Partindo desse argumento, através de um discurso hesitante, Manu explicita o que para ela constitui o trabalho dos estagiários: “Trazer a aula”, “pensar direitinho” e “analisar muito bem” (L.683-685). Ela assim projeta a identidade de quem acredita que o conjunto de atribuições e responsabilidades do professor estagiário é bem definido e limitado, estando relacionado apenas ao planejamento cuidadoso do trabalho junto aos alunos. Seu alinhamento, assim, sugere a crença de que questões não ligadas diretamente ao que ela planeja e o imprevisível não lhe dizem respeito como estagiária. Isso me leva a inferir que apesar de acreditar que o trabalho do estagiário não deve ser feito de qualquer jeito (L.683-684), ela se sente impotente em relação ao comportamento do aluno (L.686-687). Na linha 689, ela reforça seu sentimento de incapacidade diante das ações dos alunos: “Eu não consigo”, projetando, assim, uma identidade de estagiária eficiente, mas vulnerável.

Nas linhas 690-691, volto ao argumento de Manu e disputo a sua idéia, apresentada anteriormente (L.662-665), de que o desrespeito pelo estagiário pode interferir nas notas dos alunos. Manu, então, repara sua proposição anterior trocando “nota” por “avaliação” (L.692) e “critério de avaliação” (L.694). Dessa forma, ela mostra que estava se referindo a algo mais abrangente. Mesmo assim, a análise de seu discurso não oferece elementos específicos que expliquem o que ela quer dizer exatamente.

Sem disputar o argumento de Manu, apesar de me parecer pouco claro, pergunto que outro tipo de coisa a professora poderia ter falado (L.697-698). Nas linhas 699-701, Flavinha, de uma maneira que também se apresenta um pouco

confusa, fala de “convivência” e “ter que respeitar”. Nas linhas 702-703, mostro ter entendido que ela está se referindo à falta de respeito, o que a estagiária confirma na linha 704. Manu, por sua vez, argumenta que respeito é uma questão de “se posicionar no lugar da pessoa”(L. 706-707).

A partir da linha 710, tentando mais uma vez dar início à reflexão sobre a indisciplina, direciono o foco da nossa discussão para a figura do aluno e pergunto às estagiárias: “Ele está no CAp para que?”. Essa pergunta é o início da construção do ponto central da minha argumentação em torno do respeito ao estagiário: O aluno está no CAp para aprender e ele está aprendendo da mesma forma com o estagiário ou com o professor” (L.712 e 713). Na linha 714, Manu se alinha à minha visão e, entre as linhas 718-721, para dar suporte à minha própria posição, sugiro que o professor regente deve argumentar com os alunos em favor do estagiário. Dessa forma construo a identidade do professor formador que valoriza o trabalho dos estagiários. Para reforçar o suporte ao meu argumento, afirmo repetidamente que no momento de sua participação, o estagiário “é um professor também” (L.723-726) e que independente do seu nível de experiência, ele está ali dando uma aula (L.726-727). Assim, alinho-me ao argumento de Manu nas linhas 667-668. Manu então reafirma que o estagiário “deve ser respeitado tanto quanto um professor” (L.729). Esse trecho me leva a questionar o posicionamento de Manu da seguinte forma:

Puzzle XVII: Por que Manu sugere que a professora regente diga aos alunos que a atitude desrespeitosa em relação ao estagiário influenciaria na própria avaliação que ela faz deles?

Manu: Porque por mais que a professora regente esteja me avaliando, os alunos também estão sendo constantemente avaliados. Não vejo isso como uma ameaça aos alunos. Eu acredito que seja uma forma de chamar a atenção deles, porque às vezes eles não têm consciência do que fazem. Então, essa é uma forma de conscientizá-los de que eles poderiam estar no lugar do professor estagiário. Adolescente tem muito dessas coisas. Se ele não vai com a cara do professor, o que dirá do pobre estagiário que está lá, tentando se formar dignamente?

Flavinha: Essa reação pode colocar o estagiário no patamar de aluno também, ou seja, igualá-lo ao aluno. Chamar a atenção dos alunos para o fato de que o estagiário está ganhando nota pode fazer com que eles não mais o respeitem como professor.

Mais uma vez as professoras deixam antever, através de seus discursos, que ainda estão muito ligadas às crenças construídas durante suas vidas como alunas. Ambas expressam também a tensão vivida no período em que ocuparam um lugar em que seus perfis ainda eram muito indefinidos e marcados pelo embate entre terem que agir como professoras e, ao mesmo tempo, ainda serem alunas: o estágio supervisionado. Essa tensão é ainda maior considerando-se que o estágio é a fase em que o aluno-professor tem que lidar com “outros alunos” em momentos de avaliação (ou seja, durante suas próprias participações).

Manu diz que mostrar aos alunos que eles poderiam estar no lugar do estagiário representaria uma forma de conscientização e não de ameaça. Contudo, infiro que sua sugestão expressa o desconforto que ela mesma costumava sentir nos momentos de suas próprias participações. Para ela, a interferência do professor regente em momentos de indisciplina da turma representava uma garantia da fluidez de seu trabalho e, ao mesmo tempo, tornava desnecessário que ela mesma comprometesse a sua face diante dos alunos. Da mesma forma, Flavinha, através de um discurso impregnado por sua visão de aluna, mostra que temia que a professora chamasse a atenção da turma para o fato de que ela estava sendo avaliada, semelhantemente aos sentimentos de estudantes quando se expõem para outros colegas, como por exemplo, em seminários ou outras apresentações em sala de aula.

Segundo Kagan (1992, p. 142), a bagagem trazida da vida na escola pode influenciar profundamente o período de estágio supervisionado, uma vez que os estagiários

entram no programa de formação com crenças pessoais a respeito do ensino, com imagens do bom professor, imagens de si mesmos como professores e a memória de si próprios como alunos. Essas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem sem alteração ao longo do programa de formação e acompanham os professores durante suas práticas de ensino.

