

# O USO DA FENOMENOLOGIA NAS PRÁTICAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA LICENCIATURAS

*Arthur Vianna Ferreira*

Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela PUCSP. Professor Adjunto da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP).

E-mail: <arthur.vf@gmail.com>; <arthur.ferreira@uerj.br>.

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo relatar a utilização da corrente filosófica fenomenológica como parte dos trabalhos desenvolvidos por alunos de estágios de observação em cursos de licenciatura e os impactos deste trabalho coletivo no processo de formação inicial docente. Os relatórios finais e os diários de observação foram produzidos a partir da teoria filosófica de Edmund Husserl (1975) e da estrutura básica do método fenomenológico de *noema, noesis e redução eidética*. Estes materiais foram produzidos por duas turmas de estágio de observação para licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP) no primeiro semestre de 2015 e analisados como discursos epidícticos (ARISTÓTELES, 1998) segundo a retórica do discurso de Olivier Rebol (2004), Chaïm Perelman (2004) e Arthur Vianna Ferreira (2012). Os principais resultados desta experiência de estágio citados pelos alunos podem ser organizados nas seguintes conclusões: a contribuição do estágio para a desconstrução do papel da escola em uma função social distinta do 'ser-discente'; os novos tipos de relacionamentos estabelecidos com seus futuros pares docentes; e, a possibilidade de ressignificar a disciplina Estágio Supervisionado como momento de reflexão sobre as práticas educativas. Estas realidades vividas pelos estagiários oportunizam enxergar a escola como espaço de investigação das realidades educacionais segundo a especificidade de suas licenciaturas. A utilização da fenomenologia como parte da metodologia utilizada ao longo do estágio curricular facilita na organização da experiência no campo escolar, da vivência com os sujeitos educacionais que compõem este ambiente e da reflexão necessária para a organização da problematização do campo educacional e da consciência da formação de sua identidade profissional como futuro docente desde a sua primeira entrada no espaço escolar público.

**Palavras-chaves:** Estágio Curricular. Fenomenologia. Formação de Professores em Licenciaturas.

## INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR NAS LICENCIATURAS

Ao longo da organização da formação docente no século XX, as práticas de estágio tiveram um caráter suplementar ao corpo disciplinar dos cursos, o que evidenciou em uma constante dicotomia entre teoria e prática na formação docente inicial. Assim, vivemos atualmente neste campo educacional os resquícios históricos de uma prática de estágio que não favorece – ou potencializa –

aos alunos práticas transformadoras que ajudem a propor novas definições sobre o trabalho docente e os desafios impostos pela cultura contemporânea ao ambiente escolar para o qual se busca formar os futuros licenciados.

De fato, a preocupação com prática escolar como formação de novos docentes aparece nos anos de 1930. Conforme Fazenda (1991) esta realidade tem sua dimensão ampliada com as Leis 1190 de 1939 e 9053 de 1946 que regulamentam a instituição do curso de didática na habilitação do magistério de 2º grau. Assim, a prática de ensino – ou estágio – passa ser a possibilidade do sujeito

em formação em aplicar o que foi aprendido na formação docente inicial nas salas de aulas com as crianças e adolescentes. O estágio passa ser o local para simples aplicação de métodos e didáticas anteriormente testados e aprovados pelo grupo de professores formadores. Este processo se assemelha ao de reprodução de modelos e de continuidades de formas de ensino que não se preocupam com as diferenças existentes nos ambientes educacionais. A padronização do método e a rigorosidade na aplicação dos modelos de ensino previam o sucesso ou não do exercício do magistério das séries iniciais. E o estágio atendia a estas demandas formativas de aplicação destes modelos na formação dos futuros docentes.

Com a reforma universitária da segunda metade do século XX, as leis 5540 de 1968 e a 5692 de 1971 vislumbram outro olhar sobre a temática do estágio. Na verdade, a disciplina estágio supervisionado surge como parte mínima do currículo das licenciaturas oferecidas pelas universidades e pretendia, mesmo que atendendo ainda a modelos de reprodução de técnicas e métodos já existentes, aproximar a realidade escolar dos discentes universitários em formação docente inicial. Nas escolas normais, esta prática poderia ser identificada em disciplinas como “*Formação profissional: métodos e processos de ensino*”. Conforme Piconez (1991) ao mesmo tempo, embora apareça neste período o espaço de disciplinas dedicadas ao estágio e práticas de ensino nas licenciaturas, ainda era depositado na disciplina ‘*didática geral*’ a responsabilidade da aproximação da realidade das salas e colocando o estágio, novamente, como observação das práticas estabelecidas nas escolas primárias.

