

O Papel da Observação de Aulas Durante o Estágio Supervisionado de Inglês

THE ROLE OF CLASSROOM OBSERVATION DURING THE ENGLISH
TEACHING PRACTICUM

Terezinha Marcondes Diniz **BIAZI** *

Telma **GIMENEZ** **

Lidia **STUTZ** ***

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir o papel da observação de aulas durante o estágio supervisionado de língua inglesa, por meio da comparação de duas situações em que esta se realizou. Buscamos, primeiramente, resgatar a experiência de observação de aulas de alguns professores que foram estagiários no final dos anos 80 e início dos 90 e, posteriormente, investigar seus entendimentos em relação ao fato de serem observados, na condição atual de professores-regentes. Fundamentamo-nos nos modelos de formação de professores discutidos por Wallace (1991), Schön (1987) e Zeichner (2008). Constatamos que a observação de aulas no estágio permanece tradicionalmente da mesma forma desde a graduação dos pesquisados, ou seja, ainda consiste, em grande parte, de avaliações metodológicas

* Possui mestrado em Letras-Inglês e Literatura Correspondente pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora assistente D do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste de Guarapuava (UNICENTRO). Contato: <emebiazi@hotmail.com

** Doutorado em Linguistics and Modern English Language pela Lancaster University, Grã-Bretanha (1994). Atualmente é professora associada da Universidade Estadual de Londrina, Brasil. Contato: telmag@rantac.net

*** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em Letras-Inglês e Literatura Correspondente pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora assistente D do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil. Contato: lidiastutz@hotmail.com

da prática do professor, seguindo os preceitos do modelo de aplicação das ciências ou “racionalidade técnica”.

Palavras-chave: Observação de sala de aula; Estágio supervisionado de inglês; Formação de professores.

Abstract: This paper aims at discussing the role of classroom observation during the teaching practicum of English language by comparing two situations of classroom observation – one as observer and another as being observed. First, we recollected the experience of a group of teachers of being classroom observers in the late 80's and beginning of the 90's, and then we investigated their feelings towards being observed in the current status of teachers. This study was grounded on the teaching development approaches discussed by Wallace (1991), Schön (1991) and Zeichner (2008). Results show that the practicum observation remains traditionally the same since the graduation of the research participants, that is, classroom observation still consists of carrying out methodological evaluations of the teachers' practices, following the science applied model or technical rationality.

Key-words: Classroom observation; English teaching practicum; Teachers' development.

Introdução

Este trabalho é resultado de uma parceria entre duas universidades do Paraná, uma da Região Norte e outra da Região Centro-Sul do Estado. O trabalho conjunto originou-se da necessidade de sanar as dificuldades provenientes de um novo desafio profissional no ano de 2006, quando duas das pesquisadoras assumiram a disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Letras Português-Inglês e de Letras-Inglês na UNICENTRO. Embora já tivessem experiência profissional com a formação universitária há alguns anos, por lecionarem as disciplinas de Língua Inglesa na referida instituição, as duas pesquisadoras assumiram a disciplina de estágio em meados do mês de maio e buscaram ampliar as leituras e aprofundar as reflexões sobre formação de professores, ingressando, no início do ano, na

disciplina Modelos Reflexivos na Formação de Professores de Línguas¹, realizada na UEL, no primeiro semestre de 2006. Concomitante às leituras e discussões na disciplina, passaram pela fase de contatar pessoalmente as escolas de ensino fundamental local para solicitar a permissão de estagiários nas escolas para a fase de observação e prática de regência para aquele ano. É importante observar que, na referida universidade, as discussões sobre regulamento de estágio ainda estão em processo de elaboração. Está sendo proposto o estabelecimento de novas parcerias efetivas e contínuas para estágio supervisionado com as escolas estaduais.

No contato com os professores das escolas estaduais, as pesquisadoras encontraram várias dificuldades quando mencionavam a questão de observação de aulas, como, por exemplo: recusa em aceitar estagiários em sala de aula e total repúdio à nossa solicitação de responder o questionário sobre observação; resistência em abrir espaço para as práticas de estágio e negação da presença dos estagiários para a fase da observação, mas com concessão para a fase de regência.

Assim, diante desses acontecimentos, decidimos examinar a questão da observação de aulas com os professores da rede estadual com o objetivo de melhor entender seus posicionamentos. Solicitamos, então, a um total de onze professores que respondessem a um questionário que tinha como foco os seguintes questionamentos:

1. Enquanto estagiário, como foi a sua experiência de observação de aulas?
2. Na condição atual de professor-regente, como entende o fato de ser observado?

Para responder a essas questões, dividimos o texto em cinco seções. Na primeira seção apresentamos o contexto de investigação, a justificativa, os objetivos e a estrutura do trabalho. Na segunda, discutimos brevemente a fundamentação teórica que trata da observação de aulas e dos modelos de formação de professores. Na terceira seção descrevemos o método utilizado para desenvolver este estudo. Na sequência, trazemos a análise dos dados. E na última seção apresentamos algumas conclusões.

¹ Ministrada pela professora doutora Telma Gimenez na Universidade Estadual de Londrina.