Todavia, embora ainda sejam alunos da licenciatura e estejam impregnados do que vivenciaram por toda uma vida na escola, os estagiários já precisam, nesse período, “ensaiar seus primeiros passos profissionais a partir de uma prática que se quer teoricamente informada, distanciando-se de um modelo de formação

dogmática” (MOITA LOPES, 1996, apud MORAES BEZERRA, 2010). Isso torna o estágio supervisionado uma fase especialmente delicada e desafiadora, uma vez que cabe aos professores formadores encaminhar e orientar os futuros professores nesse sentido.

Partindo do posicionamento de Manu ao abordarmos esse *puzzle*, e para tentar compreender melhor o conflito de suas crenças, compartilho com ela mais um *puzzle*¹⁴:

Puzzle XVIII: Por que Manu não sugere uma forma reflexiva de lidar com a questão da indisciplina na aula da estagiária?

Manu: Eu acredito que quando você tem um grupo e existem dois ou três alunos que não gostam de você como professor, mas a maioria curte o seu trabalho, participa e interage, você pode avaliar a sua forma de lidar especificamente com aqueles alunos complicados. Mas se é o caso de uma maioria que ignora você, aí sim é um caso a se pensar. E mesmo quando o caso é da maioria, é importante conversar com os outros professores primeiro. À vezes, não é um caso específico entre você e a turma, mas entre aquela turma e toda a escola. Não sei se aí é o caso de refletir com a turma. Todas as tentativas são válidas. Mas dali para frente, se não houver nenhum tipo de mudança a partir do que você tentou, não tem jeito.

O discurso de Manu mostra-se distanciado dos fundamentos da Prática Exploratória, ou seja, da ação de refletir para entender, em conjunto com os alunos e de forma integrada às atividades pedagógicas. Os episódios de indisciplina relatados por ela e Flavinha nesse fragmento envolviam apenas alguns dos alunos das turmas observadas. Sua fala, entretanto, mostra que crê na importância da reflexão em conjunto sobre os *puzzles* decorrentes de sua prática apenas quando se relacionam à maioria dos alunos da turma. Por outro lado, ela diz não acreditar na importância da reflexão com a turma quando o problema é ainda mais geral, ou seja, quando atinge outros professores também. Seu discurso parece contraditório e me leva a crer que ela tem dúvidas a respeito dessa questão, talvez por não ter ela mesmo vivenciado situações em que questões eram exploradas em sala de aula para se chegar a entendimentos do seu próprio contexto acadêmico-escolar.

¹⁴ Da mesma forma que os *puzzles* XI e XII – que foram compartilhados apenas com Flavinha – o *puzzle* XVIII foi abordado apenas por Manu, uma vez que foi gerado a partir da forma como ela se posicionou argumentativamente diante do *puzzle* XVII.

Considerando-se a possibilidade dos caminhos exploratórios para abordar essa questão, relembro que a Prática Exploratória (detalhada no capítulo 2) prioriza em seus fundamentos a qualidade de vida em sala de aula. Acredito, então, que ter um ou dois alunos em uma turma que apresentem comportamento diferente dos demais colegas, qualquer que seja o tamanho dessa turma, é um sinal de que a qualidade nesse contexto precisa ser investigada e melhor compreendida. Segundo Allwright (2006), é importante que reflitamos sobre questões locais, uma vez que a reflexão sobre o nosso contexto específico pode iluminar questões mais gerais. Segundo o autor, essa é uma questão de se “pensar globalmente e agir localmente” (ALLWRIGHT, Comunicação oral, 2006b)

Essa seção, quarta da minha análise, colocou em destaque o desafio que os estagiários enfrentam por estarem vivenciando o papel transitório do aluno-professor. Um papel que faz com que se sintam compelidos a colocar em prática o que a teoria aprendida no curso de formação procurou conceituar e significar. Aliada a isso está a tensão que a imprevisibilidade gera – elemento esse que é inerente à prática em sala de aula e que os estudos teóricos na licenciatura podem não ajudar efetivamente a gerenciar e entender. É interessante observar, por exemplo, como o discurso de Manu oscila entre a crença de que a sala de aula é um espaço que pertence ao professor regente – e que, por isso, deve sofrer a sua interferência em casos delicados (fragmento 9) – e a importância de se construir uma figura do estagiário que seja tão respeitada quanto a do professor regente (fragmento 10). Sendo assim, alinho-me a Barbosa (2003, p.90), para quem

uma das preocupações de qualquer supervisor de estágio deve ser a de criar condições para que o professor em formação adquira e desenvolva um conjunto de saberes e competências que lhe permita encarar a profissão com a autoconfiança de quem se sente capaz de procurar respostas (e “quem procura sempre alcança”) para as questões sempre novas e imprevistas que o esperam.

Nessa seção, nos fragmentos 9 e 10 da reunião de orientação, nos detivemos na questão da autonomia do futuro professor. Quanto à forma como conduzimos a nossa interação, é interessante observar que, no fragmento 9, Flavinha introduz o tópico, alvo da nossa conversa, e, durante toda a nossa interação nesse trecho, tanto ela quanto Manu assumem o domínio do piso conversacional para narrarem

episódios de indisciplina por elas observados. Na maioria de seus turnos elas expressam a ansiedade e insegurança gerada por esses momentos. Até a linha 636, meus turnos são mínimos e limito-me a ouvir as estagiárias. A partir desse ponto, passo a tentar levá-las a refletir sobre seus próprios relatos.

No fragmento 10, nossos turnos vão se alternando de uma forma bastante simétrica, possibilitando a reflexão sobre a autonomia do estagiário. Somente nas linhas 715-721, após uma sucessão de perguntas para as estagiárias, uso um turno mais longo para expressar a minha própria visão a respeito desse assunto.

