

5

Meus entendimentos do que vivi, observei e analisei

Compreender as coisas que nos rodeiam é a melhor preparação para compreender o que há mais além. (HIPÁTIA DE ALEXANDRIA)

O estudo que ora apresento trouxe entendimentos a respeito da prática no CAp e, em linhas gerais, da licenciatura na universidade em questão. Compreendo que muitos desses entendimentos surgiram no exato momento em que eu, Flavinha e Manu interagíamos em nossa reunião de orientação. Outros foram trazidos pela reflexão ao longo do meu próprio processo de análise dos dados gerados e, em uma terceira fase da pesquisa, as SEVIPE possibilitaram que a compreensão até então alcançada fosse aprofundada.

Partindo desses entendimentos, retorno, nesse capítulo, às questões que mostraram ser mais relevantes até o momento e aponto outras suscitadas pelo processo investigativo. Volto, então, às minhas questões de pesquisa, descritas no capítulo 1, seção 1.1.2.1.1:

- Que questões relevantes para a minha prática como professora formadora podem surgir a partir de reuniões de orientação de estágio supervisionado, compreendidas como oportunidades de “trabalho para entender”?

- Que entendimentos essas questões podem gerar e como eles são construídos discursivamente na interação?

Durante a análise dos dados, surgiram questões de naturezas diferentes que vão desde elementos ligados à habilidade técnica dos alunos-professores até pontos relacionados à construção e reconstrução das nossas identidades. Nas SEVIPE, muitas dessas questões foram retomadas e outras surgiram, resultantes de uma nova maneira de olhar para o estágio supervisionado a partir de um novo contexto: o período pós-licenciatura. Falo dessas questões e dos meus entendimentos nas seções que se seguem.

5.1.

A distância entre o CAp e a universidade e a difícil tarefa de ocupar o entrelugar do estágio supervisionado

A visão que [eu] tinha do estágio, quando ia ser avaliada, era a visão dos que já passaram por lá e contaram para você. (MANU, *puzzle VI*)

Os encontros com Flavinha e Manu destacaram a insegurança vivida pelos licenciandos durante o período delicado do estágio supervisionado, no qual o futuro mestre “encontra-se, a partir de [...] outra perspectiva, com a sala de aula e com todos os atores sociais que nela transitam” (MORAES BEZERRA, 2010). Apesar de não representar a única fase rumo à formação profissional na qual desafios são propostos, o estágio no CAp mostra-se como “um fio a ser desembaraçado”.

Para Flavinha e Manu, as aulas de Prática de Ensino pouco têm a ver com o trabalho desenvolvido no CAp e o estágio supervisionado parece ser “um curso à parte” (Flavinha, *puzzle II*). Segundo elas, isso se deve ao fato de alguns professores ainda se apresentarem “engessados” em uma determinada orientação pedagógica, não mostrando flexibilidade e colocando-se pouco abertos ao diálogo, o que dificulta a criação de laços de confiança entre professores formadores e em formação (Flavinha- *puzzle VI*).

Destaco aqui a questão da avaliação. Os futuros professores chegam ao período de estágio com uma expectativa muito grande da forma como serão avaliados e como esse processo pode interferir em suas práticas. O próprio planejamento de aulas que é, ou deveria ser, o ponto inicial da reflexão conjunta com vistas a mais entendimentos do trabalho no CAp e do fazer docente em geral, acaba impregnado pela questão da avaliação. Consequentemente, a finalidade desse processo pode passar a ser compreendida pelos alunos-professores de uma forma que eu julgo ser distorcida: representar um instrumento de avaliação e de poder nas mãos do professor regente (Flavinha e Manu- *puzzle I*), quando deveria servir para fomentar a reflexão conjunta.

