

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ONDE AS PAISAGENS DE AÇÃO E AS PAISAGENS DE CONSCIÊNCIA CONVERGEM

Anthony James ROSENBERG - USP

Resumo

Este artigo, produto da minha dissertação de mestrado, analisa o estágio supervisionado de professores do curso de Licenciatura para a Língua Inglesa. Embora tenha o propósito de promover uma experiência prática no local de trabalho, observa-se que o estágio supervisionado, obrigatório para o professor se formar, muitas vezes se torna um momento de frustrações para o estagiário. Identificando os conceitos teóricos desse tipo de estágio, esta investigação indica que a burocracia interfere na construção de identidade, na formação e na preparação do professor. No entanto, argumento que esta experiência singular pode ser um evento gratificante no percurso do estagiário se conduzido sob uma abordagem sociológica, etnográfica e dialética. Concluo que, assim, o estágio supervisionado pode estimular os estagiários a mitigar as frustrações relacionadas à documentação, além de provocar a reflexão sobre o que é um professor, o que ele faz, quem sou eu (estagiário) e que tipo de professor eu quero ser. Argumento, portanto, que a participação ativa e engajada nesse momento da carreira do professor é essencial para promover uma formação inovadora de professor para um mundo moderno e em constante mudança.

Palavras-chave: Construção de identidade; Estágio supervisionado; Formação de professor; Observação participante; Pesquisa etnográfica

Esse artigo argumenta em favor do estágio supervisionado do professor-aluno (estagiário) nos cursos de Licenciatura, neste caso especificamente nos cursos de Língua Inglesa. Num estudo de caso que contou com entrevistas com ex-estagiários, entre outros elementos, faço uso de argumentos teóricos para sustentar uma abordagem etnográfica, dialética, interativa, participativa e transformadora durante o estágio. O estudo de caso investiga a orientação de um grupo grande de estagiários num curso de Licenciatura de Língua Inglesa numa Instituição de Ensino Superior particular. Analisando as percepções da experiência apresentadas nos relatórios e em entrevistas, levanto a questão da frustração em relação à documentação (burocracia) exigida e a experiência de estar presente numa escola para realizar pesquisa. Tecendo a análise dessas percepções com as teorias sobre a formação de docente, principalmente as de Selma Pimenta (1990 e 2004), defendo uma prática flexível

suficiente que dá conta tanto das variáveis em termos das identidades e narrativas dos agentes envolvidos, quanto da natureza transformadora dessa pesquisa inicial da carreira profissional do futuro professor. Alguns dos pesquisadores que abordam a questão da transformação do professor, especialmente de reprodutor para produtor de conhecimento, incluem Lawrence Stenhouse (1984, 1990), Henry Giroux (1992), Wanderley Geraldi (1992), Laurizete Passos (1997), Corinta Geraldi (1998), Cohen and Manion (2000), Marcos Lucci (2000), Márcia Maria de Oliveira Melo (2000), Paulo Ricardo Ross (2000), e Maria Alayde Alcântara Salim (2002). No mesmo viés que estes, tento sustentar que uma abordagem de estágio supervisionado que visa desenvolver uma experiência participativa, em que o estagiário reflete sobre sua própria formação e transforma-se em produtor de conhecimento (ao invés de reprodutor), proporciona uma formação mais proveitosa.

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

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

A resolução demonstra o grau de preocupação por parte do Ministério da Educação com a experiência profissional dos professores. Pimenta e Lima (2004, p. 68) veem essa experiência como uma aproximação do estagiário com o trabalho e a vida real do professor: “O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade”

Assim, para a formação do docente, a prática da pesquisa – nesse caso o estágio supervisionado – se torna necessariamente parte da experiência profissional, pois ela é o trabalho do professor. “O ensino é a pesquisa” (Lucchesi, 2002, p. 36). A pesquisa pode ser entendida como uma “compreensão dos fenômenos, que resulta em produção de conhecimento” ou “busca de saberes, desde que se faça como agente e não como paciente” (idem, p. 35). Os fenômenos e saberes são encontrados pelo estagiário enquanto participa, durante o estágio supervisionado, de atividades pedagógicas que envolvem, principalmente, a

interação com os agentes do contexto escolar. E, como agente da sua própria experiência, o estagiário interage com os processos desses agentes, reorganizando suas significações a partir do contato com esses fenômenos e saberes. A interação docente com o meio escolar é uma prática docente, bem como a pesquisa. Portanto, o estágio é uma prática profissional. Assim, ficam indissociáveis a experiência de pesquisa e a experiência profissional, sendo, então, ambas práticas complementares e integrantes do estágio supervisionado.