1 A observação de aulas e os modelos de formação de professores

Apresentamos, a seguir, uma breve revisão de duas questões fundamentais no processo de formação inicial de professores: a relação existente entre alguns modelos de formação de professores (modelo do artesão, modelo de aplicação das ciências e o modelo reflexivo) e a observação de aulas durante a fase de estágio supervisionado.

Sabemos que a prática da observação está relacionada a processos de aprendizagem humana. Desde a infância, a observação cumpre um papel importante em nossa aprendizagem e na descoberta do mundo. Em termos profissionais, Lortie (1975) já indicava que professores aprendem seu ofício também por meio do que cunhou de “*apprenticeship of observation*”, abrindo caminho para o reconhecimento de que ser professor envolve um processo de socialização iniciado nos primeiros contatos com a escola.

O modelo de formação calcado nessa premissa é o “modelo do artesão” (WALLACE, 1991). Nele, a ação de um profissional é aprendida por meio de um bom exemplo de um ‘expert’. Em uma das interpretações desse modelo, o professor-mestre diz aos alunos o que fazer, mostra como fazer e os alunos imitam o mestre. Dele derivam muitas das pesquisas sobre o “bom professor”, na tentativa de se captar quais características poderiam ser transmitidas às futuras gerações de profissionais. A formação de professores limita-se a reproduzir as atitudes advindas de exemplos de bons profissionais. O não conservadorismo inerente a esse modelo tem sido questionado não somente pela necessidade de transformações constantes, mas também pelo papel passivo e de reproduzidor de práticas que atribui aos sujeitos da formação.

O modelo oriundo da ciência empírica dos séculos XIX e XX, calcado no conhecimento teórico, prioriza o rigor analítico, prescritivo e linear. De acordo com ele, bons profissionais se formam com uma sólida base de conhecimentos derivados das pesquisas.

Essa visão tecnicista e prescritiva promove a cisão entre a teoria e a prática, entre a universidade e a escola. Parte do pressuposto de que é função dos cientistas e acadêmicos criarem a teoria fundamental que os técnicos e profissionais aplicariam na prática. Nele, cabe aos sujeitos da formação ter acesso aos conhecimentos científicos para

que suas práticas sejam bem sucedidas. Marques (2004) afirma que este modelo “restringiu o campo experiencial e ético do professor, ao entender o ensino como algo abstrato, estável e previsível, destituindo-o da dinâmica de sujeito concreto” (MARQUES, 2004, p. 62).

Nesse modelo da racionalidade técnica, a observação de aulas passa a ter um caráter meramente avaliativo, na qual se verifica apenas a aplicação da teoria vigente; o contexto de atuação do professor é totalmente desconsiderado. Eventuais fracassos são atribuídos à não obediência aos moldes pré-estabelecidos pelas certezas absolutas – produzidas pelo método científico. É natural que com esta postura surjam receios, resistência, hostilidade e falta de confiança por parte do professor-regente com relação à observação de sua prática. Esta situação de conflito é abordada por Bailey (2001):

Professores (e talvez alunos) às vezes têm se sentido como objetos sendo observados sem *input* ou consultas, cujo comportamento e principais decisões foram reduzidos à contagem de anotações em uma página, por observadores que podem ou não entender os trabalhos do dia a dia na sala de aula de línguas. Como resultado, surgiram tensões em algumas áreas entre o observador e o observado. (BAILEY, 2001, p. 115 – tradução nossa)²

O terceiro modelo de formação, o modelo reflexivo, contrapõe-se à visão tecnicista (SCHÖN, 1987). Temos nessa proposta a junção do conhecimento das experiências práticas com o conhecimento científico, por meio da reflexão. Alarcão (2005, p. 41) assevera:

noção do professor reflexivo baseia-se na consciência de capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de idéias e práticas que lhes são exteriores.

²Tradução de: Teachers (and perhaps learners) have sometimes felt like objects being observed without input or consultation, whose behaviour and key decisions were reduced to tally marks on a page by observers who might or might not understand the day-to-day workings of the language classroom. As a result, a tension emerged in some areas between the observer and the observed (BAILEY, 2001, p. 115).

A abordagem reflexiva tem se configurado como uma das mais influentes na atualidade do ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro. Estendendo a noção inicialmente postulada por Schön, autores têm procurado situá-lo de modo mais abrangente. Assim, advogam que o profissional reflexivo analisa os fatores subjacentes à prática, não de forma isolada como fora desenvolvido por Schön, mas sim através de uma ação contextualizada que propicia a “análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (PIMENTA, 2002, p. 24).

Assim, a formação deve ser entendida como fundamentação de conhecimentos específicos que precisam estar atrelados aos problemas e às questões encontradas em sala de aula. Para tanto, Marques (2004) assinala que é necessário: (i) promover a interação social por meio das atividades e das experiências práticas; (ii) buscar a teoria a partir da prática; (iii) dar voz aos professores para que eles próprios digam como pensam e concebem a formação no ato mesmo em que a vivificam; (iv) estabelecer uma relação que articula o trabalho dos professores; (v) apoiar-se em práticas coletivas que visem inovação e transformação. Assim sendo, a prática da reflexão como reconstrutora da experiência pode conduzir para novos entendimentos sobre o que é ser professor e possibilitar maior emancipação profissional.