No primeiro fragmento, analisado no capítulo anterior, Manu, por exemplo, mostra-se preocupada em enviar o seu plano de aula para que eu “dê uma olhada”, mas não aponta a necessidade de compartilhar em nossa reunião suas dúvidas e

questões a esse respeito, o que na verdade seria o principal propósito do nosso encontro. Dessa forma, percebo que certas exigências, determinadas institucionalmente ou por alguns docentes, acabam por interferir no período de prática, fazendo com que momentos importantes de troca e construção de saberes a respeito de processos relacionados ao fazer docente – como o planejamento de aulas – sejam negligenciados. Esse aspecto pode ainda ser agravado pelo fato de estagiários chegarem ao CAp apoiados em saberes construídos em um curso de licenciatura onde, de acordo com os próprios alunos-mestres, a teoria aprendida muitas vezes não se harmoniza com a prática no estágio. Além da avaliação, há também questões curriculares como, por exemplo, a disposição do período de prática no final da licenciatura (*puzzles V e VI*).

A lacuna que se forma entre o que se produz na Prática de Ensino na graduação e o estágio no CAp faz com que os futuros professores se apoiem, quase que exclusivamente, nos saberes que trazem consigo de períodos anteriores à licenciatura – como os de suas vidas como alunos – ou das experiências que já possam ter da sala de aula como professores. Segundo Manu, “quando você tem a experiência, mesmo que seja mínima, você já está na frente de quem não tem” (*puzzle V*). Da mesma forma, Flavinha enfatiza que por ser de uma família de professores, ela se sentia em posição de vantagem em relação aos outros licenciandos (*puzzle VI*). Assim, ela atribui valor aos saberes anteriores ao período da licenciatura de uma forma intensa, parecendo reduzir a importância do que ela mesma pode vir a construir no CAp, em conjunto com os outros atores desse contexto.

Entendo que não é apenas no momento da prática que se constrói um professor, mas em uma junção de vários saberes que começam a ser construídos e reconstruídos desde a vida escolar (TARDIF, 2002) e que são trazidos para o período de licenciatura. Todavia, como o nome atribuído a essa fase da licenciatura por si só já justifica, o estágio, objeto desse estudo, é um período “supervisionado” e, portanto, deve pressupor o trabalho, a reflexão e a construção conjunta.

A incompreensão de que estamos no estágio para aprender é, para mim, uma questão que se encontra imbricada na distância entre a universidade e o CAp. Além disso, uma vez que os futuros mestres não encontram na licenciatura uma aliança entre teoria e prática que efetivamente os ajude na fase de formação

profissional, acabam se alinhando à ideia de que ter experiência é fundamental, como se fosse um pré-requisito para esse período.

A experiência advinda da prática anterior ao estágio ou os saberes construídos em família influem no período de estágio e isso pode ser bastante positivo. Segundo Tardif (2002), essa influência também acontece no caso de professores em serviço. Entretanto, o curso de formação docente deve prover aos futuros mestres, experientes ou não, as bases tanto teóricas quanto práticas para a sua formação profissional. Dito de outra forma, é preciso que haja uma “via de mão dupla” (LÜDKE, 2008) entre o curso de formação docente na universidade e o instituto de aplicação, ou CAp, contexto onde se realiza a prática do futuro professor.

O discurso de Manu e Flavinha, tanto na reunião de orientação quanto nas SEVIPE, sublinha a necessidade de se encurtar a distância entre a universidade e a escola, o que eu não acredito ser uma questão específica da universidade em aqui em foco (LÜDKE, 2008). Isso destaca o seguinte ponto: É preciso proporcionar ao licenciando a possibilidade não só de observar, a fim de vislumbrar o seu futuro campo de atuação, mas de efetivamente participar da construção do trabalho docente. Assim, faz-se importante também incentivar a construção da identidade de um estagiário que se sinta motivado a exercer a sua autonomia e a sua reflexão crítica para que possa, futuramente, ser capaz, ele mesmo, de lançar um novo olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a sua função como educador.

Na seção seguinte, falo mais detalhadamente dos entendimentos alcançados a partir da (re)construção das nossas identidades.

5.2 As (re)construções identitárias gerando entendimentos

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. [...]. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. (HALL, 2004, p. 38-39)

Quando passam a vivenciar o entrelugar do estágio, um espaço preenhe de dúvidas e incertezas, é natural que os futuros mestres ainda tragam consigo muitas de suas crenças, hábitos e atitudes típicas de alunos. Não é incomum também chegarem ao CAp mostrando um alto nível de ansiedade. Frequentemente, então, projetam a identidade do futuro professor que cobra de si mesmo a responsabilidade de gerir, por si próprio, o processo de estágio.