A postura do professor, seu estilo de ensino e suas técnicas e procedimentos foram os assuntos abordados nessa seção. Associada a essas questões, está a indisciplina dos alunos, que tem se mostrado como um dos fatores que mais geram estresse no estágio supervisionado, por fazer com que os futuros professores se sintam confusos quanto às atitudes que deles se espera.

A seção seguinte é construída por momentos em que conversamos sobre o comportamento indisciplinado de um determinado aluno. Essa questão é o ponto inicial para a proposta de um trabalho reflexivo com a turma, o que destaca o potencial exploratório dos nossos encontros de orientação de estágio.

4.1.5 O potencial exploratório

Nos dois fragmentos que se seguem, a partir da conversa em torno do comportamento intransigente de um aluno da turma alvo de nossa reunião de orientação, surge a proposta de direcionar o nosso trabalho para um caminho mais reflexivo, seguindo um viés mais exploratório.

Fragmento 11: “O que faltou para eu chamar a atenção dele? Vocês têm alguma ideia?”		
855	Mônica	[eu, eu, eu reconheço] que eu <u>não consegui</u> , eu <u>não</u>
856		<u>consegui</u> é: <u>chamar</u> a atenção daquele aluno. eu fico me perguntando
857		<o que faltou pra eu fazer pra ... chamar a atenção dele> [vocês têm
858		alguma ideia, às vezes alguma coisa?]
859	Flavinha	[porque
860		não é o tipo de cara desatento, [entendeu?]
861	Mônica	[o que que eu] poderia ter feito ali?
862	Manu	Exatamente

863	Mônica	[é uma pergunta genuína mesmo]
864	Manu	[ele tava:, ele tava: sem saco]
865	Flavinha	[ele tava ali pra <u>atrapalhar</u>]
866	Manu	ele tava sem saco
867	Mônica	então vocês acham que qualquer coisa que eu fizesse=
868	Flavinha	=qualquer coisa que você fizesse não teria chamado a atenção dele,
869		como esse de ontem que [eu falei]
870	Mônica	[será?]
871	Flavinha	não teria:, Mônica. porque ele não tava ali tipo:, ah, eu não gosto de
872		inglês, uma estátua na aula, tenho [que aprender]
873	Manu	[eu acho que () também, né?]
874	Mônica	[por que ele entrou na sala de
875		aula], né? assim eu fico me perguntando por que aquele menino
876		[entrou pra ()]
877	Flavinha	[>porque ele não tinha pra onde ir<] [de repente ninguém mais veio]
878	Manu	[eu não sei, eu acho que ele
879		pensou assim] eu <u>estou aqui</u> , vou ganhar presença
880	Flavinha	pelo menos a [presença]
881	Manu	[eles só] pensam na presença, né?
882	Mônica	°é°
883	Flavinha	não sei, entendeu? [porque:, me apavora]
884	Mônica	[então às vezes a chamada], a presença, até
885		atrapalha, né? [°de repente°]
886	Manu	[claro]
887	Flavinha	eu acho
888	Manu	eu, eu, >eu tenho uma<, eu tenho uma leve desconfiança que talvez
889		ele venha essa aula [porque ele não veio à última]
890	Flavinha	[porque ele faltou na última]
891	Mônica	°é°
892	Manu	porque aí eu já <u>penso</u> ... é, <u>como aluna</u> ... já vejo a minha experiência
893		[como aluna ... né?]
894	Flavinha	[sim, eu acho que é fato que ele vem], porque ele perdeu <u>duas</u> aulas=
895	Manu	=>exatamente<
896	Mônica	hum, hum
897	Manu	então ele vai vir=
898	Flavinha	= >eu acho que é fato que ele vem<
899	Manu	>ou então, se ele não vier na próxima aula, com certeza na próxima,
900		que também é nossa participação ele também [vai vir]
901	Flavinha	[ele vem]

Nas linhas 855-856, digo que não consegui chamar a atenção do aluno indisciplinado, foco desse fragmento. A ênfase em “eu não consegui”, repetidamente, mostra que não me preocupo com a possibilidade de comprometer minha face diante das estagiárias. Tentando iniciar um “trabalho para entender” a partir desse episódio, pergunto: “O que faltou pra eu chamar a atenção dele? Vocês têm alguma ideia?” (L.857-858) e “O que eu poderia ter feito ali?” (L.861).

Infiro que ao dizer “Eu fico me perguntando” (L.856) e “É uma pergunta genuína mesmo” (L.863), tento deixar claro que meu objetivo não é fazer

qualquer “avaliação da resposta das estagiárias”, mas sim dar início à uma reflexão em conjunto a partir de um questionamento genuíno. Dessa forma, projeto a identidade da orientadora que valoriza os saberes que os alunos-professores já trazem consigo para as reuniões de orientação. São esses os saberes construídos dentro do próprio estágio supervisionado – nas sessões de observação, conversas com colegas ou outros professores regentes – bem como aqueles formados antes do estágio, em suas vidas pessoais ou experiências como alunos na licenciatura ou na escola, e até mesmo como professores¹⁵.

Nos turnos que se seguem, Flavinha e Manu explicitam o que para elas são as causas do mau comportamento do aluno: “É o tipo de cara desatento” e “Estava ali para atrapalhar” (Flavinha- 1.860 e 865); “Ele tava sem saco” (Manu, repetidamente- L.864-866)

Na linha 867, inicio uma pergunta sobre a minha própria ação como professora regente, mas Flavinha me interrompe de forma assertiva: “Qualquer coisa que você fizesse não teria chamado a atenção dele” (L.868). No momento em que a estagiária tenta dar suporte ao que diz com um exemplo tirado de sua própria observação de aula (L.869), disputo sua posição argumentativa: “Será?” (L.870). Na linha 871, Flavinha reafirma sua posição: “Não teria, Mônica”. E para dar suporte à essa posição, enfatiza o desinteresse do aluno pelas minhas próprias aulas de inglês (L.871-872).