Esta realidade regulada pela legislação educacional do início do século XX e, conseqüentemente, vivida na formação docente em relação ao estágio, trouxe desdobramentos que fortaleceram a dicotomia do processo de teoria e prática vivida pelos sujeitos na formação docente ao longo de décadas no ensino brasileiro. A didática continuou sozinha na condução das práticas de ensinamentos em uma nova modalidade denominada como ‘Estágio Supervisionado’ que se apresenta, por sua vez, cada vez mais distante de um diálogo com os demais conteúdos do núcleo comum das disciplinas de fundamentos da educação presente nos cursos de formação de professores.

Na verdade, a busca por um estágio supervisionado mais integrado com a realidade educacional, vivida pelos alunos em formação docente,

tem seu embasamento na possibilidade de um diálogo entre as demandas socio-históricas atribuídas à escola e os conteúdos pedagógicos organizados nos cursos de licenciatura, para atender aos desafios de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos do ensino fundamental e médio na formação básica do sujeito na sociedade.

O estágio supervisionado deve levar o sujeito a entender que as teorias pedagógicas que orientam as práticas dos professores atendem a um projeto político pedagógico concreto e uma concepção de educação. Desta forma, descortina-se a necessidade de uma ‘*desnaturalização*’ de uma prática ideal que nos fará excelentes professores de português, matemática, ciências ou qualquer outra disciplina específica. Para que isto ocorra, a problematização do campo educacional realizada pelo aluno em seu processo de estágio é algo que deve ser conduzido pelo seu professor supervisor de estágio. Ao questionar-se sobre as diferentes práticas e métodos desenvolvidos pelas diferentes disciplinas que compõem o ensino fundamental, o estágio favorece a sistematização coletiva de novos conhecimentos e prepara o professor para compreender as estruturas de ensino e as práticas transformadoras existentes no campo de estágio. Esta reflexão terá sentido quando orientada pelos professores de estágio à uma reflexão fundamentada sobre o ensino, a política e a formas de relacionamento social estabelecidas pela educação.

Outro ponto importante a ressaltar é que a prática do estágio deve levar a um sentido do ‘provisório’, ou seja, que as práticas devem se configurar para atender as demandas históricas e sociais dos grupos envolvidos na educação. A consciência das representações de vivências constituídas coletivas e socialmente ao longo da história escolar dos estagiários auxilia nas mudanças de seu ‘*ser-estar*’ neste ambiente socioeducacional. Segundo Fazenda (1991), o estágio pode resgatar o sentido social e anti-hegemônico das ações humanas, levando às consciências das finalidades da educação e dos meios para a efetivação das atividades profissionais dos professores no cotidiano dos grupos sociais existentes na escola.

Conforme Pimenta (2010) faz-se necessário levantar alguns pontos importantes da relação estágio e didática que devem ser levados em consideração pelos professores de estágio supervisionado na organização de suas atividades com seus alunos e seus campos de atuação escolar, assim como os estagiários para o desempenho das

práticas de estágio buscando fugir da dicotomia entre teoria e prática existentes nos cursos de formação de professores em qualquer licenciatura.

1. A prática de estágio pertence ao currículo de formação docente e não é tarefa exclusiva da didática: o estágio deve estar situado no projeto político pedagógico do curso e deve buscar articular os outros fundamentos da educação necessários para a formação dos indivíduos.

2. A elaboração do projeto de estágio precisa ser construído de maneira ampla por todo o corpo docente: a sua organização deve levar em consideração os docentes do curso, os professores da disciplina e os supervisores pedagógicos desta atividade de formação profissional.

3. A prática de estágio, assim como a didática, não pode ser responsabilizada pela qualificação integral do aluno: a formação é composta de elementos de formação que abrangem a vida acadêmica e social do indivíduo como um todo. Desta forma, tanto a didática quanto as outras disciplinas de fundamentos da educação estão contextualizadas na vida acadêmica dos alunos e os diversos elementos da sua formação integral como profissional da educação.

4. A prática de estágio precisa ampliar sua caracterização política, epistemológica e profissional: o estágio deve apenas sair da dicotomia teoria e prática, mas se ‘encarnar’ na realidade política e social em que se encontra a escola e os alunos. Ou seja, as escolhas epistemológicas de atuação do indivíduo não vão apenas conduzir os seus saberes e práticas profissionais ao longo da sua formação inicial e continuada (TARDIFF, 2002), mas também constituirão elementos importantes para a negociação de seus processos identitários que se iniciam desde sua formação inicial e que o incluirão no grupo profissional enquanto docente em uma determinada licenciatura (DUBAR, 2006).