Estamos constantemente nos construindo e reconstruindo em um processo contínuo, como uma resposta às diversas instâncias com as quais interagimos no contexto em que nos inserimos. Ficou destacado, nos meus encontros com as Flavinha e Manu, como esse processo de (re)construção identitária se dá de forma intensa a partir das nossas ações discursivas.

Houve momentos em que mostramos identidades semelhantes dentro do nosso próprio grupo (DUSZAK, 2002) – professores formadores e em formação – e outros em que nos alinhamos a perfis identitários divergentes do que o outro projetava. Isso aconteceu, por exemplo, nos diversos momentos em que, desejando preservar a nossa face, desafiamos a validade de um determinado argumento, refutamos uma ideia, assumimos o mesmo alinhamento do outro, dentre outras ações discursivas. Essas instâncias de transformação de identidade auxiliaram no alcance de entendimentos a respeito da nossa prática.

Na reunião de orientação de estágio, por exemplo, Flavinha e Manu construíram-se, em vários momentos, como estagiárias inseguras e ressentidas pela falta de apoio tanto no âmbito da universidade quanto no espaço de exercício de suas práticas, o CAp. Isso se refletiu também em seus discursos durante as SEVIPE, momentos em que apontaram o “buraco” que parece ter se formado entre essas duas instâncias, assumindo um alinhamento crítico em relação à

Licenciatura. Ao construírem seus discursos mais especificamente em torno do período de estágio, acabaram mostrando que se sentiam presas em demasia a exigências durante o curso de formação docente (*puzzle I*). Em diferentes momentos de nossa reunião de orientação projetaram também a identidade do professor-aluno atemorizado por questões que fugiam de seus controles, como não conhecerem os alunos (fragmento 4/ *puzzle VIII*) ou terem que lidar com seus conhecimentos prévios e desinteresse (*puzzle VIII*).

Quando percebi a hesitação de Manu ao tentar construir a identidade de professora responsável por seu próprio processo de planejamento de aula (fragmento 1), por exemplo, ficou mais claro o quão confuso e impotente o futuro professor pode se sentir quando se vê compelido a respeitar determinadas regras que, para ele, podem não fazer sentido. Da mesma forma, ao construírem-se como alunas-professoras presas a tecnicidades do plano de aula, Flavinha e Manu destacaram a falta de domínio de conceitos básicos já no final da licenciatura (como, por exemplo, o gerenciamento do tempo de suas próprias aulas). Similarmente, ao projetar a identidade da estagiária temerosa em dizer que pegou ideias do outro, Manu mostrou não entender o sentido do próprio período de prática que vivenciava e, mais do que isso, que ainda não havia alcançado o entendimento de que os saberes são construídos na troca, na copresença e na observação atenta do que está à nossa volta. Outrossim, essa investigação ressaltou momentos em que as estagiárias/professoras mostraram a incapacidade de reflexão sobre as suas próprias aulas e a inabilidade de lidar com imprevistos e atribuíram essa dificuldade à inexperiência (Flavinha, *puzzle XII*).

Da mesma forma, durante a reunião de orientação, Flavinha e Manu projetaram a identidade daquele que não entende que o docente nunca estará totalmente pronto para lidar com todas as situações com sucesso, mas sim em constante “construção” e em busca contínua de novos saberes (fragmento 1). Percebo que esse é um perfil identitário frequentemente construído pelos futuros mestres, principalmente quando mostram que se sentem menos capazes do que os colegas que já têm alguma experiência prévia (*puzzle V*). Assim, alinho-me a Moretto (2007, p. 100) para quem “há ainda quem pense que sua experiência como professor seja suficiente para ministrar suas aulas com competência”. Isso aponta também para a incompreensão de outros conceitos-chave como “competência” e “experiência” e, em última análise, para uma questão mais geral

que se faz relevante para a formação docente: Se a experiência anterior ao período de prática é tão importante, qual seria, então, o objetivo do estágio supervisionado?