A experiência do estágio oferece uma oportunidade de refletir e construir o conhecimento. Problematisando as práticas do contexto escolar em análises e reflexões, o estagiário ingressa na sua profissão já como pesquisador das práticas relevantes ao ofício. O resultado de uma pesquisa deve ser a produção de um conhecimento a partir da experiência [da pesquisa] conduzida.

No estágio supervisionado, é muito comum os estagiários precisarem preencher e entregar relatórios de observação de aulas. Isso atende, na prática, às normas legislativas para comprovar a realização do estágio. Esses relatórios são muitas vezes carregados de fichas comprobatórias e outros formulários oficiais que tendem a burocratizar a experiência, deixando-a com uma roupagem técnica e meramente procedimental. Além disso, sem uma supervisão bem elaborada, o estagiário pode se preocupar somente em documentar a experiência, sem participar dela nem refletir sobre ela. No entanto, entendo que o objetivo do estágio seja uma reflexão crítica e participativa, não tecnicista e observante. A preocupação com os carimbos e assinaturas e o relatar dos acontecimentos tende a tornar o estágio uma experiência menos envolvente. Isso pode fazer com que o estagiário participe menos nas atividades dentro da sala de aula, o local estabelecido pelo MEC para a realização da pesquisa em questão¹. Uma pesquisa de observação não participativa, em que o observador simplesmente registra o que vê e ouve, e o oficializa com um carimbo, se torna uma prática de fazer minuta, ou seja uma técnica de registro.

Para Pimenta e Lima, há uma “ilusão de que as situações de ensino são iguais e poderão ser resolvidas com técnicas” (2004, p. 40). A ilusão à qual as autoras se referem acaba fazendo do estágio supervisionado, muitas vezes, um mero relato dos acertos e das falhas dos agentes envolvidos. Os relatórios dos estagiários frequentemente ficam repletos de reclamações de falta de técnica, falta de criatividade, deficiência na língua inglesa por parte do professor, excesso ou falta de controle sobre os alunos etc. Tal policiamento das ações na

¹ O MEC estabelece a sala de aula como o local mais apropriado para realizar deste tipo de pesquisa. No entanto, consideramos a sala de aula somente como um dos locais para tal, pois existem atividades fora da sala de aula que fazem parte do trabalho do professor e que podem servir de grande valia para o estagiário.

sala de aula pode criar uma distância entre o estagiário, a Instituição de Ensino Superior (IES) que propõe as condições do estágio, a escola onde se realiza o estágio e os professores dessas escolas, germinando, muitas vezes, um rancor devido às constantes críticas das suas práticas. Isso fica evidente na fala de uma professora, ex-estagiária:

Prof. 1: Então foi a parte de análise das metodologias usadas, do que funcionou, do que não funcionou, de como eu faria a diferença porque que algo não funcionou, então na minha opinião como eu poderia modificar isso (extrato de entrevista realizada em 2007).

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

Esse tipo de pesquisa coloca o pesquisador num papel duplo, em que ele é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto. Isso se dá porque o observador interage com a situação que estuda, mesmo que, às vezes, de forma mínima. O pesquisador é participativo no processo, pois responde ativamente a situações enfrentadas durante as observações. Uma reflexão crítica numa pesquisa etnográfica, principalmente no estágio supervisionado, requer que o sujeito da pesquisa se enxergue como objeto, pois um dos objetivos do estágio é a construção e a reconstrução da identidade do estagiário em prol da compreensão dos “contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (Pimenta e Lima, 2004, p. 49).