Enfim, levando em consideração estas reflexões iniciais sobre o estágio curricular e a superação entre a teoria e prática, foi proposta a duas turmas de estágio supervisionado na faculdade de formação de professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a proposta de organizar o estágio I de observação comum a todas as licenciaturas, atividades de observação e vivências do campo de estágio que originassem práticas investigativas e problematizadoras da realidade do estágio. Para tanto, eles foram orientados a utilizar, nos distintos momentos do estágio, a filosofia fenomenológica de Edmund Husserl como

método de compreensão e questionamento da realidade escolar. Ao final desta curta experiência, os estagiários esboçaram um mini-projeto de pesquisa em uma determinada área vivenciada ao longo da realização e da participação das atividades do estágio junto aos pares específicos das licenciaturas as quais eles encontram em período de formação inicial.

## **AS ATIVIDADES DO ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO E A FENOMENOLOGIA DE EDMUND HUSSERL**

O relato sobre as práticas de estágio apresentadas neste artigo foram desenvolvidas na escola pública Cel. João Tarcisio Bueno localizada no município de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro. A escola, localizada no bairro do Patronato, está em uma região empobrecida da cidade e se encontra próximo a um subaglomerado urbano denominado “morro do feijão”. As turmas de estágio, compostas no máximo por 15 alunos das áreas de licenciatura em História, Letras, Geografia e Ciências Biológicas, desenvolveram as suas atividades no período noturno com as turmas de Educação de Jovens e Adultos, que no sistema estadual do Rio de Janeiro é conhecido pela terminologia NEJA (Novo ensino de jovens e adultos) possuindo material e metodologia própria de funcionamento.

O professor propôs aos estagiários a organização de todas as atividades para o estágio baseadas no pensamento filosófico de Edmund Husserl e nos elementos básicos da sua fenomenologia. O filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938) buscando romper com a orientação positivista da sua época propôs um método filosófico de conhecimento da realidade baseado no empirismo que levasse o sujeito a conhecer, a partir da experiência das realidades e assuntos concretos vividos pelos sujeitos, à essência das coisas de forma consciente.

Para Husserl, as coisas em si são levadas a nossa consciência a partir da forma com a qual se manifesta para nós. O fenômeno seria esta apresentação da realidade aos sujeitos situada na sua experiência tanto imanente quanto transcendente ao próprio sujeito e a realidade a ser conhecida. Assim sendo, a experiência que fazemos da realidade constitui em nós não somente a forma como conhecemos o mundo, mas como nos movimentaremos nele.

Por esta realidade humana de conhecimento não da realidade em si, mas de como ela se apresenta, ou seja, o seu fenômeno, a experiência deve ser reorganizada em nós para que possamos capturar a essência dos fatos que se apresentam para nós. Ou seja, a fenomenologia para Husserl não busca descrever as vivências factuais, mas a essência das vivências, que permanecem singulares e concretas em cada uma das pessoas no processo de conhecimento do mundo.

Conforme a fenomenologia de Husserl, este processo de compreensão da realidade traz a inquietação de entender como um fenômeno em si traz uma essência maior que a própria existência com a qual o objeto se apresenta para os indivíduos. Neste sentido, Depraz (2011) propõe três movimentos característicos do *pensamento reflexivo* apontado por Husserl como fundamental para a consciência das experiências dos sujeitos no mundo concreto: *o noema, a noese e a redução ou variação*.

O *noema* é o aspecto objetivo da vivência, ou seja, a descrição da realidade tal qual ela pode ser entendida e captada pelos sentidos da pessoa, levando em consideração o seu tempo, espaço e história pessoal e social. É o lado possível da consciência do indivíduo diante do objeto (fenômeno) como ele se apresenta para ele. Em nosso caso, um estagiário que observa a uma aula de matemática faria uma descrição, a mais detalhada possível, sobre o que está acontecendo no momento de sua experiência. Para isto, ele deveria prestar a atenção em todos os seus sentidos para ser capaz de descrever de maneira mais imparcial possível a realidade, buscando não envolver outros elementos a não ser àqueles que estão sendo captados pelos seus sentidos.

O *noese* corresponde ao aspecto subjetivo da vivência, constituído por todos os atos de compreensão que visam apreender o objeto (fenômeno) vivido, tais como perceber, lembrar, sentir, entre outros. Assim sendo, o *noese* é a parte da vivência da realidade apresentada na qual o sujeito poderá descrever as suas impressões, sentimentos e outros elementos que a vivência desta realidade proporcionou a ele. O *noese* tem a ver com o *corpo* do indivíduo diante do fenômeno, possibilitando ao sujeito entrar em contato com os sentimentos suscitado pelo fenômeno e/ou nomear os afetos provocados pela experiência e que fazem parte da construção do conhecimento da realidade. No exemplo tomado no campo de estágio, a *noese*

da observação de uma aula fará com que os estagiários façam conexões com sentimentos e percepções da realidade com aquilo que eles trazem dentro de si (suas representações, valores, ideais) e que serão expressos através de suas posturas como futuros professores diante da experiência de sala de aula. A observação dos sentimentos, e de como o sujeito reage frente ao fenômeno, também fazem parte da sua experiência. E estes devem ser filtrados e reconhecidos por estes para que o sujeito da experiência não os confunda com a essência do próprio fenômeno.

