

*Estágio supervisionado:
prática simbólica e experiência
inaugural da docência*

Lusinilda Carla Pinto Martins

**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
PRÁTICA SIMBÓLICA E
EXPERIÊNCIA INAUGURAL
DA DOCÊNCIA**

Série Temas em Educação Escolar

n.28 – 2017

**Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Univ Estadual Paulista,
Campus Araraquara**

Reitor: Sandro Roberto Valentini

Vice: Sergio Roberto Nobre

Diretor: Cláudio Cesar de Paiva

Vice: Rosa Fátima de Souza Chaloba

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Coordenador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

Vice-Coordenador: Prof. Dr. Newton Duarte

SÉRIE TEMAS EM EDUCAÇÃO ESCOLAR Nº 28

**Conselho Editorial Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em
Educação Escolar**

Célia Regina Rossi

Edilson Moreira de Oliveira

José Luís Vieira de Almeida

José Vaidergorn

Luci Pastor Manzoli

Luci Regina Muzzeti

Maria Cristina Senzi Zancul

Marta Leandro Silva

Sebastião de Souza Lemes

Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Editoração eletrônica

Eron Pedroso Januskevictz

Arte da capa

Alexandre Aparecido Fachinette

Normalização

Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras

ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
PRÁTICA SIMBÓLICA E
EXPERIÊNCIA INAUGURAL
DA DOCÊNCIA

Lusinilda Carla Pinto Martins

CULTURA
ACADÊMICA 

Editora

Copyright © 2017 by Laboratório Editorial da FCL
Direitos de publicação reservados a:
Laboratório Editorial da FCL

Rod. Araraquara-Jaú, km 1
14800-901 – Araraquara – SP
Tel.: (16) 3334-6275

E-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br
Site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

Obra disponível em formato impresso e eletrônico
(consultar endereço acima).

Martins, Lusinilda Carla Pinto

M386 Estágio supervisionado: prática simbólica e experiência inaugural da
docência / Lusinilda Carla Pinto Martins. –
São Paulo, SP : Cultura Acadêmica, 2018.
194 p. ; 21 cm. – (Série Temas em Educação Escolar; 28)

ISBN 978-85-7983-910-8

1. Estágios supervisionados. 2. Educação. 3. Professores. I. Título.
II. Série.

CDD 370

À Cecília e aos filhos queridos (in memoriam), uma saudade sempre.

Ao Binho e à Clara Luz, luzes no meu caminho.

Aos meus pais (tão longe tão perto), pelo amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Aos entrevistados, estagiários do curso de Letras-Inglês, pela disponibilidade e confiança no meu trabalho. Ao meu orientador, Professor Dr. Edson do Carmo Inforsato pela acolhida singular, pela amizade, pela seriedade e humanidade com que trabalha e pelas valiosas contribuições. Ao programa de Pós-Graduação Interinstitucional UNIR/UNESP, que viabilizou meus estudos. Agradecimentos ao Prof. Miguel Neneve, à Profa. Carmem Velanga e ao Prof. José Vaidergorn. Aos meus colegas do Departamento de Letras Estrangeiras da UNIR, *campus* de Porto Velho, por arcarem com a sobrecarga de trabalho durante o período em que me dediquei a esse trabalho. Agradecimentos especiais à Profa. Odete Burgeile, pelo apoio e incentivo acadêmico sempre, à Profa. Ana Felipini, à Profa. Graça Martins e ao Prof. Avram pelas traduções; e à Profa. Rosinete Vasconcelos, chefe de departamento, pelo pronto atendimento às minhas solicitações. Aos professores do programa, em especial às professoras Marilda da Silva e Maria Helena F. Dias-da-Silva, meus agradecimentos. Aos colegas doutorandos deste programa, por terem partilhado esse mesmo desafio. Aos amigos de profissão e de coração pelo companheirismo: Aracy, Sonia, Wany, Ana Felipini, Roberto (*in memorian*). Aos amigos, Lúcia Rejane, Orestes (*in memorian*), Mário e Virginia, pela convivência alegre e serena. A minha família, pais, irmãs e irmão pelo incentivo, pelo carinho de sempre. À dona Sebastiana e à Miriam, pelo incentivo e pela compreensão. Aos amigos de ideal espírita, pelo acolhimento, carinho e pelas preces.

A arte do tempo para o professor/formador não termina nesta gestão visível. Na sua programação, ele integrará, com maior ou menor felicidade, o que se sabe de si mesmo relativamente às suas energias disponíveis e aos seus diversos compromissos. Mas mesmo aí, a tarefa não está terminada, porque sabe-se confrontado com a heterogeneidade do grupo e, logo, com as especificidades de cada aprendiz na atividade educativa. Cada professor/formador sabe disso e, no entanto, construímos os nossos cenários pedagógicos como se só tivéssemos de fazê-lo para um homem universal, espécie de protótipo ou de tipo ideal de aprendiz neste ou naquele período da vida.

(JOSSO, 2002, p.199).

PREFÁCIO

Abordar a formação de professores para o ensino básico, embora seja prática frequente nas investigações da educação, é se inserir em um assunto em que os caminhos a seguir são sinuosos e sem pontos de chegada. Mesmo as origens deles são de difícil divisamento. Formar no sentido mais completo da palavra é tarefa complexa e um tanto misteriosa. Formar formadores ainda o é muito mais. Nem por isso deve-se esquivar de se compreender os processos formais da preparação dos professores, ou de aspectos essenciais deles, como é o caso deste livro que agora vem a público.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PRÁTICA SIMBÓLICA E EXPERIÊNCIA INAUGURAL DA DOCÊNCIA de Lusínilda Carla Pinto Martins é o texto que expressa o desafio da empreitada de lançar luzes sobre a experiência do estágio supervisionado como componente curricular dos cursos de licenciatura. A perspectiva da autora é grandiosa para o sentido da formação de professores. Ela a toma como um processo de humanização, isto é, da preparação institucionalizada de seres humanos que formarão outros seres humanos. A dimensão prática da formação representada pelos estágios supervisionados também está no mesmo diapasão da grandiosidade mencionada. Prática aqui, não é o ato imediato e mecânico de se fazer o que se planejou para ser feito. A prática vislumbrada pela autora é plena de reflexão, no sentido direto do significado do termo: a imagem que ela projeta é dela mesma enquanto tal, do sujeito que a realiza e de todos os sujeitos e relações, reais e simbólicas, que totalizam o contexto. Quando o aprendiz entra no seu campo de atuação ele é ator envolvido em todo esse complexo de fatores. Naquele lugar ele vê o aluno que ele é, o aluno que ele foi, o professor que está ali que pode ser ou não modelar para ele, a peso do cotidiano escolar; os limites e os potenciais para a ação de ensinar,

os seus semelhantes que devem aprender a escola com toda a sua carga burocrática e todos os outros aspectos que compõem o entorno da profissão de ensinar.