A transformação dos contextos dos professores e dos papéis que têm na sociedade como objetivo do estágio está de acordo com Pennycook, que propõe uma “reconceitualização do papel dos professores”² para que passem a ser entendidos como “educadores críticos engajados politicamente”³ (1994, p. 303) – uma idéia que está de acordo com os conceitos de Paulo Freire. Com base em Foucault, o autor defende que o professor deve ser um “intelectual transformador” em níveis universais e específicos, ou seja, com a formulação do intelectual específico, é “possível desenvolver conexões (laterais) entre formas diferentes de

² “reconceptualization of the role of teachers” (tradução minha)

³ “politically engaged critical educators” (tradução minha)

conhecimento e, assim, formar um foco de politização a um outro”⁴ (Foucault 1980 *apud* Pennycook, 1994, p. 304). Pennycook contempla: “O intelectual específico (...) está engajado em ‘lutas locais’ relacionadas à representação, à cultura e à aparelhagem da verdade (...) engajado com uma comunidade de outros trabalhadores engajados com a cultura e a política em projetos semelhantemente críticos e transformadores” (idem).⁵

Assim, entende-se que o estagiário, ao realizar o estágio supervisionado, inicia sua passagem para se tornar um intelectual transformador da sua pesquisa, pois constrói sua identidade e a reconstrói através da reflexão crítica, afetando o contexto escolar e sendo afetado por ele. Seu engajamento na luta do *locus* e o dos agentes locais o coloca numa posição de elo político com a potência de transformar o meio em que se encontra. Com a duplicidade de identidade do estagiário – sujeito e objeto da própria pesquisa –, a transformação acontece e continua durante todo o processo [da pesquisa]. A pesquisa é transformada, assim como o pesquisador. Essa última transformação é mais evidente na hora da produção escrita dos relatórios, por ser um momento intenso de reflexão pessoal. No entanto, não se restringe a esse momento, pois, dialeticamente, a transformação acontece com toda e cada ação. Isso se deve ao movimento material em que, através dos sentidos, o sujeito interage com os objetos e sofre modificações. Konder (1984, p. 52-53) explica o movimento material, conceito de Karl Marx, em que

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

Marx vê o movimento material do homem como um momento de autotransformação, o que é o sistema de idéias por trás do conceito do estágio supervisionado. É através das interações da pesquisa participativa com o meio escolar que os sentidos do estagiário podem sofrer uma transformação, o que pode resultar na interferência nas práticas de produção, organização, interpretação, e avaliação. No entanto, as condições exigem frequentemente que o estagiário interprete, avalie, produza e organize o trabalho acadêmico dentro de um modelo

⁴ “possible to ‘develop lateral connections across different forms of knowledge and form one focus of politicization to another’” (tradução minha)

⁵ “The specific intellectual (...) engages in ‘local struggles’ around representation, culture and the apparatuses of truth (...) engaged with a community of other cultural and political workers in similarly critical and transformative projects” (tradução minha)

normalmente pré-estabelecido e inflexível, bem diferente da possibilidade dialética. A abordagem positivista, na qual “se explicam os fenômenos, subordinando-os às leis experimentalmente demonstradas” (Ribeiro Junior, 1982, p. 20), limita, de forma burocratizada e inflexível, o espírito do pesquisador em termos de interação e participação, reforçando o estado de reprodutor de conhecimentos ao invés de um estado de produtor de [novos] conhecimentos. Esse estado é o objetivo do estágio, de acordo com o Ministério da Educação, nas Propostas Conceituais e Metodológicas do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio - Pró-licenciatura - do Ministério da Educação. O professor, de acordo com o documento do MEC (2005, p. 8, item 9), deve ter “(...) capacidade e segurança para migrar do papel de reprodutor de conhecimento produzido por terceiros para o de produtor de conhecimento, autor de seu projeto profissional e de bens culturais (incluindo propostas pedagógicas e materiais de apoio à educação)”

Entendo que a migração de reprodutor para produtor de conhecimento envolve um processo de mudança da prática. Para Konder, “a prática exigia um reexame da teoria, e a teoria servia para criticar a prática em profundidade, servia para questionar e corrigir a prática” (1984, p. 71). Assim, o estágio, por ser um dos momentos mais intensos e mais propícios que causa o “reexame” do estagiário (em vários aspectos), possibilita um processo dialético na sua essência. Proporciona uma experiência em que o estagiário migre do papel reprodutor de conhecimento para o de um produtor de conhecimento. A produção escrita, os relatórios do estágio, apresenta a chance de projetar sua vida profissional através do diálogo – também dialético – mediatizado pelo estagiário na construção e reconstrução da sua identidade.