A *redução ou variação eidética* (em grego, 'eidos', 'oxéa', entendido como 'ideia', 'forma', 'visto') é o processo pelo qual podemos levar a nossa consciência todas as variações ou formas possíveis que o objeto (fenômeno) é suscetível a sofrer. Assim sendo, o sujeito é convidado a imaginar as diferentes formas a serem vivenciadas pelos outros que compartilhar deste mesmo fenômeno. Nesta parte do processo reflexivo, o estagiário poderia ver o fenômeno 'aula de matemática' a partir dos lugares vividos pelos outros sujeitos que compartilham da mesma realidade dele. Esta reflexão sobre outros olhares sobre o mesmo objeto (no caso, alunos e professor que está participando da observação do estagiário) promove a comparação das diferenças existentes em toda a composição da realidade vivida no ambiente escolar, levando o sujeito a pensar o que realmente se apresenta como a essência do objeto e aquilo que é periférico e provisório da realidade que está sendo vivida, e, portanto, podendo ser modificado e transformado por uma nova prática educativa.

O método fenomenológico se apresenta como uma possibilidade de pensar as atividades de observação do estágio de uma forma mais reflexiva e potencializadora de práticas investigativas a respeito do ambiente escolar. Os recursos filosóficos do *noema* e *noeses* na estrutura filosófica do pensamento reflexivo proposto por Husserl também podem ser chamados de *epoché* (HUSSERL, 1975). A sua característica principal é interromper o curso natural de nossos pensamentos habituais e de nossas ações mais cotidianas, de modo a motivar a conversão do olhar. Assim sendo, o exercício proposto por estas duas estruturas de pensamento ajudam os alunos a saírem do senso comum vivido por eles como alunos ao longo de sua trajetória escolar. A *epoché* proporciona a criação de novas experiências reflexivas sobre a escola e suas partes constitutivas que servirão de base para a constitui-

ção de sua formação identitária inicial como futuros docentes.

A *redução ou variação eidética*, pedra angular do método fenomenológico, surge após o exercício da *epoché* e leva àquele que pensa o estatuto do transcendental fundamental para o exercício filosófico. Ao se colocar no lugar dos outros que participam da experiência dos fenômenos factuais vividos no campo de estágio o aluno chega a um nível de consciência importante para tomadas de decisões sobre a realidade. É a tentativa de outra '*epoché*' porém no lugar daqueles que partilham com ele o fenômeno, dando subsídios para que eles possam se comprometer – ou não – com a realidade educacional e buscar meios para novas práticas educacionais e posicionamentos políticos educacionais que atendam a essência da coisa em si apresentada a partir do fenômeno escolar.

Tanto o *epoché* quanto a *redução eidética* capacitam o sujeito a uma *conversão reflexiva* como aponta o próprio Husserl. Para ele, o '*ato reflexivo é um gesto de conversão do olhar*' (HUSSERL, 1975, p. 145). A conversão, ou *convertere*, remete a esse gesto de se voltar para si desviando-se do mundo. De fato, a reflexão como conversão descreve a consciência operando uma volta sobre ela mesma. O mundo não é exterior a mim mesmo e independente do meu modo de ser. Ele possui um sentido para mim e, mais que do que isto, ele me é dado em seu sentido antes que em seu ser. Assim, para Husserl, o ser do mundo reside em seu sentido para os que fazem a sua experiência como fenômeno.

A experiência do estágio deve promover nos alunos este movimento, pois é a partir desta '*conversão do olhar sobre a escola*' que os estagiários poderão problematizá-la a ponto de que ela ganhe novo sentido para o seu futuro '*ser-professor*'. O relatório final como um esboço de pré-projeto de investigação sobre a escola cumpre este papel de forçá-los a esta reflexão que não se fecha sobre si embora '*dobrar-se*' sobre as suas próprias experiências. Assim, o estagiário busca na essência do fenômeno que é a escola e seus desafios concretos e pontuais, os elementos fundamentais da sua formação identitária e inicial docente.