A narrativa começa incursionando pelo chamado “campo de formação de professores”, em que a autora sintetiza como ele é definido e desenvolvido pelos estudos contemporâneos. Recorre aos principais autores para nos mostrar que a formação do professor é tratada como um processo contínuo de experiências que o fazem refletir sobre a realidade, sobre a história, sobre seu papel numa sociedade em mudança e sobre ele mesmo. Outro fato importante destacado pela autora é que cada vez mais os professores aprendem com os seus pares e que esse aspecto tem de ser levado em conta nas estratégias formativas institucionais. Em seguida, o texto entra na formação inicial e dialoga de maneira fluida com os pesquisadores da área evidenciando o consenso de uma preparação profissionalizada nos moldes de uma racionalidade prática. Como parte ainda dos fundamentos do trabalho, a autora discorre sobre o estágio supervisionado, trazendo para os leitores os principais aportes da pesquisa sobre esse campo tão evidenciado e atendido nos currículos oficiais, mas tão desprezados pelas formas arcaicas de organização das estruturas universitárias. Ela prefere centrar-se nos potenciais formativos dos estágios e assim o faz.

Na parte empírica do trabalho, Lusinilda Carla Martins apresenta o seu estudo de base qualitativa, numa abordagem fenomenológica em que dez alunos estagiários de língua inglesa relatam suas experiências nas escolas para a realização das atividades. A descrição da metodologia é precisa, bem como a apresentação dos resultados. Esses mostram as desilusões, os assombros, os encantos, as dificuldades, as motivações e tantas outras emoções que confirmam, claramente, os pressupostos da formação assumidos pela autora. Todos os segmentos discursivos dos alunos são pontuados por análises da autora com base nos referenciais exibidos nos fundamentos do trabalho.

Trata-se de um texto de grande potencial inspirativo para estudantes de graduação porque esclarece como deve ser o processo formativo de professores de acordo com a sociedade contemporânea. Nele os estudantes podem buscar motivação em se preparem melhor para uma tarefa tão importante e necessária.

Valor máximo tem o livro para os estudantes de pós-graduação da área de formação de professores porque além de ele se constituir em uma fonte importante para as pesquisas nesse campo, ele é modelar como relato de pesquisa, tanto na sua organização quanto na sua impecável escrita.

Além disso, o texto é recomendável para quem se interessa pela formação do ser humano como um ser integral.

Araraquara, 05 de abril de 2015.

Edson do Carmo Inforsato
Professor da Faculdade de Educação
Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara-SP

SUMÁRIO

Introdução	19
1. Formação de professores: O campo, a formação inicial e a formação inicial do professor de língua inglesa	31
1.1 Considerações sobre formação de professores	31
1.2 Considerações sobre a formação inicial	40
1.2.1 Papel da formação inicial	42
1.2.2 Conteúdo da formação inicial	44
1.2.3 Limitações da formação inicial	46
1.2.4 A formação inicial do professor de língua inglesa	50
2. O estágio supervisionado entre racionalidades e experiências à formação inicial	59
2.1 Estágio supervisionado: lógicas, memórias, percursos e perspectivas	60
2.1.1 As lógicas de formação: entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática	60
2.1.2 Concepções e percurso histórico do estágio supervisionado	67
2.1.2.1 Prática de ensino e estágio supervisionado ..	67
2.1.2.2 O percurso normativo do estágio na formação inicial	73
2.1.2.3 O papel do estágio na formação inicial	78
2.1.2.4 Perspectivas e experiências de instituições formadoras	81
2.2 A prática e a experiência no estágio supervisionado: um olhar.	87
2.2.1 A prática: entre sentidos, saberes e ação	88
2.2.2 Estágio e experiência	93

3. Contexto e metodologia da pesquisa.....	101
3.1 Problematização	101
3.2 Contexto do estudo.....	107
3.2.1 Algumas notas sobre a história do curso de Letras- Inglês da Universidade Federal de Rondônia	107
3.2.2 Projeto pedagógico atual do curso de Letras- Línguas Estrangeiras	110
3.2.3 Evolução da matriz curricular do curso de Letras- Inglês 1999 a 2004	112
3.2.3.1 Sobre os estágios no curso de Letras- Línguas Estrangeiras	117
3.3 Sujeitos da pesquisa.....	121
3.4 Procedimentos.....	123
4. Estágio: prática simbólica e experiência inaugural da docência	125
4.1 Olhares e primeiras impressões	126
Sobre a escola.....	126
Sobre a sala de aula	130
Sobre os professores.....	132
Sobre os alunos	133
Sobre as aulas.....	134
4.2 A prática simbólica do estágio: ações e experiências	137
4.2.1 A prática: a concretude da docência.....	137
4.2.2 A experiência: atribuição de sentidos e produção de saberes	147
4.2.2.1 Dos sentidos	147
Momento de “cair a ficha”	147
Batismo.....	148
Desafio/dificuldade/conflicto.....	149
Liberdade.....	153
Responsabilidade.....	154
Vontade/querer.....	156
4.2.2.2 Dos saberes	157
Relação teoria prática	159
Ser/estar professor	163

4.3. Potencialidades e limites do estágio	169
4.3.1 Das potencialidades.....	169
O estágio como prática simbólica	169
O estágio como experiência inaugural da docência .	170
O estágio como prática investigativa	171
O estágio e sua função legitimadora	172
4.3.2 Dos limites.....	172
Ausência da articulação entre conhecimentos proposicionais e procedimentais	172
Dificuldade de preparação para a relação com a prática .	173
Ausência de projeto colaborativo	174
4.3.3 Conclusão da análise.....	174
Considerações finais	175
Referências	179
Sobre a autora	191

INTRODUÇÃO

Apresento, neste livro, a investigação realizada acerca dos saberes e dos sentidos atribuídos à experiência do estágio supervisionado. Meu interesse por esta temática deve-se, sobretudo, ao trabalho que desenvolvo na disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa, na Universidade Federal de Rondônia – UNIR – desde o ano de 1992.