Levando em conta a emancipação e a necessidade de construção de uma sociedade mais justa para as próximas gerações, podemos afirmar, de acordo com Zeichner (2008) que, de fato, a reflexão precisa estar ancorada em atos políticos e suas consequências ocorrem em diferentes dimensões: i) de ordem pessoal – os resultados advindos do trabalho do professor geram desenvolvimento social e emocional dos alunos; ii) de ordem acadêmica – promoção de desenvolvimento dos conhecimentos intelectuais dos alunos; iii) de ordem política – as diversas vivências escolares propiciam transformações na própria vida dos alunos.

Tratando, especificamente, sobre a formação inicial do professor no modelo reflexivo e sua relação com a prática da observação, Pimenta (2002) explica que, no modelo reflexivo, o aluno-professor torna-se parte contínua e natural do processo de ensino, e a observação deixa de ser uma atividade esporádica e avaliativa e passa a caracterizar-

se como um trabalho participativo contínuo em que as atividades são socializadas, ocorrendo troca de experiências entre o observador (o aluno-professor) e o observado (professor-regente), que trabalham conjuntamente. Dessa forma, beneficiam-se ambas as partes: o observador, por estar inserido no contexto educacional por mais tempo; e o profissional observado, por informar e aprimorar suas habilidades profissionais.

Também, em relação à fase da observação de aulas durante o estágio supervisionado, Santana e Gimenez (2005) nos fornecem suas percepções em como a prática de observação de aulas poderia ocorrer no modelo reflexivo. Para as autoras, essa prática poderia adquirir um novo sentido, mas, para isso, o observador deveria mudar sua postura de olhar a aula, ou seja, não deveria analisar a qualidade da aula, o método utilizado pelo professor, ou a aula como um modelo a ser seguido. O observador deveria, sim, tornar-se um “analista da situação” (SANTANA; GIMENEZ, 2005, p. 11), ou seja, aprender a observar por que o professor ensina da forma como ele ensina e entender o seu entorno, isto é, o contexto e as condições de trabalho do professor e quem são seus alunos. Dessa forma, segundo as autoras, o professor desenvolveria a capacidade “de abstrair a estrutura que está subjacente àquela aula” (SANTANA; GIMENEZ, 2005, p.11) e passaria a entender melhor seu trabalho.

2 Metodologia

Seguimos uma abordagem qualitativa (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991), isto é, uma abordagem interpretativa, subjetiva e reflexiva para analisar e interpretar os dados. A análise dos dados consistiu em identificar, nos questionários, trechos que revelassem o entendimento dos professores sobre a prática da observação enquanto professores-estagiários e na atual condição de professores-regentes. Esses trechos foram categorizados em temáticas.

Esta parte está dividida em duas subseções. A primeira apresenta os sujeitos envolvidos na pesquisa: as professoras-pesquisadoras, os professores e o contexto de investigação. A segunda subseção expõe a descrição de procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados.

Participantes da pesquisa

As professoras-pesquisadoras

Este trabalho foi desenvolvido em parceria entre uma formadora de professores com experiência em orientação de estágios, que contribuiu e norteou os trabalhos, juntamente com duas professoras da Região Centro-Sul do mesmo estado, local em que a coleta de dados foi desenvolvida. As duas professoras-pesquisadoras têm experiência na área de ensino de língua inglesa em escolas públicas e no ensino superior; no entanto, aquele foi o primeiro ano que trabalharam com a disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Letras-Português Inglês e de Letras-Inglês.

Os professores e o contexto

Os sujeitos da pesquisa foram professores da disciplina de Inglês da rede pública estadual de ensino. Todos já tinham realizado observações em sala de aula durante a graduação e todos já tinham passado pela experiência de serem observados por estagiários. A experiência profissional dos professores variava de 3 a 20 anos de sala de aula com alunos do Ensino Fundamental e Médio, conforme apresentamos no gráfico 1, a seguir:

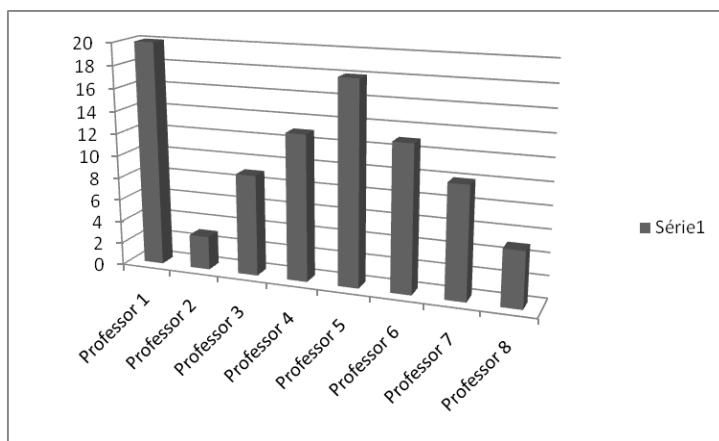


Gráfico 1 – Anos de experiência de ensino

Os professores respondentes demonstram, portanto, uma grande variação em suas experiências de sala de aula, o que poderia levar a diferentes percepções de quando foram observados e quando foram observadores no estágio.