Nas linhas 874-876, tentando refletir mais sobre o comportamento do aluno em conjunto com as estagiárias, apresento o seguinte *puzzle*: “Por que ele entrou na sala de aula? A partir desse *puzzle*, a forma como Flavinha e Manu se posicionam argumentativamente revela a visão negativa e até mesmo preconceituosa que construíram do aluno em questão. Para Flavinha, ele entrou em sala de aula “porque ele não tinha pra onde ir” (L.877). Manu, por outro lado, acredita que ele tenha pensado: “Eu estou aqui, vou ganhar presença” (L.879). Nas linhas 880 e 881, Flavinha e Manu dão suporte a seus argumentos dizendo, respectivamente: “Pelo menos a presença” e “Eles só pensam na presença, né?” Nesse trecho, ambas parecem estar projetando identidades caracterizadas pela “certeza” e não pela reflexividade ou desejo de reflexão.

¹⁵ Muitos estagiários, ao chegarem no CAP, já são regentes de turmas em outras instituições, mas esse não é o caso de Flavinha ou Manu.

Nas linhas 884-885, ao argumentar: “Então às vezes a chamada até atrapalha, né?”, coloco em foco a validade do controle sobre os alunos e me construo como uma orientadora reflexiva, que busca entendimentos junto com os estagiários. Minha ideia nesse momento é levá-las a refletir sobre a possibilidade das próprias regras da instituição estarem forçando os alunos a assistirem aulas, indo contra o que desejam e, nas linhas 886-887, as estagiárias se alinham à minha posição argumentativa.

A partir da linha 888, Flavinha e Manu redirecionam o curso de nossa interação para uma questão diretamente ligada às suas práticas e que elas consideram delicada por gerar ansiedade: o aluno em foco, que mostrou ter comportamento difícil, provavelmente estará presente no dia de suas participações. Nas linhas 892-893, Manu, de forma hesitante, diz estar se baseando na sua própria experiência como aluna para tentar entender o comportamento do aluno em questão. No que eu infiro ser também uma análise baseada na sua própria experiência, Flavinha é mais assertiva e diz repetidamente: “Acho que é fato que ele vem” (L.894 e 898). E nas linhas 899-900 e 901, respectivamente, Manu e Flavinha oferecem uma pista ainda mais clara de que a presença do aluno indisciplinado em suas participações as preocupa.

A análise desse fragmento mostra vários momentos em que as estagiárias traçam um perfil do aluno indisciplinado de forma preconceituosa:

(a) Flavinha: “*Não é o tipo de cara desatento*” (L.860); “*Ele tava ali pra atrapalhar*” (L.865); “*Qualquer coisa que você fizesse não teria chamado a atenção dele*” (L.868); “*Ele não tava ali tipo: ‘Ah, eu não gosto de inglês [mas] tenho que aprender’*” (L.871-872); “*Ele não tinha pra onde ir. De repente ninguém mais veio*” (L.877).

(b) Manu: “*Ele tava sem saco*” (repetidamente: L.864 e 866).

Indo contra a ideia construída pelas próprias estagiárias de que a intervenção do professor regente é importante em casos complicados (fragmento 9), nesse fragmento elas se posicionam de forma diferente. Argumentos que enfatizam uma pré-disposição do aluno para atrapalhar a aula (Flavinha –L.865 e 868) e a ideia de que minhas intervenções podem não surtir efeito (Flavinha –L.868) mostram a descrença em relação ao poder do professor regente em casos de comportamento inadequado dos alunos.

Pelo pouco tempo das estagiárias acompanhando a turma e também pela pouca assiduidade do aluno em questão, infiro que suas proposições refletem idéias pré-concebidas que não se referem a esse aluno especificamente, mas sim a uma figura de aluno que parece ter sido construída a partir da própria experiência das futuras professoras em momentos anteriores ao estágio. Chego a essa inferência através da fala de Manu, nas linhas 892-893: “Aí eu já penso como aluna ... Já vejo a minha experiência como aluna” e pela troca de turnos entre as estagiárias onde falam sobre a assiduidade do aluno:

- (a) Manu: “*Eu acho que ele pensou assim: ‘Eu estou aqui, vou ganhar presença’*” (L.878-879);
- (b) Flavinha: “*Pelo menos a presença*” (L.880);
- (c) Manu: “*Eles só pensam na presença, né?*” (L.881).

Essa questão me leva ao *puzzle* que descrevo a seguir:

Puzzle XIX: Por que as futuras professoras trazem para o período de estágio supervisionado ideias já tão consolidadas relacionadas à ação dos alunos e do professor regente?

Manu: *Eu acho que passa pelo fato de nós já termos sido alunas e eu lembro das minha aulas de inglês que não eram interessantes. A diferença é a minha consciência de que eu tinha que respeitar o professor. Muitas vezes eu ia à aula só para ter a presença – apesar de não ser indisciplinada. A gente não conhece o aluno, então a gente já vai cheia de preconceitos, mas esses preconceitos surgem do que a gente vivenciou como aluna. A gente coloca um pouco dessa vivência nos nossos comentários.*

Flavinha: *Esse aluno era realmente um problema. Talvez tivesse um problema em casa. Eu acho também que foi um pré-julgamento nosso, mas ele mostrou atitudes diferentes de outros alunos que a gente vê que estão só querendo atrapalhar a aula. Ele mostrou atitudes de um aluno que realmente não queria estar ali.*

Nesse *puzzle*, Manu fala com clareza da influência de suas experiências como aluna nas interpretações, considerações e julgamentos que fazia durante o período do estágio supervisionado. Segundo ela, suas vivências anteriores em sala de aula atribuíam sentido aos conceitos que formava no estágio. Flavinha, por sua vez, apesar de reconhecer que pré-julgava o aluno, é enfática ao dizer que o aluno em questão era diferente dos outros, mas não explica o porquê de sua colocação.

