SUPERVISÃO DE ESTÁGIO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS

ELAINE FERNANDES MATEUS[1]

MATEUS, E. F. Supervisão de estágio e a formação do professor de inglês. *Semina*: Ci. Soc. Hum., Londrina, v. 21, n. 3, p. 19-29, set. 2000.

RESUMO: *Este estudo insere-se na área de pesquisas sobre o pensamento do professor e tem por objetivo descrever e analisar a construção do conhecimento prático profissional de duas alunas-mestres (AMs), através do trabalho face a face entre elas e suas professoras-supervisoras (PSs), em uma instituição de ensino superior, no Estado do Paraná. Para isto, busca compreender as formas de tratamento dispensado a este conhecimento. Os suportes teóricos são formados a partir das proposições dos modelos de formação profissional (Schön, 1987; Richards e Nunan, 1990; Furlong e Maynard, 1995). Os dados desta pesquisa de campo, exploratória, de um caso, foram coletados por meio de gravações dos encontros individuais das PSs com suas AMs, da confecção de diários, de questionários, entrevistas semi estruturadas e documentos do programa. A análise mostra que, foram privilegiadas formas de intervenção distintas por cada PSs, de acordo com seus suportes conceituais (Feiman-Nemser e Rosean, 1998). De forma geral, houve o predomínio das formas diretivas que concedem maior destaque às perspectivas que as PSs pretendiam transmitir. Apesar do impacto limitado da supervisão de estágio, as formas de intervenção reflexiva mostram-se potencialmente capazes de contribuir para a construção de um corpo de conhecimento prático profissional socialmente comprometido.*

PALAVRAS-CHAVE: *Prática de ensino; conhecimento profissional; formação de professores; prática reflexiva; professor de inglês.*

INTRODUÇÃO

A mudança nos focos das pesquisas e, consequentemente, no modelo comportamental de formação e desenvolvimento profissional, pôs em destaque os processos cognitivos do professor, bem como suas experiências vividas durante a aprendizagem por observação (Lortie, 1975) e a prática cotidiana (Schön, 1987). O conhecimento do professor, visto até então como fruto da imitação e aplicação de teorias, passa a ser visto como construído na prática por meio da reflexão.

Dentre o conjunto de elementos que impulsionaram a noção de reflexão e a relevância da natureza dos processos de aprendizagem do professor, destaco as pesquisas na área do *pensamento do professor*, cujas preocupações comuns estão em desvelar "as formas como o conhecimento é ativamente adquirido e usado por professores e as circunstâncias que afetam sua aquisição e utilização" (Calderhead, 1987, p. 5). As complexidades envolvidas nos processos de como os professores aprendem a ensinar vêm se apresentando como o cerne das questões que buscam caminhos para uma educação profissional mais informada.

Embora haja um corpo crescente de estudos voltados ao desenvolvimento do professor, entendido em sentido oposto ao do treinamento (Richards & Nunam, 1990), há pouca compreensão sobre *o que* é ensinado e aprendido nas experiências de campo e de preparação formal e *de que forma* este conhecimento é adquirido e desenvolvido durante este período (Feiman-Nemser & Buchmann, 1989; Bennett & Carré, 1993; Furlong & Maynard, 1995; Freeman, 1998).

Assim, este estudo se propõe a descrever e analisar a construção do conhecimento prático profissional de duas alunas-mestres (AMs) – Karen e Lais –, por meio do trabalho face a face entre elas e suas professoras-supervisoras (PSs) – Bárbara e Célia-, em uma instituição de ensino superior no Estado do Paraná. O foco está na compreensão dos procedimentos adotados pelas PSs para o desenvolvimento do conhecimento das alunas-mestres.

Há uma série de noções diferentes incorporadas à literatura no que se refere à exploração do conhecimento do professor. Os termos mais utilizados por pesquisadores, apenas para mencionar alguns, incluem *teorias práticas* (Handal & Lauva, *apud* Cole, 1990), *crenças* (Gimenez, 1994;

[1] Professora de Prática de Ensino de Inglês, no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina

Félix, 1998; Sadalla, 1998), *perspectivas do professor* (Zeichner e Tabachnick, 1985), *culturas de ensino* (Feiman-Nemser & Floden, 1986), *conhecimento na ação* (Schön, 1987), *conhecimento profissional* (Munby e Russel, apud Reis, 1998), *conhecimento prático profissional* (Johnston, *apud* Furlong & Maynard, 1995) e *conhecimento prático* (Elbaz, *apud* Reis, 1998). Comum a todas estas noções é o valor conferido à experiência pessoal e profissional do professor, construída por meio da vivência e ação de cada indivíduo, e disponível durante os processos de planejamento e execução das atividades de ensino, bem como durante a resolução de situações problemáticas encontradas em seu cotidiano profissional.

Neste estudo, opto pelo termo *conhecimento prático profissional do professor* para descrever o conjunto de conhecimentos prático e teórico, composto por crenças, teorias, insights e valores, orientados por meio de vivências e experiências de sala de aula, que permitem ao [futuro] professor conduzir seu ensino. Desta forma, tomo como complementares as diferentes formas de conhecimento das quais o aluno-mestre se vale para orientar sua ação e reflexão pedagógica.

Os dados que apresento foram coletados por meio de (1) gravações em áudio dos encontros para supervisão de estágio entre os pares Bárbara e Karen, Célia e Lais; (2) diários confeccionados pelas participantes após os encontros; (3) entrevista semi-estruturada ao final do ano letivo; (4) questionários respondidos pelas AMs e (5) documentos do programa da disciplina Prática do Ensino de Inglês. Os procedimentos de análise qualitativa se deram a partir da transcrição e leitura de todo material coletado. Por se caracterizar como um estudo exploratório (Cavalcanti e Lopes, 1991), as categorias apresentadas surgiram após a rotulação e agrupamento das unidades significativas (Ely *et al.*, 1993) presentes nos dados.