Além desse, há outros *puzzles* que surgem nesse exato momento, enquanto escrevo, o que mostra que nossos *puzzles* não têm fim. A minha reflexão sobre a constante (re)construção identitária no estágio supervisionado me leva a pensar sobre mais algumas questões, como por exemplo: Como os estagiários esperam ganhar experiência se, por um lado, assumem uma postura por demais passiva e, por outro, acham que devem abraçar todas as obrigações do período de prática sem a ajuda do outro? Como exercitar o futuro ofício se conceitos importantes como “compartilhar”, “trocar” e “coconstruir” são incompreendidos e até mesmo negligenciados? Como os futuros professores esperam se tornar experientes sem vivenciar os percalços inerentes à prática dos que ainda têm pouca ou nenhuma experiência?

O fato das nossas SEVIPE terem sido possíveis apenas quando Flavinha e Manu já haviam se graduado me aproximou de alguns entendimentos relacionados a esse período pós-licenciatura, quando o indivíduo abandona o espaço híbrido da formação docente e os que realmente seguem a carreira de professor descobrem que “entrar no mundo profissional implica abandonar alguma segurança feita de apoios sucessivos, decidir sozinho e ter de enfrentar desafios que obrigam a crescer” (COUTO, 1998, p.90). A esse respeito, destaco o discurso de Manu, – que atualmente trabalha como professora – ao descrever o seu contexto atual. Hoje, mesmo depois de ter passado por todas as fases do curso de licenciatura e já lecionar na rede pública de ensino, a docente mostra que ainda carece da confiança necessária para gerenciar as suas próprias ações pedagógicas. Seu discurso apontou essa insegurança, por exemplo, quando compartilhamos o *puzzle* I, onde sua confusão ao lidar com as cobranças da escola pública ficou mais clara. Por outro lado, ela também mostrou ter a percepção de que, às vezes, até a liberdade para adaptar e fazer diferente, que a princípio deveria ser um aspecto positivo da sua prática, a deixa um pouco confusa. Isso coloca em foco a questão do indivíduo que, mesmo depois da licenciatura ainda não consegue compreender conceitos básicos relativos ao dia a dia do professor. Por não entender o que implica “padronizar” e até mesmo confundir essa noção com “ter que fazer a mesma coisa”, prefere, por insegurança, não arriscar e construir-se como a

professora obediente, seguindo o que o programa e a instituição sugerem. Percebo, então, na fala da professora, um embate entre o que “mandam” que ela faça e o que ela acredita que deve fazer. O conflito que parece ter se instalado na sua prática fica ainda mais evidente quando ela diz compreender que é importante que o professor seja criativo, principalmente quando o trabalho envolve a linguagem (*puzzle I*), um elemento inerente à nossa condição humana e às nossas relações sociais. Um exemplo apontado da sua própria realidade, que sublinha sua crença nessa importância, é a necessidade que os alunos da rede pública têm de conseguir um certo domínio da língua inglesa até a copa de 2014 (*puzzle III*).

A identidade de professora insegura projetada por Manu é comum no início da carreira docente. Acredito também que seu posicionamento esteja ligado a crenças que ela construiu antes de iniciar o período de formação docente, o que é natural. Contudo, seu posicionamento em relação à distância entre o CAP e a universidade, também apontada por Flavinha (*puzzle II*), me leva a inferir que essa insegurança pode ter sido construída durante o próprio curso de licenciatura.

Ressalto aqui também a forma como às vezes abandonamos a identidade projetada por nós mesmos (DIVAN e ARRUDA, 2006). Manu, por exemplo, nos fragmentos 4 e 5 – diferentemente da forma como acabo de descrevê-la – abandona a identidade de estagiária insegura e contribui para a nossa reunião de orientação com um saber que considero essencial para o ensino de inglês: É necessário mostrar aos alunos a utilidade prática da língua.

As nossas (re)construções identitárias, dinamizadas pela nossa ação discursiva, sublinham o papel importante da copresença na construção de conhecimentos. Principalmente nas SEVIPE, durante o compartilhamento dos *puzzles* – entendimentos parciais, inconclusivos e não fechados, surgidos a partir do encontro de orientação – chegamos a mais entendimentos a respeito do estágio supervisionado. Agora, em uma etapa subsequente, enquanto escrevo esse capítulo, “abro” ainda mais a minha visão sobre o meu contexto pedagógico-profissional.