Nesse sentido, minhas expectativas e inquietações referentes ao professor que tenho em mente formar me colocavam sempre à espreita sobre minha prática enquanto professora formadora e de como tenho encaminhado esse trabalho de formação no departamento de Letras – Línguas Estrangeiras da UNIR. As reflexões culminaram na elaboração do projeto de pesquisa e extensão Repensando a Prática de Ensino do Curso de Letras¹, desenvolvido pelos departamentos de Letras Vernáculas e Letras Estrangeiras. Enquanto a possibilidade de cursar um doutorado na área de educação era distante, acompanhei o processo de formação inicial de professor através do citado projeto, por meio do qual temos acompanhado estagiários que desenvolvem seus estágios, mediante atividades de pesquisa-ação, na comunidade escolar e não-escolar. Assim, foi possível refletir sobre a formação inicial e continuada de professores de língua estrangeira e a prática docente que desenvolvo.

Acompanhando, portanto, os estagiários do curso de Letras-Ingles, observei que a experiência do início da profissão esbarra com os conhecimentos aprendidos na licenciatura. Esse hiato existente entre os saberes profissionais e os conhecimentos acadêmicos tem alertado para

¹ Hoje esse projeto integra as atividades dos grupos de pesquisa GELLSO (Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais) e GECEL (Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Linguagem) respectivamente, dos departamentos de Letras Estrangeiras e Letras Vernáculas dos quais faço parte.

o fato de que a prática profissional, longe de ser considerada um espaço de treinamento e de aplicação dos conhecimentos universitários, pode ser encarada como um processo de filtração, diluição e transformação desses conhecimentos face às exigências do trabalho em sala de aula. Neste percurso mais algumas questões inquietaram-me: para que servem então os conhecimentos adquiridos no curso de Letras? O que pode fazer a formação inicial? Qual o papel do estágio?

A busca por respostas proporcionou concepções, tais como a de que a prática de ensino, desenvolvida através do estágio supervisionado, constituía-se no momento em que os licenciandos se davam conta de que seriam professores. O estágio proporcionava de maneira efetiva os primeiros contatos com a experiência de ensinar e aprender. No entanto, o descompasso entre a formação empreendida pela universidade e as exigências da escola de ensino médio e fundamental transformavam, muitas vezes, tal experiência em mais uma tarefa acadêmica a ser cumprida (MARTINS, 1998).

Essa problemática envolvendo estágio e formação de professores já era apontada por Rocha (1983) em estudos que consideram que o estágio não atende, nem em tempo, nem em objetivo, à necessidade da formação dos professores porque se encontra desconectado da realidade². Naquela época, essa componente prática dos cursos de formação se fazia presente como um momento específico por meio de três fases convencionais: observar, participar, dar aulas. No entanto, no tocante aos programas, não havia clareza sobre os objetivos do estágio, mas mesmo assim, os estudos de Rocha postulam que, apesar do insucesso e da pouca eficiência, a atividade formativa sempre foi considerada importante e relevante de acordo com os depoimentos de estagiários. Essas contradições referentes à organização e ao desenvolvimento do estágio supervisionado parecem caracterizar esse momento de formação.

Segundo Martins (1998), também há contradições do discurso referente ao estágio que ora pautava-se pelo momento do diferente, da inovação, da aplicação, por isso, uma experiência extremamente gratificante, ora por uma atividade instauradora de conflitos em face de

² Rocha refere-se à dissertação de Ângela Valadares Dutra, cujo estudo envolveu professores da escola normal (magistério), apresentando um percentual de 40% com relação à opinião citada acima.

uma não homogeneidade do processo de formação. Essa contradição, a meu ver, é fruto do embate entre vários elementos que emergem nesse momento de formação: (i) o confronto entre os conhecimentos aprendidos na universidade e a emergência da prática; (ii) a desestabilização de crenças e concepções sobre o ensino aprendizagem de línguas; (iii) a intensificação da experiência de formação em detrimento da experiência de aquisição; (iv) a efetivação do diálogo entre a escola e instituição formadora; instabilidade da condição de estagiário; (v) a reestruturação de identidades (ser aluno e ser professor), dentre outros, são exemplos de conflitos que caracterizam esse momento de formação.

Diante de tantos conflitos, existe, ainda, uma crença institucionalizada de que o estágio é a única experiência formativa que uma matriz curricular pode oferecer e o componente responsável pela “mudança de atitude do educando, que passa do plano do aprender para o do fazer” (ROCHA, 1983, p.11).

Sabe-se que a universitarização³ do processo de formação desencadeou, por um lado, uma melhor preparação teórico-científica do futuro professor, em detrimento de uma preparação técnica e muitas vezes artesanal desenvolvida pelos antigos institutos de educação (SILVA, 2001). Por outro, nos objetivos traçados para essa atividade formativa, veiculou o mito de que o estágio, tomando o estagiário como tradutor da “boa nova” universitária, poderia “solucionar” alguns problemas da educação básica pela simples aplicação de novos conhecimentos e descobertas científicas. Esse discurso solucionista e simplista trouxe consequências desfavoráveis ao processo de formação. O desconhecimento do cotidiano escolar e o escamoteamento das condições de produção do trabalho docente transformaram o estágio supervisionado ora em um simples ritual de passagem⁴ (do ser aluno para ser professor), ora em uma atividade tecnicista e burocrática destituída de reflexão, com poucas contribuições de fato para a prática docente.

Mediante os novos modelos de formação – advindos das reformulações recentes das licenciaturas – que ampliam as possibilidades do ensino pautado pela prática, o estágio supervisionado divide a

³ De acordo com Silva (2001), há uma tendência na LDB pela formação de todos os professores em nível superior, seguindo a tendência internacional de universitarização da formação dos professores.