Enfim, o método fenomenológico Husserliano é uma proposta para encararmos o mundo como se fosse pela primeira vez. A sedimentação conceitual que acumulamos ao longo da vida e as representações que organizamos socialmente sobre a realidade podem obscurecer nossa ma-

neira de apreender as coisas. Segundo Depraz (2011) o método redutivo fenomenológico e suas consequências buscam considerar a realidade de outra maneira a partir da experiência que ativa a consciência do ser em relação aos fenômenos. Neste caso, a experiência é a modificação de nossa relação com aquilo que nos cerca, ou até mesmo, da nossa relação conosco. Dando sentido a nossa percepção do fazer educativo a partir dos fenômenos no campo de estágio, descobre-se a vivência, isto é, aquilo que o fenômeno representa para o estagiário em um plano cognitivo e emocional. Na verdade, diante de todos os encontros factuais que compõe a realidade se aloja a essência das coisas ou conforme nos propõe o método fenomenológico '*a qualidade única de verdade do mundo*'. (Cf. DEPRAZ, 2011, p. 38).

A partir desta reflexão fenomenológica realizada com os alunos nos encontros de supervisão de estágio ao longo do semestre, os alunos foram orientados a participar das atividades existentes na escola, desde as aulas até os projetos de extensão existentes no ambiente escolar, sempre buscando uma integração maior com os professores de suas disciplinas específicas, uma vez que as turmas eram formadas por alunos de distintos cursos de licenciatura (Letras, História e Matemática). Ao longo do semestre os alunos deveriam produzir três materiais a serem entregues no final do semestre letivo: Controle de atividades, um diário de observação da escola como um fenômeno educacional e um relatório final investigativo.

O controle de atividades era um material de registro de todas as atividades realizadas ao longo do semestre pelo aluno. Ele não serviria apenas para o controle de presença dos alunos na instituição, mas também com um '*mapa geral*' de todas as atividades desenvolvidas pelos alunos e que os possibilitaram a problematizar o seu campo de estágio ao longo do semestre.

O diário de observação foi construído a partir da abordagem filosófica da fenomenologia de Husserl onde todas as etapas tiveram que ser organizadas a partir de um pensamento reflexivo baseado nos *noemas*, *noeses* e *reduções eidéticas* (conforme explicado anteriormente) dos fenômenos existentes no campo de estágio. Os alunos deveriam desenvolver 4 observações-chaves que seriam a base fundamental para justificar a escolha da problematização a ser organizada ao longo do estágio. Os quatro pontos principais de observação-chaves desenvolvidas a partir da leitura feno-

menológica estudadas pelos alunos em sala de aula e colocada em prática nos campo de estágio foram:

A – *Observação do ambiente escolar*: Nesta prática os alunos não apenas deveriam observar os espaços, mas também interagir com eles ao longo do semestre. A participação dos alunos nas aulas, nos intervalos, atividades de biblioteca e outras atividades existentes na escola trariam o material necessário para que eles pudessem produzir os conteúdos pedidos pela metodologia da fenomenologia. Neste mesmo processo, foi pedido que ampliassem a visão destes alunos com visitas a comunidade e outros espaços que estão em contato direto com o ambiente escolar como hospitais, associação de moradores, delegacias e outras instituições sociais que estabelecem relacionamento com a escola.

B – *Observação das aulas*. Participando de algumas aulas junto aos alunos e dialogando com seus pares de licenciaturas no ensino fundamental, o aluno estabeleceria vínculo diferente do que foi acostumado a exercer ao longo de sua vida como discente. O ‘*ser-estagiário*’ é uma identidade provisória importante na formação docente inicial e deve ser trabalhada para que ela seja uma base fundamental para ancoragem de novas representações sobre as práticas escolares e relacionamentos sócio-educativos a serem estabelecidos ao longo da atividade enquanto futuros docentes.

C – *Diálogos com os sujeitos escolares*. Nesta atividade, que foi desenvolvida ao longo do semestre, os alunos tentaram estabelecer relacionamentos e conversas com todos os envolvidos no espaço escolar: diretores, coordenadores, técnicos da educação, professores, alunos e pais, caso possível. A intenção não era realizar entrevistas, mas que os alunos construíssem um canal de comunicação com os sujeitos escolares ao longo do semestre e que fossem encontrando espaço a partir de relacionamentos e possíveis parcerias que os comprometessem com a realidade escolar e suas necessidades.

D – *Experiência em atividades extracurriculares e/ou educação não-formal*. No processo de observação e vivência educacional foi pedido para que os alunos pudessem realizar a vivência e observação de práticas educacionais que fossem foco dos conteúdos do currículo escolar, porém que não se apresentassem nos formatos formais de aprendizagem de sala de aula. Atividades como projetos de extensão escolar, atividades de contraturno, instituições parceiras e/ou ONGs, museus,

entre outros, foram vivenciados no estágio como compreensão de ampliação da atuação e articulação dos saberes disciplinares escolares com as diversas realidades vividas pelos alunos e pela escola em relação ao seu entorno social.