Por fim, ressalto a forma como nossas reconstruções identitárias apontaram para a relevância da Prática Exploratória. Para isso, trago para essa reflexão o seguinte argumento: Ensinar é uma atividade que depende basicamente do conhecimento prático. Os professores podem se beneficiar de treinamentos iniciais e atualizações subsequentes, baseadas no conhecimento científico

construído em seminários e cursos de treinamento. Todavia, a dependência desse modelo, sem um foco na reflexão sobre a própria prática em sala de aula – que deve começar no período de estágio – pode levar à negligência dos recursos e do potencial de autodesenvolvimento do professor, bem como da construção de sua própria expertise. Trabalhar para entender é um dos pressupostos do período de Prática de Ensino e isso se dá na presença do outro em nossas construções e reconstruções identitárias, frutos da nossa atividade em geral e, principalmente, da nossa ação discursiva. A esse respeito, destaco a forma como a “mudança” – uma questão concreta, possibilitada pelo “trabalho para entender” e corroborada pelas minhas palavras nesse último capítulo – ocorreu ao longo do meu processo investigativo, desmistificando a ideia de que a Prática Exploratória não nos leva além do plano dos entendimentos. Um exemplo dessa mudança é o meu olhar cuidadoso para a forma como oriento os meus estagiários, que acredito representar o início da reorientação da minha própria prática e, quiçá, o meu crescimento profissional. Abordo essa questão a seguir.

5.3

Meu alinhamento a diferentes estilos de orientação

Quanto à forma como conduzo a orientação do trabalho das estagiárias, a análise do meu discurso me levou a compreender que por vezes assumo um estilo menos consultivo, menos colaborativo ao colocar a minha própria fala em uma posição central em nossa conversa. Por outro lado, em determinados momentos, procuro construir com as estagiárias um estilo discursivo menos assimétrico.

Compreendo que a assimetria é uma característica comum aos contextos de interação em espaços institucionais (LINELL & LUCKMANN, 1991) e é natural que a minha construção discursiva, na maioria das vezes, me coloque em evidência e me aponte como um par mais competente na interação. Além disso, a assimetria discursiva cria uma tensão que é primordial para a coconstrução de conhecimento, uma vez que diálogos que pudessem mostrar uma simetria constante – ou seja, onde os conflitos da desigualdade de argumentação ou de informação não existissem – não levariam à troca ou negociação de diferentes

saberes (LINELL & LUCKMANN, 1991, p. 3-4). A esse respeito, Linell e Luckmann enfatizam que

assimetrias e desigualdades são não somente compatíveis com suposições de mutualidade e reciprocidade. Elas são também propriedades essenciais de comunicação e diálogo. De fato, se não houvesse assimetrias, absolutamente, entre as pessoas, isto é, se desigualdades comunicativamente relevantes não existissem, haveria pouca ou nenhuma necessidade para muitos tipos de comunicação.

Não obstante a função da assimetria na nossa interação, o olhar para o meu próprio discurso me permitiu entender que, em determinados momentos, controlei em demasia a nossa conversa. Em alguns episódios esse controle foi rígido a ponto de fazer as estagiárias se comportarem como se as minhas argumentações não pudessem ser questionadas (fragmento 1, por exemplo). Ficou claro, então, um entendimento que considero de extrema relevância para o meu trabalho de orientação dos futuros professores: de nada adianta a reflexão sobre uma possível lacuna entre a universidade e o CAp, ou entre os próprios professores formadores, se em minhas reuniões de orientação o meu próprio comportamento discursivo cria um distanciamento entre mim e os estagiários. Isso quer dizer que, apesar da assimetria discursiva ser inerente aos contextos institucionais, a forma como essa assimetria habita o espaço de orientação de estágio deve ser objeto de reflexão constante e cuidadosa.