Procedimentos para a coleta de dados

Instrumentos para coleta de dados

O estudo utilizou-se de questionário com questões abertas/descriptivas a fim de verificarmos o entendimento dos professores sobre o papel da observação de aulas em duas circunstâncias – enquanto eram professores-estagiários, anos atrás, e atualmente, na condição de professores-regentes. A primeira parte do questionário sobre a observação de aulas na condição de professores-estagiários constou de quatro perguntas, a saber:

Como estagiário, na universidade, você já passou pela fase de observação de aulas de outros professores. Com base nos itens abaixo, poderia descrever: (1) o que foi a observação, (2) como foi desenvolvida, (3) por que foi desenvolvida, (4) qual era o seu papel nessa fase.

A segunda parte do questionário buscava discutir o entendimento dos professores em relação à experiência de serem observados, agora na condição de professores-regentes, e apresentava quatro perguntas:

(1) Você aceita estagiário nas suas aulas? Por que aceita ou não aceita?

(2) Você já passou pela experiência de ser observado por estagiários? Caso positivo, você teve algum retorno dessas observações por parte da professora-regente de estágio supervisionado e/ou dos próprios estagiários?

(3) Como você, professor-regente, entende o papel da observação de sala de aula que os alunos-estagiários desenvolvem durante o estágio?

(4) Gostaríamos que sugerisse como essa fase de observação de aulas dos estagiários, que antecede o período de regência, poderia colaborar no desenvolvimento de seu trabalho na sala de aula.

Coleta de dados

A coleta desenvolveu-se durante o mês de julho de 2006, quando solicitamos pessoalmente a onze professores da disciplina de Língua Inglesa da rede pública estadual da Região Centro-Sul do Estado do Paraná para que respondessem ao questionário. Assim, buscamos os professores e as referidas escolas que recebiam professores-estagiários da disciplina de Estágio Supervisionado de Inglês da Universidade para participar da pesquisa. Dos onze questionários distribuídos entre os professores-regentes, obtivemos o retorno de oito. Os questionários foram deixados com os professores para que fossem respondidos para, então, serem coletados uma semana após esse contato.

3 Análise dos dados

A seguir, apresentamos o agrupamento dos temas em que os professores respondem sobre suas experiências de observação de aulas enquanto estagiários. Verificamos, conforme demonstrado no Quadro 1, seis temáticas que focalizam as ações do professor: organização da aula, metodologia do professor, comportamento do professor, avaliação da prática do professor, cumprimento institucional e auxílio ao professor-regente, e uma temática: conduta do aluno, direcionada para as ações do aluno.

Quadro 1 – Temáticas sobre observação de aulas enquanto professores-estagiários

Temáticas	Exemplificações – excertos das respostas dos professores
Organização da aula	Professor 7: “No primeiro bimestre assistindo professores e fazer anotações diversas <i>sobre a forma de condução de suas aulas</i> ”. Professor 4: [...]“Analisar <i>de que forma as aulas são estruturadas</i> ”.
Metodologia do professor	Professor 3: “As observações foram das aulas dos próprios estagiários e respondíamos a <i>questões referentes à metodologia e a didática do professor-estagiário</i> ”. Professor 8: “Foi desenvolvida <i>para comparar a estratégia comunicativa que o professor de estágio pregava em sala de aula com a do professor regente</i> ”. “A observação foi um meio de <i>confrontamento dos procedimentos metodológicos do professor regente com a visão do professor supervisor</i> . [...]”
Comportamento do professor	Professor 8: “[...] Pude <i>analisar</i> alguns aspectos trabalhados pelo professor e <i>a sua conduta em sala de aula</i> ”. Professor 1: “Fiquei observando e anotando, <i>respondendo perguntas referentes às atitudes do professor</i> ”.
Avaliação da prática do professor	Professor 2: “ <i>Observei como o professor trabalhava</i> , e muitas vezes, <i>critiquei-o</i> ”. Professor 8: “[...] apenas fizemos <i>anotações dos pontos positivos e negativos da aula observada</i> ”. Professor 7: “[...] <i>elencar aquilo que está bom, médio e ruim</i> . [...]”
Cumprimento institucional	Professor 2: “ <i>Acho que deveria ser melhor orientada</i> , [...]” Professor 7: “[...] <i>não somente seguir um currículo rotineiro de finalização de curso</i> . [...] <i>Creio que a observação que fazíamos era muito ingênua</i> .”
Auxílio ao professor-regente	Professor 4: “[...] <i>deveríamos ajudar o professor-regente quando necessário e quando solicitado</i> [...]”
Conduta do aluno	Professor 6: “Significa analisar [...] <i>o modo como o aluno aprende ou não</i> , [...]” Professor 2: “ <i>Observar o comportamento e o nível dos alunos, para saber como trabalhar com eles</i> [...]”