Conforme mencionado, cada uma destas áreas de observação recebeu o tratamento da metodologia fenomenológica, exigindo dos alunos uma reflexão vivencial do *noema*, *noeses* e *redução/variação eidética* do fenômeno observado no campo de estágio, assim como o difícil exercício de expressar de forma escrita e sistemática, cada uma das experiências vividas pelos sujeitos. A aplicação deste método fenomenológico não pode ser desenvolvida em uma simples observação no campo de estágio. Ao contrário, para que o sujeito possa entender o fenômeno escolar, ele deve querer se envolver com as realidades apresentadas a eles no campo de estágio de forma sistemática. Somente assim ele poderá, diante de cada uma das áreas temáticas pedidas, desmembrar as realidades observadas, refletir de forma consciente e racional sobre as possibilidades de observações/vivências sobre a mesma realidade e a reconstrução dos conceitos vividos e novos relacionamentos a serem estabelecido com a mesma realidade educacional.

A intenção deste processo sistemático de construção e desconstrução do objeto vivido no estágio é potencializar os estagiários saírem do senso comum sobre escola para uma construção de uma nova forma identitária que prepara o indivíduo para escolhas políticas e sociais importantes sobre o seu futuro ‘*ser-docente*’. Além disto, auxilia na criação de um espírito reflexivo-crítico sobre as realidades educacionais que instiga a criatividade para que possam transformar o campo de estágio em futuras e possíveis áreas de investigação na área da educação (Cf. PIMENTA, 2010).

A partir das realidades expostas, surge a terceira atividade que é o relatório final investigativo organizado a partir do controle de atividades e do diário de observação. Este será constituído de um esboço de um pré-projeto de possível investigação em alguma área vivida e observada ao longo do estágio e que necessita de um aprofundamento teórico. O objetivo é que o aluno saia do estágio de observação com uma vivência escolar diferenciada do seu período como discente e com a capacidade de pensar a escola de forma racional, buscando articular, a partir dos fundamentos da educação estudados ao longo da sua formação docente, possibilidades de aprofunda-

mento sobre os problemas reais e sociais vividos em seu campo de estágios. Os alunos tiveram que construir uma questão norteadora, objetivos gerais e específicos, relevância e justificativa sobre a importância desta possível pesquisa para a escola e seus sujeitos. Também foi pedido para que os alunos realizassem uma autoavaliação que abrangesse três pontos importantes: um pequeno memorial de sua vivência escolar no ensino médio e as motivações para a escolha do curso de licenciatura; a experiência de realização do estágio de observação e as projeções para as próximas práticas de ensino nos estágios subsequentes.

## OS RESULTADOS E AS CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOLOGIA NO CAMPO DE ESTÁGIO PARA LICENCIATURAS

Após entendermos a metodologia utilizada para a organização das aulas de estágio de observação em licenciatura, faz-se importante trazer alguns resultados desta prática de estágio. Para alcançarmos estes resultados foram analisados os 'noeses' recolhidos dos diários de observação e a 'conversão reflexiva' expressa no relatório final a partir da problematização do campo de estágio e da autoavaliação. O tratamento dado a este material foi o da análise retórica do discurso segundo a teoria de Olivier Reboul (2004) e Chaïm Perelman (2004), priorizando o campo metafórico do discurso como constituinte de sentidos para os discursos epidícticos (cf. ARISTOTELES, 1998) dos estagiários. Ao mesmo tempo, a análise retórica destes discursos metafóricos mostram as imagens sociais que são vividas e compartilhadas pelos seus grupos de pertença (turmas de estágio supervisionado I) condensando valores, pessoais e grupais, assim como os significados impressos em suas práticas (Cf. FERREIRA, 2012).

Entre as duas turmas de estágio de observação que participaram desta organização disciplinar utilizando como base a filosofia fenomenológica de Husserl, podemos inferir três temas figurativos comuns nos discursos dos estagiários de diferentes licenciaturas: *a desconstrução da ideia de escola; a relação com seus futuros pares profissionais e a escola como espaço de reflexão da realidade.*

As metáforas existentes no tema figurativo 'desconstrução da ideia de escola' procuram mos-

trar que as vivências proporcionadas pelo estágio os fazem refletir sobre as funções e papéis sociais vividos pelos estagiários ao longo de sua trajetória escolar. O termo "tempo" ganha um sentido metafórico, repetindo-se ao longo dos diferentes discursos dos estagiários. Nas distintas categorias figurativas que este termo aparece, os discursos procuram mostrar que o espaço de ensino-aprendizagem se apresenta de forma diferente ao que foi vivenciado pelos próprios alunos. As falas destacadas em negrito nos textos abaixo explicitam termos como 'espaço', 'tempo' e 'história' que parecem ser sentida pelos alunos como elementos indicativos de um campo que deve se abrir para novas práticas educativas.