O posicionamento de Flavinha mostra que, para ela, a forma como julgava o aluno é simplesmente uma questão de percepção. Sendo assim, ainda vejo suas colocações como julgamentos sem fundamentos concretos. Esse é um exemplo de situação que aponta para a necessidade de um trabalho mais exploratório de orientação de estágio. Além disso, a reflexão sobre a necessidade de seguir um caminho exploratório para tratar esse tipo de questão me remete à fala de uma antiga diretora de um curso de inglês onde trabalhei que, mostrando também ter uma visão exploratória de ensino, dizia que era importante que procurássemos nos distanciar de trabalhos que partissem de visões subjetivas e precipitadas das situações. Hoje, principalmente depois de conhecer a Prática Exploratória, acredito ser importante que mantenhamos nosso olhar investigativo voltado para o nosso contexto profissional, uma vez que, por mais que evidências possam nos levar a construir entendimentos, isso pode acontecer de uma forma precipitada, por isso é necessário que exploremos e investiguemos cuidadosamente o que acontece à nossa volta, para que possamos chegar a entendimentos sobre a nossa própria prática e sobre o que estamos construindo efetivamente através da nossa atividade profissional.

Por outro lado, acredito que se os nossos estagiários se apoiam exclusivamente em visões construídas durante a vida como alunos, é porque ainda não descobriram onde se apoiar no estágio supervisionado. Refiro-me aqui, mais uma vez, à falta da relação de confiança entre professores formadores e em formação (apontada por Flavinha no *puzzle* I) e do espaço que se formou entre o CAp e a universidade e, mais precisamente, entre a teoria e a prática. Essas são questões que precisam ser reavaliadas se realmente quisermos que os nossos futuros professores encontrem no período de estágio uma atmosfera propícia à busca de entendimentos. Sendo assim, o fato de Flavinha e Manu não terem feito uma proposta de reflexão em conjunto com a turma, para tentarmos entender o comportamento do aluno intransigente – do qual falamos nessa seção – não quer dizer que os estagiários não tenham capacidade de refletir mais efetivamente junto aos alunos com os quais fazem suas práticas. Julgá-los incapazes nesse sentido seria o mesmo que ir contra a própria natureza da Prática Exploratória: “uma forma de ensinar e aprender, [...] que permite expandir aquilo que a gente normalmente já sabe” (MILLER, in CRUZ, 2007) e, por isso, uma modalidade de pesquisa acessível a todos.

Todavia, propostas desse tipo não configuram práticas comuns entre os estagiários. Além disso, volto à questão de o futuro professor ainda ver a sala de aula no estágio supervisionado como um “território do professor regente”, ao qual ele tem pouco acesso. Pergunto-me, então: Como pode o estagiário sentir-se motivado a propor um trabalho mais investigativo e exploratório se ele mesmo se vê tão distante dos próprios alunos, como se a turma na qual exerce sua prática fosse um “empréstimo”, que ele deve usar sob o controle de inúmeras recomendações? Em outras palavras, se as turmas pouco têm a ver com os estagiários e eles estão no CAP só de passagem, por um período muito curto, não faz sentido tentar entender os alunos. Essa é uma questão crucial que parece ter se colocado entre o professor estagiário e o desenvolvimento do seu próprio trabalho. É também uma questão que se encontra imbricada em muitas outras, como por exemplo, o tempo reduzido destinado ao estágio supervisionado. Por fim, como disse anteriormente, representa também um dos inúmeros questionamentos que constituirão o meu “trabalho para entender a minha própria prática” durante a minha formação continuada.

No fragmento a seguir, partindo mais uma vez do caso do aluno indisciplinado e do posicionamento pouco reflexivo das estagiárias durante a nossa orientação, direciono meu discurso para um caminho que se aproxima da Prática Exploratória.

Fragmento 12: “A gente podia pensar numa atividade para tentar explorar isso deles”

986	Mônica	[a gente podia
987		depois] pensar numa <u>atividade</u> , se vocês quiserem me ajudar, uma
988		atividade pra tentar explorar isso deles ... <a postura em sala de aula,
989		meio que uma: ... um <i>brainstorming</i> do que eu estou fazendo aqui:,
990		[quem sou eu:]>
991	Manu	[eu acho até que dá pra] trabalhar, hh, com hipocrisia, sabia, assim?
992		pegar um <u>texto</u> >que fale< <u>justamente</u> sobre isso, >ou então<, um
993		[<u>filme</u> , uma <u>imagem</u> assim, que-]
994	Mônica	[>mas será que se você usar< um <u>texto</u>] sobre hipocrisia, você já não
995		vai estar dizendo pra ele que ele é hipócrita?, olha só-
996	Manu	<u>não</u> , um texto sobre hipocrisia <u>não</u> . é, um <u>texto</u> ... que fale ... <sobre
997		<u>comportamento</u> que eles têm em sala de aula>
998	Mônica	[° hum, hum °]
999	Manu	[que] <u>outros</u> alunos, >ou então<, um <u>vídeo</u> , um filme, que algum
1000		outro aluno-, que <u>choque</u> , sabe? >aquela coisa assim?<
1001	Flavinha	((fazendo sinal afirmativo com a cabeça))