O mesmo se aplica às nossas crenças. Não podemos nos despir delas. Elas fazem parte da construção da nossa própria visão de mundo e isso é inevitável. Influem também na forma como compreendemos o processo ensino-aprendizagem. Sobre isso, cabe aqui ressaltar a forma como essa investigação colocou minhas próprias crenças em evidência. O olhar para a minha própria construção discursiva no meu contexto profissional lançou luz sobre o que eu “acredito” ser a formação docente. Dessa forma, pude olhar com mais atenção para os caminhos que escolho para me construir como professora formadora.

Devo aqui sublinhar também a minha compreensão de que a influência que exercemos uns sobre os outros em situações de interação muitas vezes foge do nosso controle. E, mais uma vez, é a forma como essa influência pode interferir no processo reflexivo durante o estágio supervisionado que deve ser pensada para

que aquilo que o orientador compreende como certo, viável ou recomendável, não se sobreponha de maneira irreparável ao que o futuro professor acredita. Creio que isso seja tão importante quanto pensar sobre os assuntos em torno dos quais podem girar as nossas conversas de orientação ou sobre os saberes que podemos construir juntos a respeito da nossa prática nesses momentos. Essa reflexão se faz importante no sentido de tentar garantir um espaço propício à contribuição ativa dos estagiários, com o conhecimento de mundo que já trazem consigo para o CAP, para a coconstrução do trabalho docente. São esses os saberes advindos do curso de licenciatura na universidade e também de suas outras vivências como alunos ou já como professores, e também como sujeitos sociais em suas vidas fora do contexto acadêmico-escolar.

Considero relevante também ressaltar que quanto mais assistia às filmagens das reuniões de orientação, mais claro ficava para mim que eu e os estagiários trabalhamos de forma interdependente. O nosso discurso evidenciou que o meu trabalho depende do trabalho dos futuros professores e vice-versa. Isso quer dizer que a prática que construo no dia a dia no estágio tem como base a prática dos estagiários e o inverso também é verdade. O meu trabalho, com minhas orientações, sugestões, opiniões e crenças norteia as decisões e opções metodológicas dos estagiários, mas as suas propostas e o que construímos juntos no trabalho durante o estágio também orientam e (re)direcionam a minha prática.

5.4 Os desafios da Prática Exploratória

Ao longo dessa investigação, lidei com o desafio de estar, ao mesmo tempo, na posição de pesquisadora e também de pesquisada. Em vários momentos, tanto na análise da nossa reunião como das nossas SEVIPE, me vi envolvida em um grande número de *puzzles*, e, mais do que isso, *puzzles* que me levavam a outros *puzzles*, ininterruptamente.

Segundo Allwright (1993) a “seleção do tema” é uma fase vital do trabalho exploratório, uma vez que nesse momento o pesquisador concentra-se no aspecto escolhido e, a partir desse foco, passa a considerar as implicações práticas do seu

trabalho. Sobre isso, confesso ter sido desafiador manter a minha atenção direcionada para as questões que eu acreditava que pudessem ajudar no alcance de mais entendimentos em relação à minha própria prática profissional. A grande quantidade de *puzzles* que surgiam no passo a passo da análise inúmeras vezes me confundiu e sei que se eu não mantivesse meu olhar analítico concentrado no meu objetivo de compreender melhor o estágio supervisionado, acabaria me envolvendo em outros questionamentos não tão relacionados à proposta desse estudo. Além disso, não só para evitar que meu olhar “se perdesse” e se desviasse do meu foco, tive que ser seletiva também por uma questão prática: o embate entre o tamanho limitado de uma pesquisa de doutorado e o espaço necessário para realizá-la.

Mesmo com as dificuldades, acredito ter “sido feliz” na seleção dos meus *puzzles*, mas essa é uma questão que, mais uma vez, me leva a perguntar a mim mesma: Será que o foco em alguns dos outros *puzzles* que surgiram teria representado um desvio do olhar proposto nessa pesquisa?

Devo afirmar que até o presente momento, em que me encontro redigindo o último capítulo dessa tese, outros *puzzles* – surgidos dos próprios *puzzles* aqui abordados e também da análise da reunião de orientação e das SEVIPE – ainda estão latentes em minha mente, como por exemplo: Por que, ao assumir alinhamentos críticos, às vezes me posiciono como se eu não pertencesse à própria instituição da qual faço parte? Por que determinadas visões negativas a respeito da carreira docente ainda persistem mesmo depois da formação profissional ter se completado e algum tempo já ter passado? Por que, mesmo mostrando visões tão negativas a respeito do que representa o trabalho do professor, os estagiários ainda assim escolhem para si a carreira docente?