Com essa visão do estágio supervisionado, utilizo a definição de Konder para a dialética – “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (idem, p. 8). O autor baseia-se nos filósofos Hegel e Kant, que reconheciam “que o sujeito humano é essencialmente ativo e está sempre interferindo na realidade” (idem, p. 22), além de recorrer aos pensamentos de Karl Marx, que entendia a atividade humana como “um processo (...) que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada” (idem, p. 36). Levando em conta essas definições e a natureza do estágio supervisionado, aponto o aspecto transformador desse tipo de pesquisa (o estágio) e a interferência (também transformadora) na realidade do *locus* (da escola em que o estágio é realizado). As transformações são frutos das incoerências entre as partes e, concomitantemente, da união delas. As particularidades da cada estagiário, de cada escola, de cada professor, de cada estágio em si combinam com o conceito da dialética devido

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

Professor Reflexivo

No dicionário *Houaiss*, uma das definições para a palavra reflexão é “concentração do espírito sobre si próprio, suas representações, ideias, sentimentos”. É neste sentido que o conceito de identidade e narrativa faz parte da pesquisa do estagiário. Uma formação de um professor reflexivo significa o desenvolvimento da capacidade de evoluir a partir de uma experiência profissional e, neste caso, pedagógica. Essa experiência, para compreender uma concentração do espírito sobre si próprio, de acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 134) necessariamente envolve uma “elaboração de narrativas sobre a história de vida dos professores-alunos [estagiários], por meio das quais se auto-revelam os vínculos com a profissão.” (inserção minha)

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

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

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

Narrativas

A convivência simultânea do estagiário com os alunos, os professores, a direção da escola, os pais dos alunos, os seguranças etc., dentro de um contexto específico, proporciona uma experiência profissional, geralmente documentada em forma de relatórios, que permite que ele identifique e reflita sobre sua aproximação com o cotidiano desse espaço escolar e dos agentes característicos da sua área. Pimenta e Lima (2004, p.66) confirmam:

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

A narrativa, portanto, constitui-se como ponto importante na construção de identidade do professor. Para Klapproth, a narrativa consiste em “unidades sociais de troca, em relação às instituições e às práticas nas quais são produzidas”⁶ (2004, p. 35). A autora enfatiza que “a realização material mais importante da história da vida, porém, é a sua expressão na interação

⁶ “social units of exchange, in relation to the social institutions and practices within which they are produced” (tradução minha)

comunicativa e narrativa com outros durante o cotidiano”.⁷ A pesquisa de campo representa um terreno fértil para tais interações comunicativas e narrativas, além de possibilitar o desenvolvimento da capacidade de expressão num contexto condizente com o objetivo desse tipo de pesquisa. A fertilidade das relações com os outros agentes vem, mas não apenas, da grande variedade de conceitos ideológicos e metodológicos empregados ao abordar a questão do estágio. O modo pelo qual cada agente dele conduz a própria experiência influencia a narrativa de cada um, resultando em uma série de ações e reações práticas, necessariamente sociais. Tais reações podem ser muito frutíferas, como a do exemplo abaixo:

Prof. 1: então acho que se pode dizer que três professores ficaram constrangidos, só que com o decorrer das aulas eles foram se sentindo mais à vontade. Conversávamos na sala dos professores, então começou a se criar um ambiente mais amistoso, eu achei isso legal. (...) depois dessa conversa uns três professores ficaram um pouco “assim” mas me aceitaram e depois até me convidaram para assistir mais aulas. Eu acho que isso é uma..., tem um diálogo (extrato de entrevista realizada em 2007).

A professora revela que através da interação (diálogo) houve mudanças relevantes no comportamento dos agentes em questão – nesse caso, os professores das aulas que ela observou e ela mesma. Esse relato mostrou que as trocas de experiências transformaram a narrativa de cada agente envolvido de forma natural, através do diálogo. A professora lembra até os dias de hoje da mudança provocada pela insistência em interagir com os professores, originalmente constrangidos. A reflexão sobre tal fato já registra uma transformação da visão social dessa professora.