⁴ No sentido dado por Bourdieu (1996).

responsabilidade pelo componente prático da formação com as demais disciplinas do currículo. Embora a intensificação desse componente de ordem prática, a formação do professor da educação básica encontre-se distribuída na carga horária de outras disciplinas, é ainda o estágio que propicia o maior contato com a prática docente. Nesse sentido, paralelamente, o estágio descortina a heterogeneidade e a complexidade do processo de formação. Heterogeneidade porque, ao fazer vir à tona uma diversidade de conflitos e contradições (citados anteriormente), o estágio supervisionado frustra o desejo de homogeneização desse processo. A emergência de conflitos que desestabilizam a linearidade e a aparente homogeneidade desse processo de formação nos remete à sua complexidade.

Embora os estágios supervisionados tenham conquistado quantitativamente maior espaço nos currículos recentemente, e venham se constituindo como uma experiência formativa em potencial para a profissão docente (PIMENTA, 1997; PIMENTA; LIMA, 2008; CAIRES; ALMEIDA, 2000; MIZUKAMI; REALI, 2004, 2005; SILVA; MARGONARI, 2005; ABRAHÃO, 1992, 2004, BARREIRO; GEBRAN, 2006), a área ainda carece de investigações, em especial, as que se realizam com base na perspectiva dos professores em formação.

Se o estágio como essa experiência formativa instaura conflitos e contradições no processo de formação, por que as instituições formadoras não trabalham o momento de estágio como constitutivamente heterogêneo, conflituoso e contraditório? Por que não querem? Por que não podem? Por que não se sentem competentes?

Desconfiamos que, dentre outras razões, o encaminhamento homogeneizador dispensado ao estágio supervisionado, ao encontrar resistências no cenário formativo, ignora e não problematiza os saberes e os sentidos estabelecidos e estabilizados na construção do tornar-se professor, e especificamente no caso deste estudo, do tornar-se professor de língua inglesa durante a realização do estágio supervisionado.

Acreditamos que, além do tão importante como eixo articulador para a formação do professor pesquisador (GHEDIN, 2006; PIMENTA; GHEDIN, 2002), do professor formador e do professor crítico-reflexivo (ZEICHNER, 1993), o estágio possa também constituir-se como (i) uma experiência inaugural da prática profissional que produz sentidos e saberes para a profissão; (ii) um dispositivo de cons-

trução do tornar-se professor ao deflagrar processos de subjetivação, seja pela atribuição de sentidos e produção de saberes a essa experiência formativa, seja pela exposição a heterogeneidade/singularidade do processo de constituição desse profissional e ainda (iii) como uma matriz articuladora da lógica disciplinar e da lógica profissional. Dessa forma, investir em pesquisas que evidenciem o processo do tornar-se professor parece um percurso promissor para compreendermos os conflitos e as contradições inerentes a esse momento, assumindo a complexidade do processo de formação docente.

Motivados por essas concepções e indagações, sobretudo por acreditar que essa formação tem contribuído sobremaneira para a formação de professores – mormente por meio do estágio supervisionado, este estudo tem como objetivo investigar os sentidos atribuídos e os saberes produzidos, pelos professores em formação, ao estágio supervisionado, para compreendermos o papel dessa experiência formativa na formação do professor de língua inglesa, durante a regência de aulas, e suas implicações para a profissionalização desse professor. Acreditamos que o estágio possa constituir-se como uma experiência inaugural da prática profissional que produz sentidos e saberes para a profissão. São essas algumas das reflexões que têm nos levado a problematizar a constituição do professor, a partir da formação inicial, uma vez que essa colabora para o processo de passagem do ser aluno para o ser professor (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p.20).

Defendemos, com base em Nóvoa (1992) e Tardif (2002), que os estudos referentes à profissionalização docente levem em conta as dimensões importantes para se compreender o desenvolvimento profissional dos professores: o professor individual e o coletivo docente; bem como problematizem a sala de aula, “célula-base” do trabalho docente, e a interação nesse contexto. Desse modo, nosso objetivo de investigar o estágio supervisionado como componente prático da formação não se traduz apenas como uma atividade acadêmica e escolar, mas considera a perspectiva sociohistórica e simbólica de tal atividade.

Tal qual os estudos de Caíres, Margonari e Costa que focalizam o pensamento dos professores em formação (apresentados mais detalhadamente no segundo capítulo) essa pesquisa busca, a partir das manifestações linguísticas dos estagiários, os sentidos e os saberes da experiência do ser/estar professor. Assim, como professora formadora,

esperamos ainda: promover uma avaliação e autoavaliação sobre a experiência do estágio para compreender o encaminhamento dado à preparação inicial de professores de língua inglesa; colocar em questão o processo de intervenção do estagiário nas escolas, durante o estágio supervisionado, para compreender o movimento do tornar-se professor de língua inglesa pela prática, bem como os sentidos e os saberes produzidos.

Nosso questionamento, portanto, pode ser assim enunciado: **quais os sentidos atribuídos à experiência do estágio e os saberes nela produzidos para a constituição do ser professor de língua inglesa?** Na tentativa de responder a essa questão, focaremos os seguintes pontos:

- As impressões dos estagiários sobre o contexto de trabalho e seus atores;
- Como superar imagens negativas referentes à escola com um local adverso e entediante para o exercício da profissão de ensinar?
- A prática simbólica do estágio: ações e experiências dos estagiários na fase de regência;
- Os limites e potencialidades do estágio supervisionado.

Metodologicamente, participaram deste estudo dez estagiários que cursaram os estágios supervisionados III e IV do curso de Letras Inglês da UNIR. Todos os sujeitos ingressaram em 2005 por exame vestibular e seguiram a matriz curricular de 2004, cuja organização dos estágios conta com a orientação conforme Resoluções nº 1 e nº 2 /2002, que também são fontes deste estudo.

Desde já enfatizo que, de acordo com informações oriundas de entrevistas, a escolha pelo curso de Letras-Inglês se deu por motivos pessoais: intuição, gosto, vontade de aprender mais e aprimorar o inglês, afinidade e identificação com o idioma inglês, ouvir músicas, bem como ler e compreender poesias, ampliar os horizontes em relação ao inglês. Os motivos circunstanciais, dizem respeito ao fato de ser uma área de trabalho menos concorrida, por ter morado fora do Brasil, para ajudar na primeira formação (magistério, direito). As respostas levaram-nos à ideia de que a escolha pelo curso de Letras-

Inglês assenta-se na afinidade, na identificação com o idioma como também na curiosidade, na conveniência. Todos eles tinham noção de que o curso de licenciatura se volta para a formação de professores. No entanto, ao ingressar no curso e até o momento de realização dos estágios, a maioria afirmou não ter ainda a convicção de que seria professor ou professora.