A primeira temática em relação à observação de aulas refere-se à forma de condução das aulas, tratada de modo genérico. São exemplos de objetivos dessa natureza: “fazer anotações diversas *sobre a forma* de condução de suas aulas” citado pelo professor 7 e “analisar *de que forma* as aulas são estruturadas” mencionado pelo professor 4. .

Na segunda temática a atividade de observação de aulas é identificar os procedimentos metodológicos. Podemos comprovar isso pela referência do professor 3 às “questões referentes à *metodologia*” e pelo professor 8, que coloca a observação como instrumento para “confrontamento dos *procedimentos metodológicos* do professor-regente com a visão do professor supervisor”.

A temática seguinte está ancorada no comportamento do professor. A observação de aulas é realizada para “analisar *a conduta do professor*”, pelo professor 8, e também para “responder perguntas referentes às *atitudes do professor*”, pelo professor 1. Na quarta temática, a observação é entendida como uma prática avaliativa sobre a aula do professor-regente. Podemos identificar esse entendimento pelas adjetivações empregadas pelo professor 7, “elencar aquilo que está *bom, médio e ruim*” e também utilizadas pelo professor 8, “fizemos anotações dos pontos *positivos e negativos* da aula observada”. Outro elemento que reforça tal entendimento é o emprego do verbo ‘criticar’, sinalizando um posicionamento negativo em relação às ações do professor, expressado pelo professor 2: “observei como o professor trabalhava, e muitas vezes, *critiquei-o*”.

A temática que segue aponta a observação como um mero cumprimento institucional. O predicado ‘negativo’ empregado por alguns professores, como, por exemplo, pelo professor 2, a observação “deveria ser *melhor orientada*”, e pelo professor 7, “creio que a observação que fazíamos era *muito ingênua*” e, ainda, complementado pelo mesmo professor, pela predicação de que observar aulas não é tão somente “*seguir um currículo rotineiro* de finalização de curso”, revelam os descontentamentos desses professores em relação à prática de observação de aulas.

O sexto e último tema referente às ações do professor – auxílio ao professor-regente – exposto no Quadro 1, é identificado pela assertividade do professor 4: “*deveríamos ajudar* o professor-regente quando necessário e quando solicitado”. A compreensão de que ao

estagiário caberia um papel mais atuante é revelada nesta temática. Aqui, temos uma perspectiva diferenciada que busca modificar a postura inicial de estagiário como avaliador do professor, para auxiliar em situações diversas da sala de aula.

No que concerne à única temática direcionada para as ações do aluno, nomeada “Conduta do aluno”, podemos vislumbrar duas perspectivas sobre a observação de aulas nas respostas dos professores: uma que focaliza a questão metodológica da aprendizagem, como o professor 6 coloca: “analisar *o modo como o aluno aprende ou não*,”; e a outra perspectiva que remete à questão metodológica de ensinar, expressa pelo professor 2: “observar o comportamento e o nível dos alunos, para saber *como trabalhar com eles*”.

A partir da análise das respostas dos professores, podemos dizer que quase todas as temáticas – organização da aula, metodologia do professor, comportamento do professor, avaliação da prática do professor e cumprimento institucional –, da forma como foram enunciadas pelos professores, remetem a uma formação de professores amparada pelo modelo da racionalidade técnica ou modelo de aplicação das ciências (WALLACE, 1991). Isso está evidenciado pelo enfoque que os professores-estagiários atribuem à prática de observação de aulas, ou seja, para eles, a observação de uma sala de aula significa analisar a estrutura das aulas (professores 7 e 4), confrontar metodologias (professores 3 e 8), olhar para a conduta do professor (professores 8 e 1), anotar pontos positivos e negativos da aula (professores 2, 8 e 7) ou, ainda, cumprir uma determinação institucional (professores 2 e 7). Neste caso, a observação é instrumento coercivo que visa a uma avaliação tanto do comportamento do professor, da metodologia que ele emprega como da estrutura de sua aula. A observação nessa concepção de ensino busca olhar para o “como” o professor-regente desempenha sua prática, negligenciando totalmente uma análise dos porquês de sua prática e do contexto sócio-histórico do seu trabalho.

Dentro dessa perspectiva, a observação traz em seu bojo uma pré-concepção metodológica do que seja a prática de sala de aula e que, a partir dela, determina e avalia o que o professor deve ou não fazer e o que é didaticamente certo ou errado. Vemos, então, que os excertos dos professores-estagiários remetem à questão da dualidade teoria/prática da racionalidade técnica (SCHÖN, 1991) em que o

pesquisador da academia produz conhecimento teórico enquanto o professor é visto como alguém que desempenha uma tarefa meramente instrumental, de executor e consumidor do conhecimento teórico-metodológico e que, portanto, sua prática deve ser observada e analisada de forma homogênea, seguindo os preceitos teóricos vigentes. Constatamos, portanto, em nossos dados, que há um grande foco sobre as ações do professor e, em menor escala, se encontram as necessidades dos alunos. Observamos, também, que o contexto sócio-histórico da prática docente mais amplo, discutido por Zeichner (2008), não é exposto em nenhuma das respostas. O que indica ainda haver a necessidade de modificar a trajetória tanto da formação inicial quanto da formação continuada.