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

Nas perspectivas sociológica e etnográfica, entende-se que a construção de uma identidade acontece através de diálogos e atos entre as narrativas coletivas e individuais, sendo que as últimas são constituídas pelo contexto de cada um – sexo, escolaridade,

⁷ “The most important material realization of the life story, however, is its expression in narrative communicative interaction with one’s fellow beings in everyday life” (tradução minha)

sexualidade, classe, raça etc. As dimensões coletivas, de acordo com o filósofo Hacking (1995, p. 372), podem rotular “os tipos de pessoas”. Isso fica muito evidente na rotulação das tribos contemporâneas: *punks*, *clubbers*, CDFs, motoqueiros, intelectuais, *pitboys*, *playboys*, patricinhas, mauricinhos, emos etc, e pela rotulação relacionada ao emprego: *motoboy*s, professores, jornalistas, pedreiros, motoristas etc. Esse último tipo de rotulação é uma manifestação linguística da concepção do trabalho hegeliana, em que “(...) é no trabalho que o homem produz a si mesmo; o trabalho é o núcleo a partir do qual podem ser compreendidas as formas complicadas da atividade criadora do sujeito humano.” (Konder, 1984, p. 24)

É na linguagem cotidiana que manifestamos nossas crenças e nosso entendimento do mundo, sujeitando nossa própria narrativa a outras, o que resulta na necessidade de nomear os objetos e as práticas. Portanto, a rotulação das pessoas pelo trabalho que realizam acaba por se tornar algo habitual. Rajagopalan (2003, p. 34) refere-se ao trabalho de Kripke, *Naming and Necessity*, “(...) a ligação da mente com o mundo se dá por nomeação (*naming*), ou seja, pelo mecanismo chamado de ‘*rigid designation*’, o qual dispensa o uso de uma descrição para designar o referente (grifos do autor).”

Partindo da noção de que o sentido resulta na referência, uma vez rotulado, “um tipo de pessoa” pode estabelecer expectativas (sentidos/significações) que são negociadas na criação de uma identidade. Isto é, as narrativas estabelecidas pelo coletivo já dialogam com as narrativas individuais. Assim, a narrativa do indivíduo é influenciada pela narrativa do coletivo, e se modifica, se reconstrói, baseando-se na outra e *vice-versa*. As narrativas transformam-se através da interação entre si. O estagiário, vindo geralmente de uma IES, encontra no meio escolar uma seleção abrangente de narrativas com as quais tem de necessariamente dialogar para realizar a pesquisa. Nomeado “estagiário”, ele cria significações antes, durante e após a sua entrada no contexto escolar, assim como os agentes desse contexto, devido às expectativas e às interações com o estagiário. A nomeação faz parte desse processo, assim como a “re-nomeação”. A “re-expressão” e a “re-significação” acontecem concomitantemente.

Por outro lado, Bourdieu anuncia um certo grau de dominação quando afirma que a instituição de um nome ou de “uma definição social (...) é a imposição de fronteiras ou limites”⁸ (1983, p. 120). Quanto mais alto na escada da dominação, mais autoridade ou liberdade o ator tem para se nomear ou re-nomear, para se expressar ou re-expressar, e, por consequência, para se dar um significado ou re-significar. Nesse sentido, o estagiário, por ser um estranho no campo (na escola que realiza o estágio), muitas vezes enfrenta dificuldades

⁸ “...a social definition (...) is to impose *boundaries*” (grifo do autor) (tradução minha)

para sentir e identificar as modificações pelas quais está passando. Além disso, frequentemente se sente um invasor (fato decorrente muitas vezes da orientação do supervisor de IES e/ou das normas estabelecidas pela escola) e tenta interferir muito pouco no dia a dia da escola e das aulas. Agindo como uma “mosca na parede”, o estagiário some na escola, cala-se na sala e diminui-se da pesquisa/observação. No exemplo abaixo, a ex-estagiária relata a experiência numa escola regular.

Prof. 2: Na fundação eu não tive muita oportunidade de participar, os alunos não tinham esse contato muito grande, foi uma observação mais passiva, então eu observava as aulas... não tive a possibilidade de participar (extrato de entrevista realizada em 2007).