1002	Manu	>que nem certas coisas que você faz. às vezes você não assume o que
1003		você faz, mas quando você vê alguém fazendo, você acha <u>absurdo</u> <
1004		... aí que eu falo de hipocrisia, entendeu?= [qual vocês acham que deve ser a
1005	Mônica	=sei=
1006	Manu	= é nesse ponto. pra estimular esse tipo de <u>conversa</u>
1007	Mônica	[sei]
1008	Manu	[sabe?], e aí: ... eu não sei sabe, [eu sou um pouco otimista]
1009	Flavinha	[qual vocês acham que deve ser a
1010		postura do] aluno em <u>sala de aula</u> =
1011	Manu	eu sou um pouco otimista, sabe? >fazer alguma coisa-<, >é uma coisa
1012		que seja-<, é, é, que tenha-, [que cause um <u>impacto</u>]
1013	Mônica	[que bom que você é] otimista
1014	Manu	entendeu? >eu sou, eu sou< <u>otimista</u> ... deu um certo <u>impacto</u>
1015	Mônica	hum, hum
1016	Manu	justamente em coisas que <u>eles</u> fazem, mas que muitas das vezes, eles
1017		não <u>percebem</u> que eles fazem
1018	Mônica	isso [... é]
1019	Manu	[mas eles] estariam <u>aprendendo</u> , e também [estariam- pensando]
1020	Mônica	[aumentar] essa
1021		percepção deles, né? ... [de repente:-]
1022	Manu	[eu acho que, eu acho que] a sala de aula não
1023		é só também de, de, de construção <u>teórica</u> . eu acho que também
1024		[tem muita coisa da vida também]
1025	Mônica	[gente, a, a sala de] <u>aula</u> e uma construção de <u>todo mundo</u> =

Ao ver que estamos envolvidas em um número grande de questões a respeito do aluno em foco, nesse fragmento proponho um trabalho que segue um viés exploratório para compreender a situação.

Pensando no comportamento do aluno indisciplinado, no turno entre as linhas 986-988, convido as estagiárias a refletirem comigo a respeito de uma atividade com potencial exploratório: “A gente podia depois pensar numa atividade, se vocês quiserem me ajudar, para tentar explorar isso deles”. O verbo “tentar” mostra que minha proposta está desvinculada de qualquer certeza de que posso efetivamente levar os alunos à reflexão sobre a questão da indisciplina e que, portanto, está também dissociada da ideia de “certeza da solução”. Nas linhas 988-990, elejo a “postura em sala de aula” como o foco da reflexão que proponho e com o intuito de deixar minha proposta clara, especifico o que quero dizer com “explorar”: “um *brainstorming* do que eu estou fazendo no CAp”.

Um dos princípios norteadores da ação do praticante da Prática Exploratória é tentar entender antes que qualquer tentativa de mudança possa ser válida. A ideia de iniciar um trabalho de reflexão junto aos alunos nasce da minha percepção de que nos fixamos em nossas ideias pré-concebidas – evidenciadas principalmente no discurso das estagiárias no fragmento anterior – não nos

ajudaria a chegar a entendimentos a respeito da situação, e tampouco nos aproximaria de qualquer possibilidade de mudança.

Nas linhas 991-993, indo em direção contrária à minha sugestão de um trabalho exploratório, Manu propõe “trabalhar com hipocrisia” e sugere uma atividade com leitura ou vídeo. A sugestão da estagiária é uma pista de que ela não entende a minha proposta da forma que eu a entendo. Infiro que, para Manu, o trabalho de “tentar explorar” (L.988) ou fazer um *brainstorming* (L.989) significa levar os alunos a refletirem sobre uma questão pré-determinada pelo próprio professor, nesse caso, “a hipocrisia”.

Nas linhas 994-995, mais uma vez visando “trabalhar para entender”, tento fazer com que Manu reflita sobre a sua proposição: “Mas será que se você usar um texto sobre hipocrisia, você já não vai estar dizendo para ele que ele é hipócrita?”. Nas linhas 996-997, Manu me interrompe para reparar a sua proposta: “Não, um texto sobre hipocrisia não” – o que eu infiro ser uma defesa da sua própria face. Ao explicar que está propondo um texto que fale sobre o comportamento que os alunos têm em sala de aula, compreendo que a estagiária não se alinha à minha visão do que seja “explorar”.

Na linha 998, as minhas interjeições “hum, hum” são uma forma de motivar Manu a manter o domínio do piso conversacional para que possa deixar mais clara a sua posição argumentativa. Nas linhas 999-1000, ela explica que o que está sugerindo é “um vídeo ou um filme que choque”. Dessa forma, a estagiária alinha-se à visão de que a solução que acredita existir para questões que surgem na sala de aula depende exclusivamente da ação do professor, não contemplando a reflexão em conjunto com os alunos.

Entre as linhas 1002-1004, Manu tenta reparar mais uma vez a sua proposta explicando o que quis dizer com “hipocrisia”: “Às vezes você não assume o que você faz, mas quando você vê alguém fazendo, você acha absurdo”. Por outro lado, na linha 1006, ela ressalta o perfil reflexivo da atividade que está propondo ao dizer que o objetivo é “estimular esse tipo de conversa”. Flavinha, por sua vez, explica a proposta da colega como um trabalho que leve a turma a refletir sobre “qual deve ser a postura do aluno em sala de aula” (L.1009-1010).

Na linha 1011, para justificar a sua proposta, Manu atribui a si mesma a identidade de quem é “um pouco otimista”. Ao falar de “uma coisa que cause um impacto” (L.1012), infiro que ela esteja explicando por que se acha otimista: ela

crê no impacto que as ações do professor podem causar nos alunos. Nas linhas 1016-1017, ela aponta que o objetivo do trabalho que propõe é mostrar aos alunos “coisas que eles fazem, mas que muitas vezes não percebem que fazem”. Nas linhas 1020-1021, tentando levar a proposta de Manu para um caminho mais exploratório, falo em aumentar a percepção dos alunos.

Na linha 1019, ao dizer que os alunos “estariam aprendendo, e também pensariam” a estagiária tenta justificar a sua ideia de um trabalho com leitura, filme ou música que problematize a questão do comportamento em sala de aula. Mesmo desconhecendo a Prática Exploratória, nesse momento ela aponta um de seus princípios: propiciar um trabalho em conjunto que contribua para o aprendizado do aluno e que não seja uma atividade extra, mas que esteja integrada ao programa curricular (ALLWRIGHT, 2002a, 2001). Além disso, a questão da disciplina é relevante e importante para a manutenção da qualidade da vida na sala de aula, portanto, acredito que esse seja um assunto que interesse a todos, professores e alunos.