SUPORTES TEÓRICOS DO ESTUDO

Aprender a ensinar é um processo complexo que não pode ser entendido como sinônimo de cursos de formação de professores. Estes constituem, de fato, apenas um elemento de uma aprendizagem que se inicia nos primeiros anos de vida acadêmica e que não se sabe quando termina. Contudo, mesmo autores que colocam em xeque o impacto da educação formal e, consequentemente, da prática de estágio acontecida durante esse período, reconhecem que este componente pode colaborar para o amadurecimento de perspectivas analisadas, até então, somente sob a ótica de aluno. É durante o estágio que os alunos-mestres têm a possibilidade de informar sua prática a partir da perspectiva do professor (Lortie, 1975), apropriando-se de um novo discurso que lhes permite conceituar o ensino de forma diferente (Freeman, 1992) e, desta forma, fazer a transição para o *pensamento pedagógico*[2] (Feiman-Nemser & Buchmann, 1989). Para que isso aconteça, é fundamental que se avance na concepção dogmática de ensino como aplicação de conceitos e resultados de pesquisas, bem como de prática docente como imitação do desempenho daqueles considerados 'peritos' na área.

Em reação a tais perspectivas que ignoram o pensamento subjacente às ações, surgem os modelos reflexivos de formação profissional ou a noção de educação "caracterizada por abordagens que envolvem os professores no desenvolvimento de teorias de ensino, na compreensão da natureza das tomadas de decisão, das estratégias para a tomada de consciência e auto-avaliação críticas" (Richards e Nunan, 1990, p. xi).

No entanto, a incorporação do termo prática reflexiva no discurso de formadores de professores é tão comum quanto diversificada e, por este motivo, é importante que se esclareça qual o significado que a reflexão tem nos contextos onde ela acontece.

Há fundamentalmente duas dimensões a partir das quais o modelo reflexivo pode ser compreendido. Uma das noções de pensamento reflexivo foi proposta pelo filósofo americano John Dewey, no início do século, e a outra deriva das formulações do sociólogo, também americano, Donald Schön.

A visão de prática reflexiva proposta por Dewey concentra-se na idéia de que há uma dicotomia entre a *ação rotineira* e a *ação reflexiva*. Conforme exploram Furlong e Maynard (1995), a primeira é guiada pela tradição, imitação e circunstâncias externas, ao passo que a ação reflexiva envolve "a consideração cuidadosa, persistente e ativa das bases que a suportam" (Dewey, apud Furlong e Maynard, 1995, p. 39). Deste modo, o pensamento reflexivo ao qual refere-se Dewey vai além de uma seqüência desordenada e quase inconsciente de idéias que 'passam' pelas nossas mentes o tempo todo e incorpora a exploração de conhecimentos de forma responsável e consecutiva.

[2] Segundo as autoras, o pensamento pedagógico consiste em "pensar sobre o que os professores fazem em termos do que os alunos podem e devem aprender" (Feiman-Nemser & Buchmann, 1989, p. 366)

A passagem da ação rotineira ou "técnica" para uma "forma especializada de pensamento" (Grimmett, 1988, p. 6) dá-se frente a perplexidades, confusões ou dúvidas que levam à necessidade de resolver um problema. Central para este processo é a "atitude de estranhamento diante do rotineiro, do cotidiano, uma 'desacomodação' do que está estabelecido" (Ortenzi, 1997, p. 40).

É precisamente a necessidade de solucionar problemas que leva ao questionamento que, por sua vez, tem o objetivo de chegar a uma conclusão "sempre experimental e sujeita a reflexões futuras" (Grimmett, 1988, p. 6). No entanto, a elaboração de projetos experimentais ou *inferências* decorre não apenas dos dados ou conflitos observados, mas especialmente das experiências passadas e do conhecimento relevante sobre qual o professor tem domínio.

Segundo afirmam Furlong e Maynard (1995), a concepção de prática proposta por Dewey influenciou outros educadores contemporâneos, dentre os quais Tabachnick e Zeichner (1991) que distinguem diferentes tipos de reflexão com base na dicotomia entre o pensamento cotidiano, rotineiro e o pensamento reflexivo. Assim, eles apresentam os domínios:

> *técnico*, que revela preocupações com a eficiência dos meios ou técnicas utilizadas para se atingir os fins, normalmente estabelecidos por outras pessoas e que, por sua vez, ficam sem serem examinados;
> *prático*, no qual predomina a necessidade de explicar e esclarecer os pressupostos e predisposições que norteiam as atividades de ensino e de avaliar a adequação dos objetivos, bem como de que forma eles foram alcançados. Há, neste sentido, a consideração dos fins educacionais;
> *crítico*, que incorpora critérios éticos e morais no discurso da prática. As questões centrais consideram o benefício dos objetivos, atividades e experiências educacionais diante dos conceitos de eqüidade, justiça e realização concreta para todos os alunos.

Ortenzi (1997) argumenta que reflexões no domínio crítico, que idealmente deveria ser alcançado pelos professores, são possíveis somente na medida em que os [futuros] profissionais percebem a dimensão política de sua prática. Considerando o contexto no qual se dá a presente investigação, o conceito de práxis (Pimenta, 1997) deve ser inerente à ação do professor formador para que as dimensões ética e moral possam ser alcançadas nas reflexões com os alunos-mestres.

Furlong e Maynard (1995) criticam as proposições deweyanas, visto que a noção de reflexão como algo especial, que requer a investigação sistemática por meio de perguntas de cunho moral e ético, exige qualidades especiais por parte do [futuro] professor como estar aberto às questões, ser responsável e dedicado [3]. Para eles, o pressuposto de que este tipo de reflexão leva, por si só, à formação de melhores professores não se sustenta. Além disto, entendem como inadequada a definição de prática reflexiva em contraste com um ensino rotineiro. Sua visão apoia-se na crença de que "o ensino nunca é 'meramente' técnico; ele sempre envolve pressupostos morais e educacionais, mesmo que o professor não tenha consciência dos mesmos" (Furlong e Maynard, 1995, p. 45).