Muitas vezes, a observação de aulas durante o Estágio Supervisionado parece ser vista como uma prática naturalizada nos cursos de formação inicial, desenvolvida sem grandes questionamentos, como se fosse algo estável e preciso. Contudo, nossos dados demonstram que a concepção de observação pontuada pelos professores e discutida aqui necessita ser levada para a sala de aula dos cursos de formação inicial e merece, indubitavelmente, ampla discussão e conscientização no que concerne à real função da observação de aulas e no que se refere a entendimentos do que seja a observação de aulas. As respostas dos professores aqui analisadas podem ser uma excelente fonte de discussão para as aulas de estágio, pois são temáticas que ainda necessitam maior ênfase, carecem de maior orientação e implementação por parte de professores-supervisores e que podem nos conduzir a suprir lacunas no trabalho com o estágio.

Defendemos aqui a observação de aulas como um espaço necessário para o cultivo do saber partilhado e para a construção de si próprio e dos outros em uma reflexão permanente com o que nos rodeia e com as nossas questões sócio-históricas.

Entendimentos sobre a observação de aulas na condição atual de professores-regentes

Se, por um lado, a percepção dos professores sobre sua atuação como estagiários revela traços da abordagem da racionalidade técnica, por outro, a mudança de papel para o de professor-regente pode

trazer subsídios sobre as potenciais transformações ocorridas na formação de professores de línguas estrangeiras em nosso contexto.

O Quadro 2 traz o segundo agrupamento de cinco temas com os entendimentos dos professores sobre a observação de aulas na posição de professor-regente: fator de constrangimento; cumprimento curricular; meio de conhecer a realidade na prática; uma atividade coparticipativa; e, ainda, a observação como uma prática indefinida em relação aos seus objetivos. Na segunda coluna do quadro 2 apresentamos os excertos contendo respostas dos professores sobre as referidas situações.

Quadro 2 – Temáticas sobre observação de aulas enquanto professores-regentes

Temáticas de observação	Exemplos de excertos na posição de professor-regente
a) fator de constrangimento	<p>Professor 2: “Acho que deveriam tentar aproximar-se dos alunos, ajudá-los nos trabalhos e não, <i>ficar conversando e até dando risadas durante a observação</i>, [...]”</p> <p>Professor 3: “nós professores ficamos <i>um pouco inibidos, receosos achando que estamos sendo julgados</i>, [...]”</p> <p>Professor 4: “No início senti uma pequena <i>ansiedade, senti-me como se estivesse prestes a ser novamente avaliado</i> (tal como acontecia quando a professora de estágio nos observava, anos atrás)”</p>
b) cumprimento curricular	<p>Professor 4: “percebo que hoje, <i>nossas salas de aula são meros espaços para o cumprimento de uma obrigação burocrática</i> (observação de estágio) [...]. Não há uma adequada orientação quanto aos seus papéis, funções em sala de aula.”</p> <p>Professor 6: “Essa parte é que considerei falha. <i>Não houve retorno.</i>”</p> <p>Professor 8: “Eu obtive um retorno por parte dos estagiários, <i>mas tenho que dizer que eu mesma solicitei esse retorno, caso contrário, não teria recebido nenhum.</i>”</p>
c) meio de conhecer a realidade na prática	<p>Professor 5: [...] “a observação é necessária, para eles <i>saberem realmente a realidade que é bem diferente da parte teórica.</i>”</p>

<p>d) <i>uma atividade coparticipativa</i></p>	<p>Professor 1: “O estagiário poderia <i>conversar com a professora regente antes das observações</i> [...] tomar conhecimento sobre as aulas, planejamentos, conteúdos entre outros?”</p> <p>Professor 5: “[...] <i>tentar ajudar em sala de aula</i> juntamente com os alunos.”</p> <p>Professor 7: “Poderiam sim ser desenvolvidos muitos projetos e nenhum foi proposto em minhas aulas. <i>Apenas as aulas eram requisitadas para os estagiários, pela conveniência do lugar, mas em contraproposta nada foi ofertado.</i> Poderiam ser realizado, no mínimo, aulas para reforço (...).”</p> <p>Professor 6: “desde que seja proposto e aceito <i>um trabalho integrado entre supervisor de estágio, eu e os estagiários</i>”.</p>
<p>e) <i>prática indefinida em relação aos seus objetivos</i></p>	<p>Professor 8: “As observações poderiam colaborar com o meu trabalho em sala de aula <i>se fossem mais claras para mim o que exatamente os alunos de estágios estão em busca de analisar e aí, então, poder receber algum retorno por parte do professor de estágio sobre o resultado desse trabalho [...]</i>”</p>

Verificamos, como exposto no primeiro tema, que a observação é compreendida como um fator de constrangimento dos professores ou até de transtorno para as práticas de sala de aula. As referidas constatações são comprovadas pelas locuções verbais proferidas pelo professor 2 “*ficar conversando e até dando risadas* durante a observação”. São condutas inadequadas por parte dos estagiários que podem comprometer o relacionamento dos envolvidos no processo de estágio. O constrangimento é evidenciado pelos predicados “*receosos*” e “*inibidos*” do professor 3, e pelo sintagma nominal “*uma pequena ansiedade*”, como exposto pelo professor 4. Diante dessas constatações, observamos que há uma insegurança e inibição natural dos professores-regentes proveniente de uma postura avaliativa dos estagiários.