Somente dois desses estagiários não fizeram curso de inglês antes de ingressar na graduação, porém tiveram vivência na língua inglesa: um por trabalhar numa escola de línguas e outro por ter morado fora do Brasil. Por esse motivo todos se consideram em um nível intermediário de inglês. Evidenciamos que o desprestígio da disciplina de língua inglesa no ensino regular leva muitos alunos do nível médio a frequentarem cursos de idiomas. Ao ingressar no curso de Letras-Inglês os alunos logo percebem que precisam manter um maior contato com a língua e por isso matriculam-se em cursos de idiomas⁵.

A maioria dos estagiários terminou o nível médio em escola pública. Apenas um deles cursou magistério e quatro já apresentam uma graduação respectivamente em História, Administração, Direito e Matemática. Dos quatro, três atuam em sua área de formação. A estagiária que tem graduação em Matemática atua como professora. No total dos dez (10) colaboradores da pesquisa, dois atuam como técnicos da administração pública (uma na secretaria de administração do município e outro na secretaria estadual de educação), uma como profissional liberal, uma como professora da escola pública, quatro como professores de escolas de idioma, uma como artista e outra não trabalha.

Mediante essa breve caracterização dos sujeitos, podemos definir que é comum a todos o fato de se encontrarem em situação de experiência formativa, responsáveis pela elaboração e realização de um projeto de estágio e tendo que encarar a realidade da sala de aula. Sabemos que essa situação é constitutivamente conflituosa, portanto, desestabilizadora de verdades, de valores. Dessa forma, os sujeitos deste estudo são considerados protagonizadores de sentidos e de saberes,

⁵ O Departamento de Letras Estrangeiras oferece constantemente cursos de extensão para auxiliar os estudos dos iniciantes na área de inglês. A intenção futura do departamento é criar um centro de línguas estrangeiras visando auxiliar o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa e pedagógica do aluno de Inglês e de Espanhol.

nesse cenário formativo, marcado pela urgência da ação prática e pela força da experiência.

Tendo em vista “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.70), nosso levantamento de dados se estruturou durante o desenvolvimento dos estágios supervisionados III e IV. Assim, a metodologia do trabalho para a coleta dos registros seguiu as seguintes fases:

(a) Estágio III:

- Observação de aulas na UNIR para estabelecer contato com os estagiários (professores em formação) e sua disponibilidade em participar desta pesquisa;
- Observação de aulas de regência ministradas pelos estagiários, juntamente com os professores regentes nas escolas;
- Realização de entrevista semidirecionada ao final do estágio;
- Leitura de relatórios elaborados pelos sujeitos da pesquisa;

(b) Estágio IV:

- Aplicação de questionário para uma caracterização mínima do grupo – dos 10 questionários apenas quatro retornaram).
- Observação de aulas de regência ministradas pelos estagiários, juntamente com os professores regentes nas escolas;
- Realização de entrevista aberta ao final do estágio;
- Leitura de relatórios elaborados pelos sujeitos da pesquisa.

O conjunto de registros, coletados no período de 2008 e 2009, que compõem esta pesquisa constitui-se dos seguintes instrumentos: entrevistas semidiretivas, diários de campo elaborados pelos professores em formação, relatórios, áudio gravações de aulas durante o desenvolvimento dos projetos de estágio, questionários, anotações de campo. Utilizamos também informações constantes do atual projeto pedagógico do curso de Letras – Línguas Estrangeiras da UNIR, versão de 2005.

O primeiro instrumento com o qual trabalhamos foi a entrevista semiestruturada (ou não estruturada), a qual se caracteriza pela formu-

lação de poucas questões com o objetivo de que a pessoa entrevistada possa expressar-se à vontade e fazer as colocações que julgar necessárias. Por proporcionar a flexibilidade na obtenção das informações e pela possibilidade de obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano, esse tipo de entrevista proporcionou dados muito além dos que imaginávamos conseguir. A entrevista foi utilizada nesse estudo, no final dos estágios III e IV para compreender “[...] a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134), no nosso caso, a experiência de formação presenciada pelo estágio supervisionado.

Os relatórios, escritos ao final dos estágios III e IV, caracterizam tanto uma prática reflexiva como simbólica por trazer, além das representações e dos sentidos do que seja aprender e ensinar línguas para esses atores sociais, pistas de atuação dos futuros professores em contexto profissional. Essa interação estagiário-universidade-escola é de fundamental importância à compreensão do processo de constituição de sentidos nesse espaço uma vez que pode iluminar questões relativas ao encaminhamento da tarefa formativa na universidade e na escola.

A observação de aulas ministradas pelos estagiários e pelos professores formadores, assim como o projeto pedagógico do curso de Letras – Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia, nos possibilitaram uma aproximação com o contexto sócio-histórico no qual se deu a produção de sentidos da experiência do tornar-se professor e compreender o papel do estágio supervisionado nesse processo.

A partir da leitura dos relatórios e das entrevistas, das anotações de campo e das observações de aula, buscamos unidades de significado que nos permitiram responder nossos questionamentos sobre os sentidos e os saberes produzidos no momento da realização do estágio supervisionado.

Todos esses instrumentos nos possibilitaram dados significativos, cuja análise será apresentada posteriormente.

Ainda metodologicamente, na esteira das pesquisas de abordagem qualitativa, este estudo pretende problematizar, a partir de uma perspectiva fenomenológica-hermenêutica, o estágio supervisionado enquanto contexto (tempo/espaço) formal e institucionalmente reconhecido, no curso de licenciatura que forma professores de língua estrangeira. Sabemos que tal escolha traz à tona as discussões em torno

da investigação social que, conforme nos adverte Schwandt (2006, p.195), “é uma atividade que provoca inquietações ‘teóricas’” sobre o que constitui o conhecimento e como esse se justifica, sobre a natureza e o objetivo da teorização social, e assim por diante. Assim como o ensino, esclarece o autor, a investigação social é uma “práxis distintiva por ser uma atividade que transforma a própria teoria e os próprios objetivos que a orientam” (SCHWANDT, 2006, p.195).