As proposições de Schön (1987) são relativamente diferentes. O autor concebe a prática reflexiva em oposição ao racionalismo técnico. Apresentando uma visão sociológica que busca explicar a forma como as pessoas realmente trabalham, Schön argumenta que a atividade profissional não se limita à aplicação simples e direta do conhecimento científico à prática. Ao contrário, "inerente à prática de profissionais reconhecidos como extraordinariamente competentes está a essência da arte" (Schön, 1987, p. 13). Assim, ele acredita que mesmo inconscientemente, o [futuro] profissional reflete *na* e *sobre* suas ações, desenvolvendo referenciais que servem para enquadrar os problemas e situações vivenciadas.

O conceito de reflexão na ação, na qual o professor envolve-se quando frente a situações inusitadas sem ser capaz de necessariamente descrever o processo em si, evidencia o contraste das visões de Schön e Dewey. Para Schön a competência docente não depende, de forma direta, de sua capacidade de articular e justificar seu comportamento, mas da *ação inteligente*, ou seja, de sua habilidade em desempenhar satisfatoriamente em uma situação específica, ainda que de forma intuitiva.

No entanto, assim como Dewey, Schön entende que o repertório de alternativas propostas frente a uma determinada situação, deriva de experiências anteriores e o processo de solução ou compreensão dos fenômenos investigados é experimental. Deste modo, só se alcança o entendimento das questões

Estes termos referem-se às atitudes intelectuais denominadas em inglês de *openmindedness*, *responsibility* e *wholeheartedness*, respectivamente.

diante de novas práticas cujas conseqüências devem ser avaliadas e, quem sabe, gerar novas situações *únicas*, *incertas* e *conflituosas*.

Embora concorde com a crítica de Furlong e Maynard (1995) no que diz respeito à noção de prática rotineira expressa por Dewey, entendo que a passagem para o pensamento pedagógico dá-se a partir do momento em que o [futuro] professor passa a ter consciência dos pressupostos morais, éticos e educacionais que subjazem suas ações. Portanto, acredito que a visão de Schön também não parece suficiente para explicar os processos inerentes à tarefa de aprender a ensinar. Agir de forma inteligente, ou por meio da reflexão na ação, pode levar o professor a desempenhar satisfatoriamente, mas não significa necessariamente a garantia do desenvolvimento profissional, no sentido em que o emprego neste estudo. Para tanto, é fundamental ter consciência e tornar explícitas as crenças, teorias e saberes que norteiam as questões educacionais.

Acredito, portanto, que não exista prática educativa rotineira no sentido quase irracional como apresentado por Dewey[4]. Concordo com o pressuposto de que toda ação é intencional e traz em si um conjunto de valores éticos e morais, ainda que por vezes o professor não tenha consciência disto. Ademais, mesmo que não sistematicamente, professores questionam, avaliam e buscam alternativas para seu fazer pedagógico cotidiano. Contudo, grande parte destas reflexões é de natureza tácita dificultando nossa capacidade, como educadores, de as tornarmos explícitas e, como pesquisadores, de as investigarmos.

Para que o [futuro] professor compreenda o sentido sócio-político-educacional de sua prática e a transforme em *práxis educativa* é fundamental que *reflita sobre a ação* (Schön, 1987), de forma *ativa*, *persistente* e *cuidadosa* (Dewey, apud Grimmett, 1988). Neste sentido, não basta agir inteligentemente. Se o propósito último dos cursos de formação docente é o de ajudar os alunos-mestres a alcançar o pensamento pedagógico, então, é necessário que eles verbalizem e tornem-se conscientes das ações e conhecimentos que atuam sobre seus fazeres, tendo sempre em mente os objetivos que devem orientar suas ações, não relegando os domínios prático e crítico descritos por Tabachnick & Zeichner (1991).

Primordial para este processo de desenvolvimento profissional é o papel do professor-supervisor como mediador de uma prática consciente e autônoma (Schön, 1987; Freeman, 1990). A literatura que trata da formação de professores descreve algumas das formas utilizadas por esses mediadores na condução de seu trabalho de intervenção, bem como os efeitos dos modelos propostos sobre as atitudes, comportamentos aprendizagem dos AMs (Glickman e Gordon, 1987; Freeman, 1990; Gebhard, 1990; Schön, 1988). No entanto, todos os modos de supervisão descritos por estudiosos da área são ideológica e não empiricamente derivados. Neste sentido, ainda que o modelo de supervisão reflexiva (Schön, 1988) ofereça um caminho possível para o desafio dos conhecimentos que influenciam as ações decisões pedagógicas, de modo que o aluno-mestre compreenda seu papel com base na aprendizagem que proporciona, ele não considera o sistema de crenças e valores que esses AMs trazem para contexto de supervisão e que dá forma às interações entre eles e os PSs.

É com base nessa orientação que me proponho a analisar os modos como cada PS – Bárbara e Célia conduziu sua prática e construção do conhecimento prático profissional das AMs Karen e Lais.

O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO PRÁTICO PROFISSIONAL

As abordagens utilizadas por Bárbara e Célia no tratamento do conhecimento expresso pelas AMs Karen e Lais podem ser divididas em duas categorias, de acordo com o tipo de pensamento ação que encorajam, ou que pretendem encorajar: a *diretiva* e a *reflexiva*. Estas, por sua vez, podem gerar subcategorias cujas características particulares ajudam a compreender com maior riqueza a condução dos encontros individuais para supervisão, conforme apresenta a figura a seguir.

[4] Em seu livro *How we think*, de 1933, Dewey, ao definir o pensamento rotineiro e estabelecer sua base dicotômica, afirma que "neste sentido, idiotas e imbecis pensam" (p. 4).