A ex-estagiária, atualmente uma professora de inglês, revelou a passividade da experiência. Isso reforça o sentimento de um “estranho no ninho” dos outros. A professora, porém, relatou uma experiência muito mais participativa numa escola de idiomas e, conseqüentemente, demonstrou mais entusiasmo e satisfação ao falar sobre essa interação.

Prof. 2: Na escola de idiomas (...) eu pude participar com os alunos das atividades e foi interessante para mim como profissional,... eu pude ver a reação dos alunos e pude participar dessas brincadeirase também dá para perceber o outro lado porque às vezes eu tinha aquela visão só de profissional, mas é interessante você participar, ter o ponto de vista do aluno, como ele se sente naquela atividade... qual é a reação dele (extrato de entrevista realizada em 2007).

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

Bourdieu também levanta a questão política quanto à construção de identidade e identifica “esquemas de classificação” como produtores de uma espécie de *status quo*. Subvertê-lo, de acordo com o autor, requer um discurso que depende da “dialética entre a linguagem autorizadora e autorizada e as disposições do grupo que a autoriza e se autoriza

para usá-la”⁹ (1983, p. 129). A interação, portanto, é política e faz-se necessária para que haja uma transformação. É através da interação que os grupos se redefinem e redefinem “suas visões do mundo e suas divisões políticas”¹⁰ (idem, p. 130). É com isso em mente que levanto as questões: Porque a observação é vista como a única maneira de realizar um estágio supervisionado na formação de professores? Uma vez que a observação tende a ser entendida como na definição dada pelo dicionário Houaiss (ação de considerar com atenção as coisas, os seres, os eventos), não seria o caso de repensar o grau de influência do estagiário durante sua pesquisa? E talvez estabelecer um grau de influência maior? Para responder essas perguntas, proponho uma reflexão sobre a pesquisa etnográfica.

Pesquisa Etnográfica

De uma perspectiva etnográfica e sociológica, pode-se denominar o campo educacional como um espaço social, onde o aspecto cultural da vida cresce com trocas de conhecimentos, prática de valores e significados, além de contestação e resistência, como também diversidade e relações. O espaço onde se realiza o estágio supervisionado, por ser um ponto de encontro do social (sociedade), oferece múltiplas dimensões, todas dinâmicas por natureza, que acomodam uma pesquisa etnográfica e dialética devido às dimensões “imediatas” e “mediatas” (Konder, 1984, p. 47). Imediata, pois se percebe algo de imediato; e mediata, pois se descobre, constrói-se e reconstrói-se. É “durante” a realização do estágio, uma pesquisa estruturada – porém flexível também por natureza –, que o estagiário pode descobrir fatores a serem questionados e ponderados à luz das referências teóricas. Concomitante e posteriormente, o estagiário pode empregar os novos conhecimentos e as novas narrativas na construção de uma identidade e, tanto durante a pesquisa quanto mais tarde durante uma reflexão por escrito, uma reconstrução dela. Inserido na cultura escolar, o estagiário pondera não só as observações das ações que registra, em forma de descrições, mas também da linguagem do local da pesquisa para estabelecer significados. A cultura escolar, como qualquer cultura, oferece um conjunto específico que o estagiário é normalmente obrigado a descrever e interpretar em relatórios. Para Spradley (1979, p. 5), a cultura é “o conhecimento já adquirido que as pessoas usam para interpretar experiências e gerar comportamentos.”

⁹ “...dialectic between the authorizing and authorized language and the dispositions of the group which authorizes it and authorizes itself to use it.” (tradução minha)

¹⁰ “...visions of the world and political divisions” (tradução minha)

Ao inserir-se numa cultura, o pesquisador, numa abordagem etnográfica, deve então descrever e interpretar “o que as pessoas fazem, o que elas sabem e as coisas que elas constroem e usam” (idem), segundo as referências dessas pessoas em seus meios. Essa visão corresponde ao que Geertz identifica na etnografia como uma “descrição densa” que “é um contexto, algo dentro do que os símbolos podem ser inteligivelmente – ou densamente – descritos” (1978, p. 14). Entende-se, então, que tanto a descrição quanto a interpretação são partes indispensáveis da pesquisa etnográfica. E ambas se realizam através de e durante as interações com um meio, neste caso, o escolar. Portanto, as narrativas também se transformam através de e durante tais interações, criando uma nova história para os agentes envolvidos.