*"Não é mais como no meu tempo. Senti-me deslocado quando do meu lado um aluno pegou o celular e entrou no facebook. A professora não disse nada, mas eu fiquei incomodada. O que estava sendo falado não era importante para ele. O que ele está fazendo na escola?"* (Noese 1).

*"A escola mudou... A história é outra... O sinal toca e ninguém se mexe no pátio até a inspetora voltar. No meu tempo era diferente. A inspetora deu uma bronca neles (...) Senti vergonha por eles."* (Noese 7).

*"No estágio pensei que ia encontrar algo parecido com a minha antiga escola, pois moro perto daqui. Mas não foi isso. O tempo é outro e as pessoas também. Pensei como seria ser professor nesta escola e com estes alunos de matemática e acredito que seria um desafio"* (Autoavaliação 5.)

Infere-se que a metáfora 'tempo' está relacionada a uma relação do estagiário com a sua representação de escola construída ao longo de sua formação fundamental e média. Assim, o campo de estágio proporcionou que ele pudesse repensar seus conceitos sobre 'escola', ou seja, os estagiários conseguem perceber, ou pelo menos intuir, uma mudança conjuntural da escola e da realidade social que solicitará deles novas posturas enquanto futuros profissionais da educação.

Nas relações com seus futuros pares profissionais, os estagiários buscaram entender este novo posicionamento frente aos professores que agora compartilham com eles não somente os conteúdos e a didática das aulas, mas também as alegrias e as angústias do trabalho pedagógico realizados no ensino com jovens e adultos. Isto encontra ex-

presso nas *noeses* e *redução eidética* retirados dos diálogos com os professores.

“A professora de português se encontrou comigo no intervalo. **Parece que não estava muito a fim de muito papo.** Eu me senti constrangida e com sua postura. Ela respondeu as perguntas que foram feitas. Depois da conversa acho que entendi a sua postura (...) **senti ela cansada, pois tudo acaba sobrando para o professor na escola.**” (Noeses 2).

“**O professor estava bem falante e bem iluminado com as respostas que dava.** Parecia que estava bem feliz em responder as minhas perguntas. Não gaguejou em responder nada. **Eu gostaria de ser assim.** Parecia que tinha todas as respostas para o que eu fazia e me animou a ser um professor de história como ele.” (Redução eidética 1).

“Ele me encontrou depois da aula de física e a conversa foi rápida. Eu consegui **gravar tudo o que ele disse, porém ele não me disse muito. Estava desanimado, mas não da aula, mas de todo o resto.** Ele me perguntou por que eu fazia matemática mesmo sabendo que os alunos são do jeito que eu tinha visto. **Fiquei pensativa sobre tudo isto.**” (Noeses5).

Três tipos de figuras metafóricas transitam neste tema: O professor indiferente com a presença do aluno (Noeses 2), o que serve como modelo para o aluno (Redução eidética 1) e o que questiona a entrada do aluno no campo educacional (Noeses 5). Estes discursos variam ao longo dos relatórios e diários, porém caracterizam a vivência destes alunos com seus futuros pares e possibilitam uma *‘conversão reflexiva’* fundamental para a proposta de práticas investigativas. A partir deste ponto, os alunos poderão verificar situações do ambiente educacional que os leve a repensar sobre o seu desejo de pertencer a este grupo profissional de professores e como estes desafios do cotidiano podem ser vivenciados, tanto como parte do seu trabalho profissional quanto possibilidade de transformação da realidade social da escola.

A escola como reflexão da realidade é outro ponto importante que aparece no discurso epidícticos (demonstrativo) dos alunos. A partir da experiência do campo de estágio, a escola se apresenta como espaço de reflexão sobre as diversas nuances do processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, a escola passa a ser vista pelo aluno como um fenômeno de processos formativos dos indivíduos organizados pela e na sociedade. Veja nestas autoavaliações e *noeses* abaixo:

“A escolha do tema sobre acessibilidade foi algo que achei importante na observação da escola. É necessário que as pessoas se locomovam e que ela possa transitar na escola. **A escola não pode ser cega a esta realidade e a nenhuma outra,** pois como cobrar dos alunos depois se ela não oferece o mínimo?” (Noeses 3).

“Como aluno nunca pensei que poderia propor algo para a escola. Mas **o estágio me ajudou a entender que eu vou ser parte da escola** também para que ela funcione.” (Autoavaliação3).