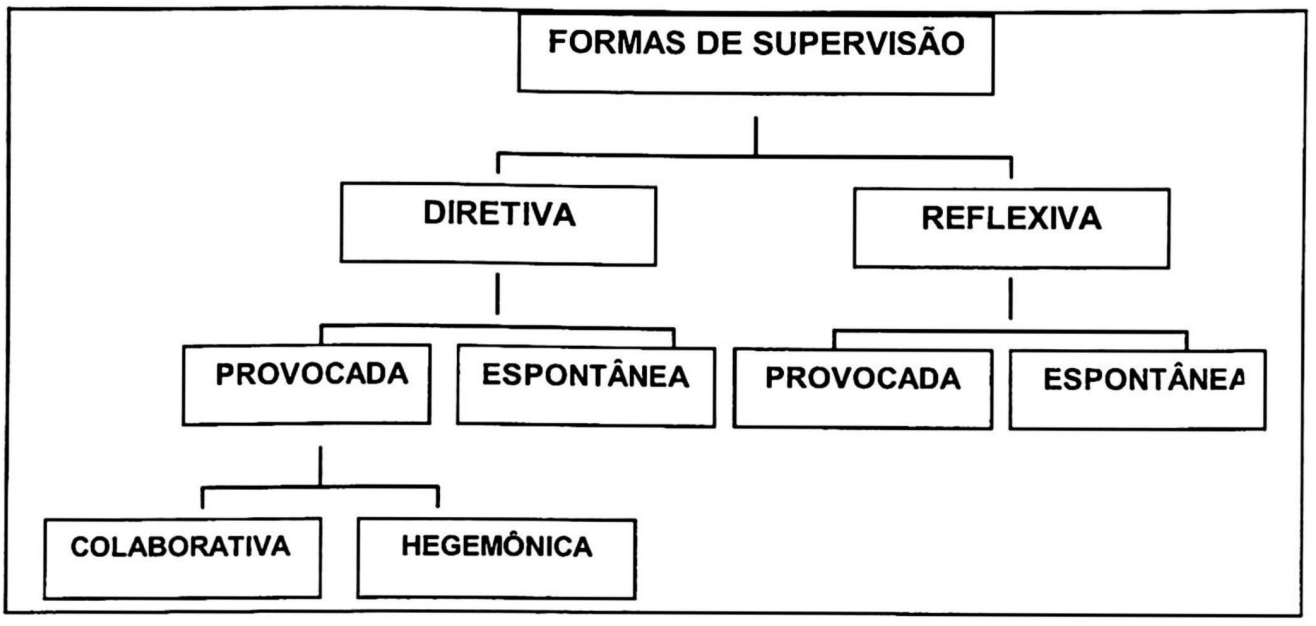


Figura 1 – Fluxograma das formas de supervisão de estágio.

Os eventos caracterizados como diretivos são aqueles que encorajam um tipo de pensamento e de ação voltados à solução de problemas ou dificuldades encontrados na prática das alunas-mestres com base no princípio da racionalidade técnica. Predominam nas interações o conhecimento prático profissional das professoras-supervisoras sobre o que seja 'ensino eficaz' e sobre a forma como ele deve acontecer.

Foram agrupados na categoria diretiva eventos que privilegiavam a familiarização das AMs com técnicas, procedimentos e habilidades para serem aplicados, de maneira muitas vezes inquestionável, em sala de aula.

Não há diferenças significativas entre as características desta categoria e as do modelo diretivo, descrito por Freeman (1990). O papel das PSs Bárbara e Célia é fundamentalmente o de determinar ações e comportamentos, ao passo que Karen e Lais devem sempre procurar implementar os direcionamentos apresentados. Porém, as 'sugestões' das PSs encontram-se não somente *no que* ensinar, mas, no caso de Bárbara, especialmente no *como* fazê-lo.

A existência de uma prática diretiva predominante dava-se tanto por meio da necessidade manifestada pelas AMs, como no caso da diretiva *provocada*, quanto através da expressão *espontânea* de Bárbara e Célia.

No caso da *abordagem diretiva provocada*, alguns direcionamentos foram motivados por dúvidas, dificuldades, problemas levantados pelas próprias alunas-mestres. Muito mais comum nas interações de Bárbara e Karen, a 'provocação' por prescrições dava-se por meio de expressões como "**eu não sei** o que é mais propício pro momento", "**como** que eu vou ensinar?", "**você acha** melhor colocar no quadro, ou não?".

Depois das AMs Karen e Lais terem sinalizado o desejo de receber diretrizes concretas e objetivas para seu fazer pedagógico, o que se seguia era uma tentativa de envolvimento da aluna-mestre na questão, como fez algumas vezes Bárbara, ou a exposição de respostas diretas voltadas à solução imediata do problema, sempre com base no corpo de conhecimento das PSs. Estes procedimentos caracterizam as formas *colaborativa* e *hegemônica*, respectivamente.

A *abordagem diretiva provocada* apresenta o seguinte padrão: (1) a AM traz uma dúvida, dilema, dificuldade, problema; (2) a PS faz perguntas voltadas a conhecer melhor o contexto, a eliciar o conhecimento prático profissional da AM; (3) a AM responde, esclarece; (4) a PS direciona fundamentada em seus próprios valores, crenças, conhecimento. O fato da professora-supervisora fazer perguntas não significa, portanto, o exercício de algum tipo de reflexão. O questionamento funciona muitas vezes como uma estratégia para direcionar, com base em informações que facilitem o ensino do que se pretende.

Diante disto, o sentido de colaboração a que me refiro não é aquele descrito por Schön (1987, 1988) e Lansley, *apud* Ortenzi (1997). Na verdade, o termo apresenta-se tão somente em oposição à abordagem diretiva hegemônica, visto que tenta algum tipo de envolvimento antes da prescrição, como ilustra o trecho do encontro entre Bárbara e Karen:

*K: ... porque eles estão fazendo a lista, né? eles estão copiando em forma de lista. E eu achei uma maneira boa de revisar é eu repassar a lista. Porque **como** que eu vou revisar?*
B: Hum, mas não teria um jeito de você fazer assim não ficar com cara de revisão. Ficar mais...
K: (inaudível)
*B: ... as idéias do warm up, por exemplo? Você tem alguma idéia de como é? **Você já usou ou já... em aulas que você... de Inglês que você teve?** Você lembra de alguma coisa assim que era... que era assim, sei lá... uma introduçãozinha, mas que não é a... vamos dizer, pra não chegar e falar assim: 'vamos revisar tal coisa'.*
K: Não, mas eu não imaginei isso, né? eu imaginei assim: 'quais são as palavras da nossa... da list, né? que nós já vimos? Vocês vão me falando in English que eu vou passando no quadro pra gente continuar'. Então, eu não imaginei falar: 'olha, vamos revisar'. Porque eu já... já passou pela minha cabeça que não ia funcionar falar: 'vamos revisar'.
B: Eles conhecem o spelling de letras assim... A, B, C, D... o alfabeto?
K: Ah, não sei. Acho que não. Não sei. Não tive nada ainda pra... pra...
B: É sétima?
K: Sétima.
B: Bom, já devem ter tido, né? eu acho...
K: Eu também acho que sim, né?
B: ... que é até uma (inaudível). Porque tem... só de warm up... não sei, se você quisesse, tenta né? é... você poderia pegar algumas dessas palavras e colocar embaralhadas. Por exemplo, ... é... o que que foi visto? ... grey ou tall, né? você coloca l-a-t-a, lata lá escrito e fala que é uma palavra da... quer dizer, não só esta. Põe umas cinco palavras toda assim embaralhada. Embaralha ali e daí, deixa eu pegar um lápis pr'eu te mostrar o que eu tô pensando. E falar pra eles tentarem ...
K: ... organizar
B: ... organizar. Mas uma coisa muito rapidinha.

O trecho acima mostra Karen em dúvida com relação à técnica de retomada do conteúdo da aula anterior. Antes de direcioná-la, Bárbara tenta trazer a sua consciência o conhecimento adquirido por meio da aprendizagem por observação, a fim de possibilitar o enquadramento da questão e, quem sabe, possibilitar que Karen crie suas próprias alternativas de ação. No entanto, já deixa claro que a atividade não pode ter "cara de revisão" e que Karen não deve "chegar e falar assim: vamos revisar tal coisa". Diante das respostas de Karen, Bárbara apresenta um procedimento e revela que a pergunta "eles conhecem o *spelling* de letras assim... A, B, C, D... o alfabeto?" é apenas retórica: mesmo frente a uma negativa, ela 'sugere' uma atividade e duas outras variações que pressupõem tal conhecimento.

A *abordagem diretiva provocada hegemônica* foi determinada por um padrão de interação também bastante característico, iniciado por uma dúvida, dilema, dificuldade ou problema trazido pelas alunas-mestres. No entanto, o que se seguia era um direcionamento impositivo por parte das professoras-supervisoras, que muitas vezes não consideravam sequer o contexto sócio-educacional no qual o estágio era realizado. Predomina nestas ocorrências a visão idealizada de ensino aprendizagem trazida pelas PSs, seja por conta de sua experiência, seja em decorrência de leituras na área de atuação.

De acordo com o que revela a análise dos dados, mesmo quando várias alternativas são apresentadas, o que parece evidente é o desejo de que pelo menos uma delas seja implementada por Karen ou Lais no momento de 'solucionar' questão. Ao contrário do modelo alternativo proposto por Freeman (1990), o que importa é escolha por uma das opções e não os pressupostos que nortearam a decisão das AMs.

A *abordagem diretiva espontânea*, como o próprio nome tenta explicitar, caracteriza-se pelo direcionamento espontâneo feito pelas PSs. Frente a comportamentos, técnicas, procedimentos não condizentes com seus *suportes conceituais* (Feiman-Nemser & Rosean, 1998), Bárbara e Célia prescrevem novas ações:

C: Bom, você tá falando que você vai aqui fazer um... dar um exemplo. E não tem um jeito de melhorar esse warm up com alguma coisa mais chamativa? Que que você acha?
L: É isso que eu tava pensando hoje, antes de vir pra cá, eu tava relendo, né?
C: Hum
L: Achei que ficou muito ...
C: Eu acharia que poderia dar uma melhorada...
L: ... uma aula muito seca.
C: É. Eu também achei. Você foi é, é, é ... você foi bem direta no ponto ...
L: É.
C: ... mas, sempre eu percebo que trazendo alguma coisa atrativa o teu aluno fica mais envolvido, né? pelo tipo que eu vi dos teus alunos.
L: Eu tentei levar é ... ou figuras ou objetos pra fazer, assim, "o que você pode ver? Eu posso ver um apagador".
C: Hum, hum.
L: "Eu posso ver uma caixa de lápis de cor". Alguma coisa assim, espalhar alguns objetos. É que eu já

tenho feito isso, né? eu tava lendo agora de manhã e...
***C:** [interrompe] Então, tenta reformular isso aqui ... o warm up.*
***L:** É. "What can you see? I can see a...*
***C:** Tá? Então, eu acharia que aqui, essa parte aqui tá muito seca mesmo. Como você mesmo colocou, eu acho que tá muito assim... tá de repente demais.*
***L:** Hum, hum.*
C:** Então, **eu acho que você poderia enfeitar um pouco mais, fazer algo mais chamativo que funcionaria melhor.
***L:** Certo.*

Neste trecho percebemos Célia prescrevendo com base em sua *visão técnico-instrumental do ensino* (Zeichner & Tabachnick, 1982), que busca privilegiar a proposição de atividades e materiais de ensino com vistas a motivar os alunos para a aprendizagem. Porém, embora afirme que seja preciso "enfeitar um pouco mais", não sugere alternativas práticas que auxiliem Lais nesta tarefa de "fazer algo mais chamativo que funcionaria melhor".

Aqui também a apresentação de alternativas não implica no desenvolvimento da consciência dos conhecimentos implícitos nas escolhas de Karen e Lais. Ela é, antes de mais nada, uma tentativa de amenizar o caráter impositivo dos direcionamentos.

Os eventos caracterizados como *reflexivos* são aqueles que encorajam ou têm a intenção de encorajar a solução de problemas com base na revisão de proposições do conhecimento prático profissional implícito na prática dos alunos-mestres, a fim de desenvolver um pensamento mais informado. Embora o que idealmente se pretenda seja uma reflexão a partir dos objetivos que orientam suas ações, privilegiando todos os domínios descritos por Tabachnick & Zeichner (1991), grande parte das ocorrências agrupadas nesta categoria limita-se ao nível técnico da reflexão. Outras não avançam para além de descrições dos eventos em foco.