Vários foram os motivos para a escolha teórico-metodológica dessa investigação. Primeiramente, a escolha da abordagem qualitativa deu-se porque a ênfase no processo associada à descrição como método de coleta de dados permite uma melhor compreensão dos modos pelos quais estagiários tornavam-se professores no desenvolvimento do estágio supervisionado. No que diz respeito à descrição e interpretação, os relatórios e textos escritos, por se tratarem da palavra escrita, assumem condição favorável, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), tanto para a coleta de registros, como para a disseminação dos resultados.

Reforçamos nossa escolha pela hermenêutica, como componente do enfoque qualitativo, por permitir a esse estudo uma compreensão e interpretação (negociação) dos múltiplos sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa a esse tempo/espço de formação – o estágio supervisionado – e por enfatizar “a interpretação como mediação da experiência humana” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.55). Faz-se oportuno esclarecer que, no paradigma hermenêutico, a compreensão é entendida como um tipo de experiência prática no/sobre o mundo. Schwandt (2006, p.198), fundamentado em Gadamer (1981, p.87), afirma que a compreensão não é uma tarefa controlada por procedimentos ou regras “[...] e nem uma atividade isolada executada pelos seres humanos, mas uma estrutura básica de nossa experiência de vida.” No nosso caso, o estágio supervisionado promove experiências simultâneas de compreensão de fatos, situações e fenômenos ligados à profissão e ao âmbito pessoal. A análise interpretativa, pois, nos permite acessar como os estagiários compreendem a sua experiência por ocasião do estágio supervisionado e como aprendem a ser professor.

Para ter acesso a esses dados provenientes das experiências dos estagiários e das condições nas quais essas experiências ocorrem, nossa interpretação apoia-se na análise documental. Os dados constantes dos relatórios dos estagiários, dos projetos pedagógicos do curso de Letras

da UNIR, das matrizes curriculares, das leis que regulamentam os estágios, constituem a fonte primeira de nossa análise não somente pela estabilidade dos dados desses documentos, mas também por propiciar uma visão ampliada sobre o nosso objeto de pesquisa.

Assim, reforçarmos nossa opção pelo enfoque qualitativo de pesquisa por nos apontar caminhos para se compreender que papel, de fato, o estágio supervisionado exerce no processo de formação do professor de língua inglesa.

Interessa-nos também observar a dinâmica do tornar-se professor esse tempo/espço propicia por acreditarmos que tal dinâmica pode nos fornecer pistas referentes à constituição do ser professor e, dessa forma, instituir um debate que nos permita discutir o processo de formação de professores em sua complexidade. Acionamos, portanto, as noções de prática simbólica e de experiência para obter o suporte necessário à investigação dos sentidos e dos saberes que esse professor pré-serviço atribui à sua experiência inicial na profissão e, dessa forma, iluminar nossas escolhas e direcionamento dentro da complexidade que é o trabalho de formação inicial de professores. Assim sendo, este estudo se organiza em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, teceremos considerações sobre formação de professores discutindo as lógicas da formação de professores situadas entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática. Em seguida, focaremos nosso olhar na formação inicial, apoiados nos seguintes questionamentos: a) Qual o papel da formação inicial? b) Qual o conteúdo da formação inicial? c) Quais as limitações da formação inicial? d) finalizaremos a proposta do primeiro capítulo com considerações sobre a formação inicial do professor de língua inglesa.

No segundo capítulo, discutiremos o estágio supervisionado a partir de dois subitens. No primeiro subitem, apresentaremos uma descrição panorâmica sobre o estágio supervisionado pontuando as lógicas que orientam a formação de professores e tecendo considerações históricas sobre o estágio, seu percurso normativo e seu papel na formação inicial. Encerraremos com a apresentação de algumas perspectivas institucionais para o desenvolvimento do estágio supervisionado. No segundo subitem, abordaremos o estágio supervisionado pelo viés da prática e da experiência para compreender os sentidos e os saberes produzidos durante a realização do estágio supervisionado

na formação do professor. Concluiremos o subitem número dois com reflexões sistemáticas concernentes ao papel do estágio para o futuro professor de língua inglesa vislumbrando, nesse tempo/espaço, uma dimensão simbólica do processo de formação.

No terceiro capítulo, descreveremos o contexto deste estudo a partir de um apanhado histórico sobre o curso de Letras-Inglês da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, bem como de uma apreciação dos projetos pedagógicos do referido curso, no que se refere à matriz curricular e à organização dos estágios.

No quarto capítulo, destinado à apresentação e análise dos dados, o estágio será apresentado como uma prática simbólica cujas atividades docentes, dos professores em formação, assentam-se na relação de mediação entre a interioridade e a exterioridade do sujeito. Nesse sentido, o estágio também será pensado como tempo/espaço de desenvolvimento de experiências pessoais e profissionais (TARDIF, 2002; NÓVOA, 1995). Por último, discutiremos as potencialidades e os limites do estágio para a formação inicial de professores.

Ressaltamos que a relevância desta pesquisa se circunscreve ao propósito de ampliar a discussão sobre a orientação prática defendida hoje na condução dos estágios supervisionados; fornecer pistas para compreendermos a dimensão processual da formação a partir dos sentidos e dos saberes produzidos e refletir sobre as potencialidades e limites do estágio na formação inicial. Seguindo essa linha de raciocínio, busco com este livro contribuir, sobretudo, para o desenvolvimento de futuras pesquisas acerca do papel da formação inicial para a profissionalização docente, desnudando as ações e as experiências desenvolvidas no contexto dos estágios supervisionados.

1.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CAMPO, A FORMAÇÃO INICIAL E A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA⁶

A formação de professores é um campo de estudo complexo cuja discussão requer uma aproximação atenta no sentido de compreendermos seus desdobramentos e evitar simplificações. Desse modo, o objetivo deste capítulo é tecer considerações sobre a formação de professores para, em seguida, situarmos a formação inicial buscando compreender a presença e o papel do estágio no âmbito dessa. Além de trazeremos algumas considerações sobre o estágio como parte integrante da disciplina Prática de Ensino, apresentamos uma visão panorâmica sobre a formação inicial do professor de língua inglesa.