Enfim, o fato de *puzzles* surgirem de *puzzles* e o pesquisador ter sempre a sensação de que há mais para entender corrobora a própria visão da Prática Exploratória, cujos fundamentos preconizam que o pesquisador faça de sua investigação uma atividade contínua e não uma pesquisa dentro de um projeto. Compreendo, então, que esses são questionamentos a serem olhados com mais atenção durante o meu processo de formação continuada, pois o trabalho para entender não se harmoniza com a visão de que as questões que aparecem, seja no trabalho ou na nossa vida pessoal, sejam necessariamente resolvidas e tenham um

fim. Isso aponta para uma reorientação do meu trabalho como professora formadora, da qual falo com mais detalhes na seção a seguir.

5.5

A minha prática sob uma nova perspectiva: O “trabalho para entender” que não tem fim

Precisamos enfatizar que a Prática Exploratória não recomenda procedimentos específicos; ela oferece um conjunto de princípios para o desenvolvimento e o uso de práticas investigativas locais e para a conduta geral do trabalho para o entendimento. A integração entre as pessoas envolvidas na situação do *puzzle* (professores, alunos, colegas, coordenadores, pais, etc.) e a tentativa coletiva de entender os questionamentos, enquanto estão engajados nas suas atividades regulares, aumenta a qualidade de vida em sala de aula [sic]. É essa integração entre as pessoas, trabalho e entendimento que também contribui para a continuidade do trabalho. (MILLER, 2006, p.1).

O olhar atento para os encontros com Flavinha e Manu, como disse na primeira seção, me fez ver que os futuros professores ainda se baseiam de forma intensa em suas experiências anteriores ao estágio para construir seus próprios conceitos a respeito do que seja ensinar e aprender e para conferirem significado à forma como atuam junto aos alunos. Sendo assim, o compartilhamento de porquês no período de estágio supervisionado e o estabelecimento de relações de confiança entre as partes, apontado por Flavinha (*puzzle I*), se fazem importantes não só para a construção do conhecimento em si, mas também para a desconstrução de algumas ideias dos estagiários que parecem chegar ao estágio já bastante sedimentadas. Além disso, hoje, algumas das disciplinas da Prática de Ensino, como as que tratam do planejamento de aulas e da avaliação na escola estão sob a minha regência na universidade, portanto, essa pesquisa evidenciou também que as salas de aula na universidade devem ser compreendidas como espaços de busca de entendimentos, semelhantemente ao que deve acontecer no CAP.

Antes dessa pesquisa, eu já havia percebido muitos desafios a serem enfrentados nessas duas instâncias da universidade em questão (o CAP e a licenciatura, na graduação). Dentre esses, estão o acesso a ementas muito gerais, cuja bibliografia pouco fala de trabalhos exploratórios e pouco se relaciona a muitos dos problemas apontados pelos estagiários, destacados nessa investigação.

Considerando-se que o olhar exploratório nunca cessa e que essa pesquisa colocou em evidência os benefícios da reflexão em conjunto, sei que, agora, abre-se um caminho novo na minha prática como professora formadora onde as possibilidades de abordagens exploratórias são possíveis e viáveis. O que me traz a certeza desse novo caminho, além dos entendimentos trazidos pela imersão reflexiva e exploratória no meu próprio lócus profissional, é a consciência de que eu não teria tido acesso a grande parte dos entendimentos que explicitarei nesse último capítulo, não fosse o meu olhar exploratório para a reunião de orientação de estágio supervisionado investigada e o discurso coconstruído e compartilhado com Flavinha e Manu em nossos encontros. Em verdade, tal questão me leva a enfatizar mais uma vez que a Prática Exploratória se apoia na visão de que a nossa escuta atenta aos nossos *puzzles* poderá ser contínua, de forma que um momento de reflexão nos leva a outras questões sobre as quais refletir (ALLWRIGHT, 2001a).