Os traços que caracterizam este modo de supervisão são fundamentalmente os mesmos descritos por Schön (1988), com exceção dos papéis dos AMs que, em alguns momentos, não correspondem às intenções das professoras-supervisoras. Outra característica peculiar é que nem sempre eram as professoras-supervisoras quem *provocavam* e encorajavam o 'desempacotar' do conhecimento.

Na subcategoria *reflexão provocada* encontram-se as interações que apresentam o seguinte padrão: (1) a PS faz uma pergunta/afirmação/traz um novo referencial potencialmente capaz de suscitar uma reflexão sobre a ação; (2) a AM verbaliza suas ações e, por vezes, o conhecimento prático profissional que as informou; a AM toma consciência de aspectos ligados a sua prática docente. É muito baixa a ocorrência desse tipo de intervenção nos encontros analisados. Há claramente o predomínio quantitativo das formas diretivas, o que permite afirmar que a maior parte dos conhecimentos expressos pelas mas não é desafiada.

Há duas formas mais comumente utilizadas pelas PSs na tentativa de desencadear um processo reflexivo: uma que se dá por questionamentos diretos do tipo: "*como que você descreveria você assim dando aula*?", ou "*como que você achou assim da sua aula*?"; e outra que se dá pela proposição de representações do conteúdo baseadas em referenciais diferentes daqueles trazidos pelas AMs. É preciso destacar que o segundo tipo de intervenção só acontecia quando os conhecimentos expressos por Karen e Lais iam de encontro àqueles que fundamentavam as ações de Bárbara e Célia. Deste modo, quanto mais similares forem os suportes conceituais das PSs e AMs, maiores as chances de manutenção e fortalecimento do corpo de conhecimentos prático profissional trazido para o contexto de formação profissional.

Uma evidência de tal análise encontra-se no excerto retirado de um encontro entre Célia e Lais. Partindo do conhecimento de que ensinar significa transmitir conhecimentos, Lais preocupa-se constantemente em 'passar' todas as informações e conteúdos previamente determinados pelo currículo no início do ano. Uma vez que Célia compartilha dessa visão, ela acaba por legitimar na AM o conhecimento de ensino como cumprimento do currículo e transmissão de conteúdos:

***C:** Bom, e... lá você não vai, falou que não vai poder aproveitar, acho que muitos dos seus planos porque **você tem que seguir uma apostila**... [...]*
***C:** Certo. (.7) Então, você vai seguir mais ou menos essa apos... então, **você vai fazer seu plano de aula baseado nisso aqui**?*
***L:** É.*

A proposição de atividades e procedimentos de ensino fundamentados em referenciais diferentes daqueles expressos pelas AMs constituiu elemento fundamental na transformação do conhecimento de Karen no que diz respeito ao papel das atividades dentro do ensino. Se no início de sua prática Karen propunha atividades como estratégia de

sobrevivência ao estágio (Furlong e Maynard, 1995), com o decorrer dos encontros ela passa a perceber que as mesmas têm o propósito de promover a aprendizagem que se pretende. Deste modo, suas primeiras aulas são repletas de representações do conteúdo voltadas a coadunar-se à visão de ensino expressa por Bárbara. A passagem seguinte evidencia tal interpretação ao mostrar a AM tendo dificuldades para explicitar os objetivos da sua aula:

B: *Agora, agora... você tá pensando assim...* ***o que você tá esperando que eles produzam****? Frases inteiras?*
K: *Então...*
B: *Escrever?*
K: *Aí... aí... é porque aí virão os exercício, né? Aí, eu tava imaginando que não fosse... que fosse acabar aqui a aula.*

Este tipo de intervenção de Bárbara promoveu desacomodação de conhecimentos tidos como certos. Conforme a própria Lais expressa em um de seus diários: "É importante ressaltar que a supervisora questionava os objetivos de todas as atividades contidas no planejamento, o que me fez raciocinar e enxergar a real necessidade dos trabalhos a serem desenvolvidos".

Outra estratégia empregada pelas PSs é a apresentação direta de seu próprio conhecimento, tomado, no caso, como certo ou mais adequado se comparado ao da AM. O trecho seguinte retirado de um encontro entre Bárbara e Karen mostra a PS expressando seu conhecimento por meio de princípios que, ela espera, sejam aceitos por Karen:

B: *Não é que tenha que ter um esquema rígido de plano, mas eu acho que* ***você tem que saber também onde você quer chegar****, né? Então, qual que é o teu... o teu objetivo com aquela aula, né? [...]*
B: *Acho que é uma coisa de desafio, né? e pensar mesmo* ***onde você quer chegar mesmo com cada atividade*** *porque aí que tá... será que o livro é tão... vamos dizer, ele tá totalmente pensado a ponto de saber... a ponto das atividades que estão aqui serem bem objetivas mesmo, cumprirem o que elas propõem? Porque de repente tem 3 atividades que propõem a mesma coisa. Você não poderia trabalhar outra, né? ou se você quer enfatizar mais leitura, tem pouca leitura aí, não é? Então,* ***você tem que pensar onde é que você quer chegar*** *pra acrescentar coisas que te ajudem a chegar no teu objetivo, né?* ***eu acho que o que tá faltando mesmo é você pensar mesmo no objetivo de cada atividade****. 'O que eu quero com isso'. E deixar claro.*

Especificamente nos encontros de Bárbara e Karen é possível ainda encontrar exemplos de abordagem reflexiva provocada por meio da utilização de aportes teóricos voltados a fundamentar o conhecimento da PS, bem como através da busca da experiência de Karen como aprendiz. Contudo, nenhuma destas tentativas parece ter tido impacto sobre os conhecimentos mais fundamentais, quais sejam, os conhecimentos sobre ensino e aprendizagem. Embora todas as estratégias pudessem levar a uma transformação do conhecimento trazido inicialmente para o curso de formação profissional, nenhuma delas parece ter tido os efeitos desejáveis posto que, na maioria das vezes, não problematizaram as questões apresentadas.