1.1 Considerações sobre formação de professores

A formação de professores, enquanto objeto de estudo, já vem sendo amplamente discutida mediante abordagens e focos variados (GARCIA, 1992, 1999; IMBERNÓN, 2006; NÓVOA, 1992, 1995; MIZUKAMI et al., 2002; CELANI, 1984, 2002; CORACINI; BERTOLDO, 2003; ABRAHÃO, 1992, 2004; MOITA LOPES, 1996; LEFFA, 2005; GIMENEZ, 2004; GIMENEZ; CRISTÓVAN, 2007, dentre outros). O resultado desses estudos, se, por um lado, tem contribuído enormemente para a ampliação de nosso olhar sobre

⁶ A partir do primeiro capítulo, o texto está na primeira pessoa do plural.

a formação, por outro, tem revelado a complexidade desse objeto de estudo, logo a necessidade constante de investigações na área. Uma necessidade primeira observada nas pesquisas diz respeito ao conceito/concepção de formação.

O termo “formação” procede do latim *formatione* cuja definição é apresentada pelo dicionário Aurélio mediante três verbetes. O primeiro verbeete refere-se ao “ato, efeito ou modo de formar”. O segundo verbeete associa-se à “constituição”, ao “caráter”. E no verbeete três, o termo formação é definido como “a maneira porque se constitui uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional”. No caso da formação de professores, poderíamos inferir, a partir do terceiro verbeete, que a formação de professores se refere à maneira pela qual o indivíduo constitui-se e constitui um conhecimento sobre a docência.

Se considerarmos, pois, formação como *constituir-se*, faz sentido acionarmos o conceito de *Bildung*. Na concepção alemã, tal conceito estabelece ligação com “o movimento do ‘tornar-se o que se é’, ou seja, ao movimento de constituição da própria identidade” (WEBER, 2006, p.126). De acordo com Weber (2006), *Bildung*, como ideal pedagógico, preocupa-se em resolver antagonismos do Homem, quais sejam: vida/espírito, genérico/individual, natureza/cultura. Segundo o sociólogo em questão, a visão de *Bildung* fundamenta o “[...] empreendimento humboldtiano, na medida em que o projeto de reforma das instituições científicas superiores comungava com um ideal pedagógico em que os polos antagônicos da atividade humana seriam superados de modo a criar a personalidade harmônica.” (WEBER, 2006, p.127).

No entanto, se a *Bildung*, na acepção humboldtidiana, se expressa como um ideal pedagógico formativo, o qual só poderia ser promovido pela instituição superior, único *locus* para desenvolvimento da ciência, apresenta, também, uma resistência a essa institucionalização mediante a valorização da narrativa de formação marcada pela vivência da experiência (WEBER, 2006). O duplo sentido que a *Bildung* apresenta é bastante oportuno para essa investigação, uma vez que trataremos aqui da formação institucionalizada de professores de língua inglesa. Portanto, retomaremos tal discussão mais adiante quando buscarmos pontuar os sentidos e os saberes que a experiência do estágio supervisionado produz nesse processo.

O caráter polissêmico de *Bildung* ganha significado não apenas nos termos formação, cultivo, cultura, mas estende-se a outros domínios semânticos tais como processo, prática, trabalho, viagem, romance, alteração, identificação, tradução, dentre outros (SUAREZ, 2005). Na língua portuguesa, segundo Weber (2006), o termo que mais contempla a dimensão pedagógica da *Bildung* refere-se ao vocábulo formação.

Suarez (2005) ensina-nos que, nas acepções de Hegel e Goethe, *Bildung* liga-se à ação prática, ao trabalho. Para Hegel, de acordo com Suarez (2005), o termo promove uma ruptura com o imediato e estabelece uma passagem do particular ao universal sinalizando aprimoramento, engrandecimento. Nesse processo de *Bildung* “o sujeito envolve-se em uma formação de si pela formação das coisas” (SUAREZ, 2005, p.194). Isto é, pelo trabalho.

Essa ideia de trabalho pode ser associada ao conceito de experiência, preconizado por Larossa (2004a), uma vez que o sujeito da experiência se prova e se ensaia, mantendo-se permanentemente em transformação de si. A trajetória construída por esse sujeito da experiência distancia-se de uma lógica instrumental e tecnicista, ao contrário, tal trajetória expõe a singularidade desse processo mediante os medos, os conflitos, as incertezas e as inseguranças que assaltam o sujeito em construção.

Na discussão de Guarnica (1997), podemos observar noções relacionadas ao termo alemão *Bildung* com mais especificidade. Discutindo a formação de professores de Matemática, o autor associa *Bildung* à ideia de “um cultivo, um fazer com que o vir-a-ser manifeste-se sendo, na plenitude das potencialidades do que se forma, e transforma-se”. O autor nos esclarece que *Bildung*, não significa uma construção técnica, mas constitui “um processo próprio de formação e cultivo”, aproximando-se, dessa forma, mais às transformações humanas na esfera subjetiva. Com base nesse conceito de *Bildung*, isto é, da constituição do humano em devir, Guarnica (1997, p.3) entende a formação como “um esforço conjunto, quase uno, de professor e aluno, na concretização do projeto pelo qual nos tornamos humanos”. Além da ideia de cultivo, Guarnica atribui ao termo uma dimensão da singularidade do ser, a partir de uma leitura de Larrosa, segundo a qual

[...] a *Bildung* poderia ser entendida como a idéia que subjaz ao relato do processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é (LAROSSA, 2004b, p.52).

Também Garcia (1999) faz uma rápida referência ao termo alemão *Bildung* cuja ênfase recai não somente sobre a formação, mas sobre a configuração da educação de um sujeito autoconsciente. Dito de outro modo, o termo distancia-se de conotações técnicas ou instrumentais e associa-se a um processo de crescimento e desenvolvimento pessoal ou cultural, o que exige, além de um cultivo de si, a assunção de uma postura reflexiva.

Concordamos com Garcia e, reconhecendo a dinamicidade da *Bildung*, mediante essa breve discussão sobre a acepção pedagógica do termo, consideraremos a formação de professores como um processo a se desenvolver a partir de uma ação prática e reflexiva.