Construção da Identidade do Professor

A história de cada pessoa constitui uma grande parte da sua narrativa e, consequentemente, da sua identidade. Assim, como as histórias são particulares, as narrativas também compartilham dessa particularidade. Com isso, a leitura, ou a nomeação da narrativa, tende a ficar limitada às representações mais imediatas e simplistas, como a aparência (roupa, estilo), as ações mais evidentes (trabalho, estudo, convivência com a família) e as histórias tradicionais (onde estuda/estudou, onde trabalha/trabalhou, etc). Uma noção semelhante, ainda que existam diferenças, é a teoria de que a história

(...) constrói duas paisagens simultaneamente. Uma paisagem é de ação, em que os constituintes são os argumentos de ação: agentes, intenções ou metas, situação, instrumento, algo correspondente à ‘gramática da história’. A outra paisagem é aquela de consciência: o que sabem, pensam, ou sentem, ou não sabem, não pensam nem sentem os envolvidos na ação. As duas paisagens são essenciais e distintas.¹¹ (Bruner, 1986, p. 14)

Ambas as paisagens de Bruner trabalham em conjunto para construir a narrativa. E a história de cada um é transformada na interpretação de cada indivíduo, com resquícios da história anterior. Assim, ao interpretar nossas histórias, nós as transformamos e conservamos ao mesmo tempo. Por isso, uma pesquisa conduzida por um estagiário – futuro professor – sobre as práticas da sua profissão é uma reflexão sobre sua própria identidade num contexto específico compartilhado com outros agentes relevantes. É, na sua essência, uma indagação

¹¹ “(...) construct two landscapes simultaneously. One is the landscape of action, where the constituents are the arguments of action: agent, intention or goal, situation, instrument, something corresponding to a ‘story grammar’. The other landscape is a landscape of consciousness: what those involved in the action know, think or feel, or do not know, think or feel. The two landscapes are essential and distinct.” (tradução minha)

sobre seu passado (aluno da escola regular/particular), seu presente (aluno do curso de licenciatura e estagiário), seu futuro (professor de [outros] alunos) e os dos outros agentes da pesquisa. É um momento de autoconhecimento durante as interações com esses agentes. Reitero as palavras de Konder (1984, p. 84) quando explica a metodologia dialética como algo que “nos incita a revermos o passado à luz do que está acontecendo no presente; ele questiona o presente em nome do futuro, o que está sendo em nome do que ‘ainda não é’.”

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

Prof. 3: (...) porém só mesmo sendo professora, estando lá com a matéria separada pros alunos, eu consegui sentir o que é ser professor, como tinha que me portar em diversas situações (extrato de entrevista realizada em 2007).

A professora evidencia a reflexão sobre sua própria identidade. No contexto específico da sala de aula da escola regular, a professora conseguiu reconhecer o momento em que sua identidade passou por uma transformação para que, no futuro, ela pudesse fazer os ajustes – transformar-se – à situação. Esse relato demonstra como uma modificação da narrativa torna-se o embrião da reconstrução da identidade. A reflexão da professora tornou a experiência de estágio um ponto de partida de uma história individual em que ela conseguiu que as paisagens de Bruner (1986, p. 14) convergissem para uma transformação, de estagiária em professora.

Conclusões

Nesse artigo, tentei traçar uma linha de pensamento sobre a maneira como é realizado o estágio supervisionado para professores. Defini, através das autoras Pimentel e Lima, que o estágio supervisionado é uma prática docente e, portanto, profissional. Ressaltei o risco de o estagiário começar a policiar as ações do professor sendo observado ao invés de tomar um papel participativo, em que o pesquisador (estagiário) é tanto sujeito quanto objeto do seu próprio estudo. A duplicidade do papel do futuro professor, insisto, deve provocar uma transformação tanto na maneira como ele se identifica quanto na forma como age durante a pesquisa. A incerteza dessa transformação está de acordo com a concepção da dialética, em que a transformação acontece com toda e cada ação, eliminando a possibilidade de formas pré-estabelecidas.