As questões abordadas nesse último fragmento, até alinha 1021, trazem para a minha análise os *puzzles* que descrevo a seguir:

Puzzle XX: Por que Manu sugere usar um texto sobre hipocrisia para lidar com a questão do aluno indisciplinado?

Manu: Quando eu falei hipocrisia, não era um texto do tipo: “A hipocrisia”, mas um texto que despertasse esse assunto. Muitas vezes você critica as pessoas e faz a mesma coisa. É a história do “teto de vidro”. A gente não pode chegar para o aluno e dizer que ele é assim, porque ele vai negar e a gente não vai poder fazer nada. É claro que ele pode estar falando a verdade, mas muitas vezes você não tem acesso particular a esse aluno. Até porque ele vai à aula só pela presença ou outras obrigações. O trabalho em grupo é melhor porque aí ele também ouve outras opiniões e se ele vê que os colegas não se comportam como ele, ele reflete. Ouvir do professor é pior. Mesmo que ele não fale, não se coloque e você não entenda, você passa uma mensagem pra ele. Se você não consegue ouvir dele, que pelo menos ele escute alguma coisa. E quando ele ouve do colega é ainda melhor porque o professor na cabeça deles é aquele que está ali para ajudar, mas também para dar bronca. Os colegas têm mais capacidade de abrir a cabeça uns dos outros. Acho melhor até o professor não participar da discussão e ficar só intermediando, sem se posicionar para não influenciar o grupo. O aluno também pode ter dificuldade de interagir com você. O professor pode captar a mensagem “por tabela”. Ter a figura do professor presente também tira a liberdade dos alunos. Não acho que depois da conversa tenho que dar “feedback” para os alunos. Se você já esgotou todas as possibilidades de lidar com o problema, a partir da conversa que você ouvir, vai pensar em novas

estratégias. A conversa que eu proponho é um diagnóstico para saber onde você não está conseguindo penetrar. E eu me acho otimista por causa da possibilidade disso surtir efeito.

Manu usa o seu conhecimento de aluna para argumentar que é mais fácil alunos ouvirem colegas do que ouvirem o professor e também prefere seguir um caminho menos exploratório para abordar a questão da indisciplina. Nesse momento, sua identidade é construída em cima de um grande número de ideias pré-concebidas, que se mostram bastante cristalizadas, e que emergem em seu discurso. A identidade que constrói nesse trecho me leva inferir que a futura professora parece compreender o estágio supervisionado como uma fase onde simplesmente se aprendem ou se aprimoram técnicas pedagógicas. Determinadas questões igualmente imbricadas no trabalho de construção do professor, tais como: a ideia do que seja a relação com os alunos, o manejo de classe, a questão do poder, dentre outras, parecem já chegar bastante sedimentadas no período de estágio supervisionado. Sua fala, mesmo após algum tempo de prática efetiva no magistério, defende o distanciamento entre professores e alunos. Para ela o professor: *É aquele que está ali para ajudar, mas também para dar bronca; Não deve participar das discussões; Deve ficar só intermediando, sem se posicionar para não influenciar o grupo; Deve captar a mensagem “por tabela”, porque a sua presença tira a liberdade dos alunos. Os alunos, por sua vez: Têm dificuldade de interagir com o professor, mas mais capacidade de “abrir a cabeça” dos colegas.*

Flavinha: *Acho que é uma questão de preconceito. Por ela saber que aluno é hipócrita, ela sugere isso. Ela sabe que em certos momentos os alunos são assim, hipócritas e desrespeitosos, então, ela resolve fazer isso como uma forma de “jogar luz” na cabeça deles. Mas ao mesmo tempo, além de eu achar que não surte o efeito esperado, e que, se eles entenderem que o recado é para eles, eles não vão ligar, acho que eles não têm maturidade para isso. Acho que você pode ser mais direto e fazer um outro tipo de trabalho que não seja necessariamente com texto. Você pode trazer isso de outras formas. O trabalho de cores¹⁶, por exemplo, é legal. É uma forma mais lúdica, mais tranquila de chamar a atenção para certos comportamentos que você não quer mais na sala de aula. E também para chamar a atenção deles pra coisas do tipo: “Vocês estão percebendo que*

¹⁶ Na mesma semana de nossa reunião, conversando com outros estagiários sobre o caso de indisciplina abordado nessa seção e sobre a ideia de conduzir com a turma um trabalho com potencial exploratório a partir desse caso, uma das estagiárias sugeriu uma atividade, à qual Flavinha se refere como “trabalho de cores” (ver anexo 11.3). Entretanto, o aluno indisciplinado, algumas aulas depois, trocou de turma e a atividade não foi usada nessa ocasião.

vocês estão fazendo isso? Como é que vocês veem isso? Como vocês veem tal atitude?” Assim você tenta chamar a atenção dos alunos de uma forma menos agressiva, menos direta.

Da mesma forma que Manu, Flavinha também constrói seu discurso em cima de ideias pré-formuladas, que não parecem estar sendo apresentadas para serem questionadas. Para ela, o trabalho sugerido por Manu “não surte o efeito esperado” e os alunos “não têm maturidade” para esse tipo de atividade. Ela sugere que o professor lide com a questão de uma forma “mais direta”, e associa essa objetividade a formas “mais lúdicas” e “mais tranquilas” de chamar a atenção para certos comportamentos. Por outro lado, ela aponta o trabalho com cores, sugerido por uma estagiária, que, no meu ver, representa uma forma bastante indireta de trabalho (anexo 11.3).

Vejo a intensidade com que as professoras ainda se apoiam em julgamentos pré-formulados sobre os alunos, sobre o caminho para abordá-los e sobre o próprio posicionamento do professor regente como um obstáculo a trabalhos que possam pretender explorar questões relativas à nossa prática para a busca de entendimentos, pois, como diria Paulo Freire (1996, p.30), “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”.