Quanto ao tema “Cumprimento curricular”, o professor 4 tece severas críticas com relação à forma como é conduzida a observação pelos professores-supervisores. Ele menciona que a falta de clareza dos papéis e funções dos estagiários caracteriza essa fase importante da formação inicial como uma mera tarefa de ordem “*burocrática*” a ser cumprida. Dessa forma, a observação que consideramos fundamental para que o estagiário conheça o contexto e o trabalho escolar perde sua função. As respostas dos professores 6 e 8 sobre a

falta de retorno mostram, também, as lacunas com relação às situações vivenciadas pelos estagiários, que não são rediscutidas com o professor-regente.

O terceiro tema volta-se à observação como meio de conhecer a realidade na prática e nos parece estar ancorado na visão tecnicista de disjunção entre a academia e a escola. O professor 5 enfatiza que a realidade da escola “é bem diferente da parte teórica”, o que nos sugere que há um descompasso entre teoria, que parece ser o mundo da universidade, e a prática é vista como o mundo em que o professor circula e de sua realidade escolar.

Com relação ao quarto tema – a observação como uma atividade coparticipativa – alguns professores entendem a observação de sala de aula como uma atividade que pode ser coparticipativa, na qual o estagiário, ao estar presente na sala de aula, pode auxiliar o professor-regente. O excerto do professor 5 ilustra esse entendimento “*tentar ajudar em sala de aula* juntamente com os alunos”. Esse trabalho, que busca somar os esforços, nos parece um caminho mais coerente e menos impositivo. Também são cruciais os contatos prévios entre o professor-regente e o estagiário para que ele tome ciência das diversas tarefas que fazem parte do trabalho do professor, como, de forma breve, explicita o professor 1: “*tomar conhecimento sobre as aulas, planejamentos, conteúdos entre outros*”. São mudanças de posturas que podem valorizar os saberes do professor-regente, atenuar desconfortos e, concomitantemente, diminuir as distâncias entre academia e escola, promovendo espaços para troca de conhecimentos.

O último entendimento tem como foco a observação como uma prática indefinida em relação aos seus objetivos. Os questionamentos por parte do professor 8 com relação ao não conhecimento dos objetivos da observação em sala de aula – “*o que exatamente os alunos de estágios estão em busca de analisar*” – e também a solicitação de acesso às reflexões desenvolvidas pelo grupo de estágio, conforme ilustra o excerto – “*poder receber algum retorno por parte do professor de estágio sobre o resultado desse trabalho*” – são um excelente ponto de partida para fazer da prática de observação uma via de mão dupla, com contribuições advindas tanto do professor-regente e da escola quanto dos estagiários e professor-formador.

4 Discussão dos resultados

Em relação à primeira parte da análise, que trata *da experiência de observação de aulas enquanto estagiários*, buscamos examinar a questão da conceitualização de observação, seu desenvolvimento, seus objetivos e o papel dos estagiários durante essa fase. Conforme apontam os dados, esses questionamentos podem ser resumidos da seguinte forma: a observação tinha função avaliativa, consistindo em assistir às aulas de diversos professores para fazer anotações sobre o modo como o professor trabalhava, para apontar aspectos das aulas observadas que eles concebiam como negativos e positivos, para tirar conclusões sobre a prática da professora-regente e, também, para confrontar métodos e estratégias utilizados pelo professor em sala com a visão metodológica do professor-supervisor. A literatura, na área de formação de professores, nos evidencia que esse encaminhamento de observação tem suas raízes no modelo de formação de professores das ciências aplicadas (WALLACE, 1991), em que a prática do professor era avaliada a partir de modelos teóricos ditados pela academia e a observação de aulas, portanto, consistia em avaliar o professor pela utilização do modelo teórico vigente. Nos dados também foi mencionado que a observação serviu como um possível modelo didático a ser seguido. Isso nos remete a outro modelo de formação de professores, discutido por Wallace (1991): o modelo do artesão. Nesse modelo, o estagiário limita-se a observar o professor para, então, reproduzir suas ações, consideradas como bons exemplos de prática pedagógica.