Com base na legislação sobre o propósito do estágio supervisionado, defendo a transformação do professor de reprodutor de conhecimento para produtor dele através da

reflexão. O professor reflexivo não pode contemplar a sua prática somente em termos de ação e resultado, mas deve, sim, problematizar as narrativas dos envolvidos, elaborando perguntas pedagógicas que abordem as dimensões de identidade, a leitura do mundo e as posturas de aprendizagem do próprio pesquisador.

Baseando-me nas teorias de Klapproth, Rajagopalan, Hacking, Hegel e Bourdieu, tentei estabelecer argumentos para sustentar a ideia de narrativa e como isso influencia na construção da identidade durante o momento do estágio supervisionado. Identifiquei que a narrativa é composta por unidades sociais de troca e interações comunicativas. Influenciam e são influenciadas por outras narrativas, o que coloca o estagiário, durante a pesquisa, num papel duplo – de sujeito e objeto, pois se relaciona, interage, com outros agentes, coletando e produzindo dados. Compreender o estágio como uma pesquisa dialética faz da história pessoal do estagiário um elemento importante, pois, ao pesquisar um contexto escolar, o estagiário indaga sobre seu próprio passado (o de aluno da escola regular), seu próprio presente (o de aluno do curso de licenciatura e estagiário), seu próprio futuro (o de professor de [outros] alunos) e o dos outros agentes da pesquisa.

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

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

profissionais. Por isso, a vida pessoal e profissional do professor, tanto o estagiário quanto o já formado, são essenciais para a formação e a construção da identidade. E não podem ser separadas para atender às burocracias institucionalizadas.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Ltda., 1983: Algumas Propriedades dos campos, p. 89-94.

BRUNER, J. "Two Modes of Thought". In: *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press, 1986, p. 11-43.

CATANI, D. "Estudos de História da Profissão Docente". In: FARIA FILHO, L. M. de *et al* (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

COHEN, L., & MANION, L. *Research methods in education*. Routledge, 2000, p. 254. (5th edition).

FOUCAULT, Michel. The Eye of Power. In: C. Gordon (ed.), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*, p. 146 -165

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação da Cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 153-182.

GERALDI, Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, 252 p.

GIROUX, Henry A. *Border crossings : cultural workers and the politics of education*. New York ; London: Routledge, 1992.

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

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

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

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

LUCCI, Marcos Antonio. *A Representação Social sobre o diploma universitário: um estudo com alunos dos cursos de licenciatura de uma faculdade particular, noturna da cidade de São Paulo*. São Paulo: PUC, 2000, 123p

MELO, Márcia Maria de Oliveira. *A construção do saber docente: entre a formação e o trabalho*. São Paulo: USP, 2000, 440 p., 13 p. de anexos.

Ministério da Educação - *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio - Pró-licenciatura*
http://www.fnde.gov.br/home/legislacao_manuais/prolicenciatura/res034_anexo3.pdf

Publicado no dia 10 de agosto de 2005. Acessado no dia 5 de abril de 2007.

NUNES, Edson de Oliveira. *RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1*
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Publicado dia 16 de maio de 2006, acessado no dia 8 de abril de 2007.

PASSOS, Laurizete Ferragut. *A colaboração professor pesquisador no processo de formação em serviço dos professores da escola básica*. São Paulo: FEUSP, 1997, 158.

PENNYCOOK, Alastair. *The Cultural Politics of English*. London and New York: Longman, 1994.

PERRENOUD, Phillippe. *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. *Revendo o Ensino de 2 Grau: Propondo a Formação de Professores*. Coleção Magistério – 2 Grau. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

RAJAGOPALAN, K. (Org.). *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RIBEIRO, JUNIOR, João. *O que é positivismo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ROSS, Paulo Ricardo. *Educação e Exclusão: um projeto de cidadania das pessoas com necessidades especiais*. São Paulo: USP, 2000, 387 p.

SALIM, Maria Alayde Alcântara. *O lugar do professor no ensino de História*. Vitória: UFES, 2002, 113 p., 31 p. de anexos.

SILVA, Ainda Maria Monteiro. *Escola pública e a formação da cidadania: possibilidades e limites*. São Paulo: USP, 2000, 186 p., 27 p. de anexos.

SPRADLEY, J. *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1979.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1984.

_____. “Case study methods”. In H.J. Walberg, & G.D. Haertel (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation* (644-649). Oxford: Pergamon Press, 1990.