A *abordagem reflexiva espontânea* agrupa ocorrências que revelam a reflexão feita espontaneamente pelas AMs, no decorrer das discussões com suas respectivas PSs. Estes momentos são extremamente ricos e revelam, quase sempre, um alto grau de amadurecimento profissional. Ainda que estas reflexões nem sempre impliquem em respostas ou propostas de soluções para determinados problemas, elas certamente demonstram um processo de compreensão das alunas-mestres acerca do conhecimento prático profissional implícito em seus fazeres pedagógicos. Os poucos momentos de reflexão espontânea sinalizam a (re)construção de um corpo de conhecimentos e se mostram, desta forma, como uma oportunidade para o desacomodar de conhecimentos já arraigados nos participantes.

Dentre todas as ocorrências analisadas foi possível encontrar somente um evento categorizado no domínio da reflexão crítica, segundo Tabachnick e Zeichner (1991) e esta reflexão deu-se curiosamente de forma espontânea. Ao descrever uma atividade proposta pelo livro, na qual os alunos deveriam se imaginar visitando museus e igrejas em algumas cidades na Itália, Karen comenta:

K: *Aí eles... eles falam pra explicar, né? pelo menos... porque* ***eu já acho tão desmotivados essas coisas. Por que não colocar lugar no Brasil,*** *sabe? Lugar que jovem gosta, né?*
B: *É o ...*
K: *Isso.*
B: *Quer dizer, até que gosta. Qualquer um gosta de ir pra lá, né?*
K: *Ah,* ***mas é tão distante da vida deles*** *e eu achei assim... se colocasse praia, sol, né? Então, tá. Mas aí, já falar, comentar um pouco dos lugares, né? aí, aqui ó, tem esse tipo de exercício. Aí que eu acho que deveria entrar... Agora, isso aqui antes ou depois?*

A crítica ao conteúdo do livro didático não é apropriadamente compreendida por Bárbara que, por isso, não desenvolve as reflexões de Karen. No entanto, no encontro seguinte, a aluna-mestre volta a questionar a proposta do livro, frente a realidade de seus alunos:

K: *Entendeu? Porque aí eu peguei São Paulo. Porque aqui eu tinha feito... depois que eu comecei fazer com cidade conhecida, sabe? Porque antes eu tinha feito tudo assim, ó, Washington. Aí, eu falei: "Gente!* ***Isso não tem nada a ver com a realidade deles!****". (risos)*
B: *Só em cartão postal, né?*

Ainda que a proposta para a solução do problema não colabore possivelmente para a transformação da desigualdade social ou para a sua compreensão, ela possibilita uma ação socialmente informada que tenta lidar com a realidade do contexto no qual se inserem seus alunos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O conceito de prática reflexiva parece ter surgido como uma entidade, quase um mito, responsável pela formação de professores. Não há quem se arrisque a assumir uma prática que não seja rotulada como deliberadamente intencional ou um formador de professores que não se diga verdadeiramente preocupado com o desenvolvimento reflexivo de seus alunos-mestres. Sem desconsiderar a importância dos aspectos cognitivos envolvidos na tarefa de ensinar e de aprender a ensinar, há entre muitos profissionais a idéia de que desde que os [futuros] professores reflitam sobre qualquer coisa, de alguma forma, suas decisões e ações são melhores e devem ser aceitas como válidas.

Tal concepção genérica, muito próxima ao conceito de ação inteligente (Schön, 1987), ofusca a necessidade de se estabelecer objetivos que orientem uma ação socialmente comprometida. A análise dos resultados aqui apresentados revelou uma proposta de prática reflexiva que Zeichner e Tabachnick, citados em Ortenzi (1997), descrevem como pertencentes à tradição acadêmica da formação de professores. Segundo os autores, esta orientação acaba por priorizar reflexões sobre o que deve ser ensinado e de que forma isto deve ser feito. Se por um lado estes aspectos podem ser considerados elementos essenciais para uma prática bem sucedida, por outro não parecem suficientes para a construção de um conjunto de conhecimentos voltados à transformação da ação docente. No caso de Karen e Lais, é possível afirmar que ambas pensaram sobre estes aspectos, sem que com isto se possa dizer que ambas refletiram de forma a (re)construir suas crenças e transformar sua prática em *práxis* educativa (Pimenta, 1997).

Neste sentido, parece fundamental que o conceito de formação reflexiva seja constantemente questionado e tenha significados claros para aqueles envolvidos com programas voltados à perspectiva do desenvolvimento dos professores. O fato de estar se iniciando no Brasil um processo de construção de uma tradição de prática reflexiva (Ortenzi, 1997) facilita a incorporação da dimensão política do fazer pedagógico e do conceito de transformação social nela implícita. Entendo, assim, que não seja suficiente desenvolvermos nos [futuros] professores o hábito da reflexão em nível técnico e prático apenas. Partindo do pressuposto que o professor tem *vida mental* (Freeman, 1992) e que a prática de estágio deve auxiliar o aluno-mestre a ter consciência política e social, unindo a teoria à prática (Kulcsar, 1998), o conceito de prática reflexiva deve valorizar a força emancipatória e transformadora do ensino, em todos os níveis de instrução.

O impacto limitado das intervenções dos professores-supervisores e da prática de estágio sobre a (re)construção do conhecimento prático profissional trazido pelos alunos-mestres, impõe sobre os PSs a necessidade de contribuírem para que os [futuros] profissionais compreendam sua aprendizagem como um processo contínuo de auto-desenvolvimento, no qual fatores sócio-político-educacionais influenciam suas ações ao mesmo tempo em que devem ser influenciados pelas mesmas. Assim, os AMs precisam desenvolver habilidades que os ajude a despirem-se das percepções que determinam sua realidade, para que deixem de acreditar que aquilo que se coloca a sua frente é o que é verdadeiro, e passem a questionar, desafiar conhecimentos socialmente aceitos.