Na segunda parte da análise, buscamos focalizar *como o professor entende o papel da observação que os alunos-estagiários desenvolvem durante o estágio em suas aulas, agora na posição de professor-regente*. A partir desse foco, questionamos sobre a experiência de ter sido observado e o possível retorno das observações por parte dos professores-supervisores sobre seu entendimento da observação e sobre como a observação poderia auxiliar no seu trabalho em sala de aula. Verificamos, por meio dos dados, que os oito professores tecem críticas em relação ao encaminhamento dado à fase de observação pelos professores-supervisores, tais como: a postura do professor-supervisor, de apenas usufruir do espaço da escola para o cumprimento de exigências curriculares da universidade e não oferecer proposta de trabalho

integrado que beneficie a escola de algum modo; também criticam que se sentem negligenciados, pois não recebem explicações claras sobre o que consistem as observações e, tampouco, retorno sobre as observações realizadas pelos estagiários. Quando questionados sobre observação, os professores expressam que é um fator de constrangimento para eles, pois sabem que estão sendo avaliados – é a situação de conflito de Bailey (2001), é o desconforto com relação à observação de sua prática –; ou afirmam que é necessidade curricular da universidade, portanto, deve ser realizada; ou, ainda, argumentam que a observação é necessária para que o aluno vivencie a prática. Porém muitos acreditam que a observação poderia ser uma atividade realizada de forma coparticipativa entre estagiário, professor-regente e professor-supervisor. Sobre essa coparticipação, os professores entrevistados sugerem que os estagiários poderiam tomar conhecimento sobre as aulas, planejamentos, conteúdos, conhecer a vida da escola e auxiliar na sala de aula.

Assim, os relatos de professores com experiências que ocorrem no período de duas décadas revelam que desde a época em que foram estagiários até o momento em que estão na condição de professores-regentes, a observação permanece tradicionalmente da mesma forma ao longo dos anos, ou seja, fazer avaliações metodológicas da prática do professor, seguindo os preceitos do modelo de aplicação das ciências (WALLACE, 1991).

A partir dessa análise, tivemos a oportunidade de refletir mais sistematicamente sobre o papel da observação durante o estágio supervisionado e de buscar entender o posicionamento muitas vezes hostil dos professores-regentes ao solicitarmos espaço para regência em suas aulas. Confirmamos, pelos dados, que a observação da forma como tem sido realizada nas escolas não tem contribuído com o trabalho do professor, o que justifica a recusa e resistência dos mesmos para com estagiários. Recorremos à citação de Wragg (1998), cujo conteúdo vem reforçar nossa discussão, quando sugere que a prática de observação irrefletida, descompromissada e/ou avaliativa pode causar desconforto, insegurança e/ou hostilidade por parte dos professores-regentes: “Realizada habilidosamente, a observação em sala de aula pode ser um recurso valioso para melhorar a qualidade de ensino,

realizada erroneamente, pode ser uma ameaça” (WRAGG, 1998, p. viii – tradução nossa)³.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo geral discutir o papel da observação durante o estágio supervisionado de língua inglesa. Para tanto, buscamos, primeiramente, examinar com os professores a experiência de observação de aulas enquanto estagiários e, posteriormente, investigar seus entendimentos em relação ao fato de serem observados, agora na condição de professores-regentes.

Os resultados sugerem que devemos rever urgentemente a prática de observação de aulas em nossa disciplina de estágio supervisionado, lembrando que nosso professor-regente, quando entrevistado, sugeriu formas de trabalho integrado com os estagiários, o que indica que temos espaço para “algumas reconciliações”. Devemos, portanto, reestruturar nossa proposta de observação de aulas, e acreditamos que, para isso, precisamos discutir com os professores das escolas sobre quais são suas expectativas em relação aos estagiários, sobre suas necessidades contextuais e de que forma podemos nos auxiliar.

Entendemos, também, que iniciativas recentes sobre parcerias universidade-escola e conceitos advindos de teorias sócio-histórico-culturais (e.g. MATEUS, 2005) podem contribuir para reformulações de estágios curriculares, tornando-os mais significativos para todos os envolvidos. A observação, nesse sentido, pode ser reconceituada como uma dentre as muitas atividades que tornam possível um olhar coletivo sobre a prática pedagógica não com a finalidade de objetificar os sujeitos, e sim de propiciar condições para as transformações oriundas de novos entendimentos do que seja ensinar uma língua estrangeira em sala de aula.

³ “Skillfully done, classroom observation can be a valuable tool for improving the quality of teaching, badly done, it can be a menace” (WRAGG, 1998, p. viii).

Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

BAILEY, K.M. Observation. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Orgs.) *The Cambridge Guide to Teaching English speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DEWEY, J. *How we think a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington, Mass: DC Heath and Co, 1933.

DUTRA, D.P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de Língua Inglesa. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes/Arte e Língua, 2004.

HENNING, P.; SELK, R. P. Qual currículo, qual identidade quais movimentos culturais neste espaço-tempo de incertezas? In: DIAS, M. (Org.) *Sala de Aula: diferentes olhares para o mesmo espaço*. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2004. (p. 23-35).

MARQUES, J. L. Formação de professores reflexivos em serviço. In: PONTES, A. et al. (Org.) *Educação e formação de professores – reflexões e tendências atuais*. São Paulo: Zouk, 2004.

MATEUS, E.F. *Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola*. 2005. 327 fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2005.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTANA, I.; GIMENEZ, T. A abordagem reflexiva na visão de formadores de professores de inglês. *UNOPAR, Cient., Ciênc. Hum. Educ.*, Londrina, v. 6, n. 1, p.7-13, jun. 2005.

SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

WALLACE, M. *Training foreign language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WRAGG, E. C. *An Introduction to Classroom Observation*. 4. ed. London: Routledge, 1998.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “REFLEXÃO” como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc. Campinas*, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 mar. 2010.