Essas, e muitas outras são, portanto, questões que incorporo à minha prática, a partir dessa pesquisa, uma vez que pretendo voltar a vários dos *puzzles* surgidos e não só refletir profundamente sobre alguns deles, mas também compartilhá-los com meus alunos e estagiários. Isso quer dizer que, a partir dessa investigação, essa nova forma de “estar em meu contexto profissional”, viabilizada pela Prática Exploratória, passa a assumir um lugar concreto no meu dia a dia em conjunto com os outros sujeitos com os quais trabalho para a formação docente, principalmente os alunos-mestres. Como dito anteriormente, motivada pela construção dessa pesquisa, eu já havia conduzido atividades pedagógicas com potencial exploratório com as minhas turmas de graduação, no intuito de coconstruir redes de inteligibilidade sobre o que é ser professor. Pretendo, doravante, estender o trabalho exploratório também aos alunos do Ensino Fundamental.

Dois aspectos que pretendo considerar para a reorientação da minha prática são: a abertura de um espaço maior para a construção de *puzzles* dos próprios licenciandos – e no caso do CAP, dos alunos de Ensinos Fundamental e Médio – e um aprofundamento de discussões sobre os princípios da Prática Exploratória (descritos no capítulo 2), norteadores da ação reflexiva. Pretendo também trabalhar no sentido de articular esses fundamentos ao trabalho no novo contexto da Prática de Ensino, surgido a partir das reformulações de 2008 na universidade

(explicitados no capítulo 1, seção 1.1.3). Essa questão se mostra como um desdobramento possível e interessante do estudo aqui apresentado. A esse respeito, acredito poder partir do seguinte *puzzle*: Por que houve o desdobramento da Prática de Ensino em mais de uma disciplina? Até que ponto houve ou pode haver uma mudança qualitativa a partir dessa reformulação? Como uma outra questão mais geral, relacionada à posição do CAp na universidade, faço também o seguinte questionamento: Qual é o papel do CAp, como um instituto acadêmico que, diferente de muitos outros contextos semelhantes, pode ter “voz” ativa no curso de licenciatura?

Esses questionamentos e as decisões que apresento como constitutivas de uma nova forma de olhar para o meu trabalho se fundamentam principalmente na percepção da mudança possibilitada pelo meu olhar investigativo nesse estudo – em foco durante toda a análise e principalmente nesse último capítulo. Sobre isso, ressalto que um dos entendimentos que alcancei foi o de que existem muitas formas de se entender a mudança. É possível mudarmos de atitude em relação a uma situação e não necessariamente modificar a situação propriamente dita. Podemos também mudar nossos conceitos. A questão da mudança a partir da Prática Exploratória fica clara nas palavras de MILLER et al., (2008, p. 147), que sublinha que

a Prática Exploratória opta pela busca de entendimentos mais profundos (ação para entender) ao invés da resolução precipitada de problemas (ação para a mudança) e cria oportunidades para os praticantes exploratórios se apaixonarem pelas questões, pela prática de questionar”. [...] “mudanças podem acontecer, mas [isso] não é uma consequência de uma “ação para mudar”

Todavia, ao apontar a Prática Exploratória como um novo rumo para o meu fazer de professora formadora, não quero aqui dizer que estarei, necessariamente, abrindo mão de outras formas de “trabalhar para entender”. Isso corrobora a minha compreensão de que a Prática Exploratória pode oportunizar a abertura de um espaço que privilegia o diálogo, mas que, ao mesmo tempo, não propõe uma luta contra outras formas de se pesquisar contextos acadêmico-escolares ou outros contextos institucionais.

Por outro lado, não obstante essas outras possibilidades, ressalto aqui o fato de ter vivido com sucesso, nessa investigação, a experiência de “explorar para entender” o meu contexto profissional através da minha própria prática, guiada pelos dados gerados no meu próprio contexto de trabalho, trilhando caminhos exclusivamente qualitativos e sem a preocupação de trazer soluções para quaisquer das questões levantadas. Isso coloca a Prática Exploratória em uma posição de excelência nos planos para o trabalho que doravante construirei na universidade.