Conforme mostram os resultados, o processo de construção do conhecimento prático profissional não é apenas complexo, mas desenvolvimental. É preciso compreender que o redirecionamento das percepções trazidas pelos AMs não se dá imediatamente no breve período de socialização formal e requer mudanças no decorrer de toda a vivência profissional. Neste sentido, o trabalho de supervisão de estágio deve ser entendido como essencialmente semelhante a outras formas de ensino. Como tal, deve partir de onde os alunos [mestres] se encontram e considerar seus estágios de desenvolvimento, preocupando-se sempre em suprir tanto suas expectativas quanto suas necessidades. O conhecimento prévio destes futuros

professores devem, assim, ter *status* legitimado no currículo e oportunidades devem ser criadas para que eles possam explicitá-lo, examiná-lo e transformá-lo, se este for o caso.

Este estudo mostra que a prática da formação reflexiva requer que os professores-supervisores estejam constantemente atentos às questões que se colocam durante as interações com os alunos-mestres. Sem dúvida é uma tarefa complexa que exige daquele que a propõe um rico repertório de encaminhamentos e daquele que a aceita a coragem para desacomodar o que há muito tempo se mostra como aceitável.

MATEUS, E. F. Supervision and the english teacher education. *Semina*: Ci. Soc. Hum., Londrina, v. 21, n. 3, p. 19-29, set. 2000.

***ABSTRACT**: This research, set in the teacher thinking studies, aims at describing and analyzing the development of two student teachers' professional practical knowledge. In order to achieve this aim I investigated how the professional practical knowledge was dealt with by the supervisor. The theoretical framework which supports the study draws on the models of professional development (Schön, 1987; Richards e Nunan, 1990; Furlong e Maynard, 1995). The data of this field exploratory case study were driven from the recordings of individual meetings between student teachers and supervisors, diaries written after those meetings, questionnaires, semi-structured interviews and program documents. The results show that different forms of intervention were privileged by the supervisors according to their conceptual frameworks (Feiman-Nemser e Rosean, 1998). Generally speaking, the directive forms of supervision, which give prominence to the supervisors' perspectives, prevailed over the reflective ones. Despite the limited impact of the supervision the reflective forms of intervention have shown to be potencially able to contribute to the development of a socially commited body of professional practical knowledge.*

***PALAVRAS-CHAVE:** Teacher practice; professional knowledge; teacher education; reflective teaching; english language teacher.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENNETT, Neville; CARRÉ, Clive (Ed.). *Learning to teach*. London: Routledge, 1993.

CALDERHEAD, James (Ed.). *Exploring teacher' thinking*. London: Cassell Educational, 1987.

CAVALCANTI, Marilda C.; LOPES, Luiz Paulo da Moita. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v.17, p. 133-144, jan./jun. 1991.

COLE, Ardra L. Personal theories of teaching: development in the formative years. *The Alberta Journal of Educational Research*, v. 36, n. 3, p. 203-222, Sep. 1990.

ELY, Margot; ANZUL, Margaret; FRIEDMAN, Teri; GARNER, Diane; STEINMETZ, Ann. *Doing qualitative research*: circles within circles. London: The Falmer Press, 1993.

FEIMAN-NEMSER, Sharon; BUCHMANN, Margaret. Describing teacher education: a framework and illustrative findings from a longitudinal study of six students. *The Elementary School Journal*, v. 89, n. 3, p. 365-377, 1989.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. ; FLODEN, Robert E. The cultures of teaching. In: WITTROCK, Merlin. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986. p. 505-526

FEIMAN-NEMSER, Sharon. ; ROSEAN, Cheryl. Guided learning from teaching: a fresh look at a familiar practice. Disponível em: <http://ncrtl.msu.edu/craft.htm.> Acesso em: abr. 1998. p. 3-19.

FÉLIX, Ademilde. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. 1998. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1998.

FREEMAN, Donald. Foreword. In: RICHARDS, Jack. *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. vii-xi.

_____. Intervening in practice teaching. In: RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David (Eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 103-117.

_____. Language teacher education, emerging discourse, and change in classroom practice. In: FLOWERDEW, John; BROCK, Mark; HSIA, Sophie. *Perspectives on second language teacher education*. City Polytechnic of Hong Kong, 1992. p. 1-21.

FURLONG, John; MAYNARD, Trisha. *Mentoring Student Teachers*: the growth of professional knowledge. London: Routledge, 1995.

GEBHARD, Jerry G. Interaction in a teaching practicum. In: RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David. (Eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 118-131.

GIMENEZ, Telma. *Learners becoming teachers:* an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil. 1994. Dissertation (PhD)- Lancaster University, Lancaster, 1994.

GLICKMAN, Carl D.; GORDON, Stephen. Clarifying developmental supervision. *Educational Leadership*, p.64-68, May 1987.

GRIMMETT, Peter P. The nature of reflection and Schön's conception in perspective. In: GRIMMETT, Peter P.; ERICKSON, Gaalen L. (Eds.). *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College Press, 1988. p.5-15.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, Stella C. Bertholo (Coord.). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. 3.ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 63-74.

LORTIE, Dan C. *Schoolteacher*: a sociological study. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano. *A Prática da reflexão num curso de formação de professores de língua estrangeira*. 1997. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na formação de professores*: unidade teoria e prática? 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

REIS, Simone. *Imagens enquanto expressão de conhecimento de uma professora iniciante em Prática de Ensino de Inglês*. 1998. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1998.

RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David (Ed.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. *Com a palavra a professora*: suas crenças, suas ações. Campinas: Alínea, 1998.

SCHÖN, Donald A. Coaching reflective teaching. In: GRIMMETT, Peter P.; ERICKSON, Gaalen L. (Eds.). *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College Press, 1988. p. 19-29.

_____. *Educating the reflective practitioner*. Jossey: Bass, 1987. p. 3-40.

TABACHNICK, Robert; ZEICHNER, Kenneth (Ed.). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: The Falmer Press, 1991.

ZEICHNER, Kenneth; TABACHNICK, Robert. The belief systems of university supervisors and elementary student-teaching program. *Journal of Education for Teaching*, v. 8, n. 1, p. 34-54, Jan. 1982.

_____. The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, v. 11, n. 1, p. 1-25, January 1985.