Voltando à nossa reunião de orientação, nas linhas 1022-1024, a fala de Manu volta-se para uma questão que considero de fundamental importância na formação docente: “Eu acho que a sala de aula não é só de construção teórica. Eu acho que tem muita coisa da vida também”. Por fim, na linha 1025, referindo-me ao princípio da Prática Exploratória que diz que não devemos visar única e exclusivamente o desenvolvimento de nosso entendimento, mas o de todos, enfatizo que “a sala de aula é para a construção de todo mundo”. Por considerar essas colocações relevantes, e acreditar que elas abraçam muitas das questões levantadas durante esse processo investigativo, decidi compartilhar com as duas professoras um último *puzzle*. Meu intuito era alcançar mais entendimentos a respeito do que representam tais questões para as duas participantes, principalmente hoje, quando não são mais alunas e não mais vivenciam o entrelugar do estágio supervisionado. Apresento então para as professoras, o seguinte *puzzle*, último a ser compartilhado nesse estudo:

Puzzle XXI: Por que Manu diz que a sala de aula não é só de construção teórica e tem muita coisa da vida também?

Manu: *A sala de aula é de construção de vida porque muitas vezes ainda falta algo em casa que na escola pode ser despertado. A escola não é só para estudar as disciplinas. Quando falo de vida, falo de vivência, cotidiano, ou seja, o que a pessoa leva como bagagem, mas não necessariamente a teoria.*

Flavinha: *Eu acho que tem a ver com o fato da escola ainda ser igual ao que era há mil anos atrás. A gente continua ensinando do mesmo jeito para pessoas que não são as mesmas e nem aprendem mais do mesmo jeito. Acho que trazer conceitos de vida para a sala de aula é uma responsabilidade da família, mas também da escola.*

As duas professoras enfatizam a importância de uma escola que tenha relação com a própria vida e não só com as disciplinas curriculares. Para Manu, “*muitas vezes ainda falta alguma coisa em casa que na escola pode ser despertada*”. Compreendo que ela esteja se referindo à escola como uma instituição que caminha lado a lado com a família, contribuindo para a formação dos indivíduos que nela estudam.

Ao se posicionar a esse respeito, Flavinha aborda uma questão cuja compreensão é essencial na formação docente: a escola ainda é marcada por muitos traços de épocas antigas e muitas instituições ainda seguem um modelo tradicional de ensino. Seu discurso é enfático e a maneira como se alinha diante desse *puzzle* mostra que interpreta a colocação de Manu como uma crítica ao modelo de escola na atualidade, que ainda é como era “há mil anos atrás”. Suas palavras destacam a distância entre o aluno de hoje – que “não é o mesmo de antigamente e aprende de uma forma diferente” – e a forma como ensinamos – que “já está ultrapassada”. Segundo ela, a escola não aborda “questões da vida”, e isso é uma das causas desse distanciamento. Para ela, a responsabilidade pelo ensino de “conceitos da vida” deve ser compartilhada entre a família e a escola.

Apesar do tradicionalismo que ainda se faz muito presente, compreendo que relações totalmente novas entre alunos e professores têm sido construídas. Contudo, para que novas propostas de relações continuem surgindo, é necessário que os sentidos que dão orientação à nossa consciência prática sejam ressignificados a cada dia. Portanto, a mudança depende dos próprios participantes do contexto educacional e isso coloca um enfoque especial na

licenciatura, onde, concomitantemente à formação de novos professores – que se espera sejam sujeitos críticos e autônomos – construímos uma escola nova.

Nessa última seção da minha análise, através de trocas discursivas bastante simétricas, conversamos a respeito de alguns momentos difíceis proporcionados pelo comportamento inadequado de um determinado aluno.

No fragmento 11, abri um espaço em nossa reunião para que as estagiárias se posicionassem diante dessa questão e meus turnos foram curtos, entretanto a nossa troca interativa foi constante. Em seus turnos, as futuras professoras revelaram um discurso preñado de pré-julgamentos a respeito da indisciplina, que possivelmente trazem de suas vidas na escola e na própria universidade.

No fragmento 12, novamente através de uma conversa apoiada em uma troca de turnos bastante equilibrada, apontei a possibilidade de um caminho exploratório para tentarmos entender questões relacionadas ao comportamento dos alunos (levantadas a partir do fragmento 6).

As questões tratadas nesse capítulo evidenciam o período de transformações que o estágio supervisionado representa – um espaço onde o futuro professor pode perceber e viver constantes tensões entre o que traz da vida escolar e pessoal, o que se aprende na universidade e o que se pratica efetivamente no estágio. Um espaço onde ele também tem que estar preparado para vivenciar a experiência complexa de ser aluno e também professor – e onde muitas vezes essas experiências se confundem, gerando ainda mais incertezas e inseguranças.

É nesse espaço que os saberes necessários ao futuro ofício se constroem. Todavia, para que essa fase da formação docente frutifique em entendimentos que contribuam efetivamente para a formação do futuro profissional, é necessário que os participantes desse contexto estejam também abertos ao aprendizado e dispostos a adotar uma postura investigativa em relação às suas próprias práticas. Refiro-me aqui, principalmente, ao corpo docente – responsável pelo acompanhamento do futuro mestre durante o seu processo de formação inicial.

É essencial, então, que as questões que surgem durante a vida no estágio supervisionado representem um ponto de partida para a reflexão em conjunto com os futuros mestres, para que se abra um caminho possível para chegarmos a uma maior compreensão de questões-chave para a construção da prática docente.

Nesse capítulo, minha análise revelou a forma como compreendo vários aspectos relacionados ao período de estágio supervisionado. No capítulo seguinte, abordo mais entendimentos que foram proporcionados por essa investigação.