“O estágio foi difícil não pela escola, **mas por que a gente teve que pensar e escrever o que acontece na escola.** O mais difícil foi fazer a problematização, pois tinha muita coisa errada na escola. Com os meus colegas e com as orientações eu acho que consegui e por isto **acho que fiz um bom estágio.**” (Autoavaliação 5).

As figuras discursivas mostram que os alunos vão se identificando com a escola ao longo do processo do estágio de forma diferente a do antigo *‘ser-discente’* (Autoavaliação 3) e que a problematização, por mais que seja difícil para o aluno, possibilita uma conversão reflexiva que permite posicionamentos políticos frente a realidade (Noeses 3). Estas reflexões capacitam os estagiários para construção de novas *‘relações-em-si’* com a realidade, de uma forma crítica e respeitosa com o espaço escolar. De fato, a problematização do campo de estágio, nascida da vivência da escola como fenômeno educacional e social, auxilia ao aluno na tomada de consciência sobre a importância da relação entre teoria e prática proposta pelos cursos de formação de professores, assim como, contribui para que ele compreenda a importância de sua autoformação. (Autoavaliação 5).

Enfim, este artigo mostra algumas possibilidades de superar a dicotomia teoria e prática muitas vezes presentes na disciplina estágio de observação em licenciatura. As estruturas filosóficas da fenomenologia de Husserl (1975) se apresentam como metodologia para retirar os alunos da passividade da observação do ambiente escolar buscando inseri-los em uma reflexão sobre a sua *‘primeira’* experiência na escola como estagiário. Ao mesmo tempo, propõe subsídios para que ele possa problematizar o seu período de experiência a partir de futuros projetos de investigação sobre o ambiente escolar.

De fato, o maior impacto desta vivência de estágio curricular é a possibilidade de pensar a



escola de maneira dinâmica, onde o aluno consegue sair do senso comum de escola como 'local de transmissão de conhecimento' para a produção de novos tipos de relacionamentos educacionais que articulam o conhecimento com a realidade social, histórica e política. Desconstruir as representações de escola, pensar os relacionamentos com seus futuros pares e construir uma nova identidade profissional a partir de uma reflexão a partir de seu campo de estágio são resultados possíveis e importantes para que o estágio supervisionado se transforme uma disciplina fundante na formação inicial do docente em qualquer licenciatura.

## REFERÊNCIAS

ARISTOTELES. *Arte Poética e Arte Retórica*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

DEPRAZ, Natalie. *Compreender Husserl*. Petrópolis: Vozes, 2011.

DUBAR, Claude. *A crise das identidades – A interpretação de uma mutação*. Porto: Afrontamento, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, Stela Bertholo. *A prática de ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas: Papyrus editora, 1991. (p. 47-57).

FERREIRA, Arthur Vianna. *Representações Sociais e Identidade Profissional – elementos das práticas educacionais com os pobres*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.

HUSSERL, Edmund. *Investigações Lógicas*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

PERELMAN, Chaïm. *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PICONEZ, Stela Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: \_\_\_\_\_. *A prática de ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas: Papyrus editora, 1991. (p. 13-34).

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na formação de Professores*. São Paulo: Cortez, 2010.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: vozes, 2002.

## *The use of phenomenology at the undergraduate supervised practice*

### **ABSTRACT**

This article reports the use of the Phenomenological Philosophy as part of the observation works of students developed in their graduate programs and the impact of this collective work in initial teacher training process. The final reports and daily observation were produced from the philosophical theory of Edmund Husserl (1975) and the basic structure of the phenomenological method of *noema*, *noesis* and *eidetic reduction*. These were produced by two classes of observation in degrees of the Education Faculty from Rio de Janeiro's State University (UERJ / FFP) at the first half of 2015 and analyzed as epidictic speeches (ARISTOTELES, 1998) according to rhetoric speech Olivier Reboul (2004), Chaim Perelman (2002) and Arthur Vianna Ferreira (2012). The main results of this experience cited by students can be organized into the following conclusions: the contribution to the deconstruction of the school's role in a distinct social function of 'being-student'; new types of relationships established with their future teachers pairs; and the ability to reframe the classes of supervision as a reflection moment from their educational practices. These experiences makes the students see the school as a research area of educational affairs according to the specificity of their degrees. The use of phenomenology as part of the methodology used throughout the supervision facilitates the organization of experience in the school field, the experience with educational subjects and the important reflection for the organization of questions about the school's works and conscious of their professional identity as future teachers since its first contact at the public school's realities.

**Keywords:** Curriculum Stage Supervision. Phenomenology. Teacher training.

**Data de recebimento:** 10/11/2015

**Data de aprovação:** 17/12/2015