Observamos, assim, que a palavra alemã tem forte relação com o campo da pedagogia e com o projeto iluminista do homem moderno e de sua formação. Portanto, é com esse sentido que tal termo será incorporado às discussões sobre formação neste livro. Percebemos também, a partir das considerações sobre *Bildung*, a formação como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem poucas definições e bastantes divergências teóricas.

Nesse sentido, Garcia (1999) se propõe a descortinar o panorama epistemológico da formação, visando contribuir para as discussões nesse campo de estudo. Ele observa que o termo associa-se à **atividade** sempre que tratar-se de formação para algo; que pode ser entendido como **função social** de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber ser que se exerce; como **processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa** referindo à maturação interna e à aprendizagem pela experiência; e ainda como **instituição** que planifica e desenvolve atividades de formação. Para driblar essa multiplicidade de perspectivas que o termo formação refrata⁷, o autor realiza uma exaustiva análise de conceitos e acepções sobre formação, a partir de diversos

⁷ No sentido dado por Bakhtin (1986).

autores, e apresenta algumas conclusões para posteriormente elaborar sua própria conceituação. A primeira conclusão do autor diz respeito a não identificação e nem à diluição da concepção de formação a uma perspectiva puramente técnica de ensino e de educação. Em uma segunda conclusão, enfatiza a dimensão pessoal do desenvolvimento humano. Finalmente, na terceira conclusão, a ideia de individualização da formação é adicionada por Garcia que salienta a estreita ligação existente entre a formação e a capacidade/vontade do indivíduo para formar-se.

No entanto, em razão desse processo de individualização, o autor alerta que tal fato não nos autoriza a pensar que a formação ocorra de maneira autônoma. Nesse sentido, faz distinções referentes à autoformação, heteroformação e interformação, a saber:

Na Autoformação o indivíduo participa de forma independente tendo o controle total dos objetivos, processos, instrumentos e resultados de sua própria formação. A Heteroformação, por sua vez, organiza-se e desenvolve-se “a partir de fora”, por especialistas sem comprometimento da personalidade do sujeito que participa. Finalmente, a Interformação diz respeito à *ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre os professores em fase de atualização de conhecimentos... e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da “equipa pedagógica”, tal como hoje é concebido para a formação do amanhã (Dabesse, 1982: 29-30). É através da interformação que os sujeitos - neste caso os professores - podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional (GARCIA, 1999, p.22, grifo do autor).*

Transpondo essas conclusões para o campo específico da formação de professores, observamos que os sujeitos adultos contribuem para sua formação a partir das representações e competências que possuem. Dessa forma, Garcia conceitua a formação de professores nos seguintes termos:

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e

da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p.26).

Desmembrando tal conceito, podemos observar que a formação é considerada área de conhecimento e de investigação que se centra no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional. Tal processo é de carácter sistemático e organizado, portanto não improvisado, pontual ou assistemático.

Em segundo lugar, o conceito aplica-se tanto aos professores que estão em formação como àqueles que já estão atuando visto que as propostas práticas e teóricas embutidas no conceito são as mesmas, mudando apenas, segundo o autor, o conteúdo, o foco ou a metodologia de tal formação.

Finalmente, a formação é considerada de uma dupla perspectiva, ou seja, acontece no âmbito individual e coletivo.

Para Garcia (1999), de acordo com o entendimento de Ferry (1991), a formação de professores diferencia-se de outras atividades em três dimensões, a saber: é uma formação académica e pedagógica, é um tipo de formação profissional, e ainda configura-se como uma formação de formadores.

Mediante essa conceituação, aprendemos com Garcia (1999) que a formação de professores realiza-se em um *continuum*. Para o autor, a formação não se configura como um produto pronto e acabado, mas realiza-se como processo, uma vez que há uma interação entre todas as fases de tal processo, em especial entre a formação inicial e a permanente. Assim, entende que, mesmo encerrando fases diferenciadas, a formação configura-se enquanto processo que guarda princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns. Por isso, em qualquer período, seja na fase de preparação inicial ou na fase desenvolvimento profissional, a formação do professor é sinónimo de “aprendizagem contínua,

interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem” (GARCIA, 1999, p.27).

Além de considerar esse *continuum* como o primeiro princípio da formação, faz-se oportuno apresentar, resumidamente, os demais princípios norteadores que compõem a conceituação do autor. Tais princípios têm orientado as investigações nesse campo de estudo e podem oportunamente fazer parte da nossa discussão.

1º - considerar o processo de formação como um *continuum*.

2º- integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.

3º - a necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola.

4º- integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores. O autor reforça o conhecimento didático do conteúdo como estruturador do pensamento pedagógico do professor.

5º - a necessidade de integração teoria-prática na formação de professores e o reforço da reflexão deliberativa (Schwab), – reflexão na acção (Shön), conhecimento prático (Elbaz), conhecimento prático pessoal (Connely e Clandinin).

6º - isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que lhe será pedida que desenvolva.

7º - princípio da individualização. Não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos. Tal princípio não deve ser compreendido somente no âmbito pessoal, mas estende-se à unidades maiores como a equipe de professores, a escola, etc. Assim, a formação deve se basear nas necessidades e interesses dos participantes, deve estar adaptada ao contexto em que esses trabalham, e fomentar a participação e reflexão.

8º - importância da indagação e do desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e da reflexão dos próprios professores. Esses devem ser entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e valorizar o conhecimento desenvolvido pelos outros. Para tanto, no sentido dado por Giroux, devem ser considerados como intelectuais transformadores. (GARCIA, 1999, p.27).

Na esteira da visão de formação como aprendizagem, Moita (1995, p.114) concebe a formação como “[...] uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio”. Nesse sentido, reforça que uma relação entre os vários polos de identificação da construção de si é fundamental.

A autora evidencia o aspecto pessoal, marcando conceitualmente sua visão de formação como construção de uma identidade pessoal e profissional. Nesse sentido, Moita (1995) amplia a noção de auto-formação e interformação, demonstradas anteriormente por Garcia (1999), ao associar os percursos de vida aos de formação. Tais percursos são caracterizados pela autora como uma dinâmica de construção da identidade. A formação de uma identidade profissional, por sua vez, diz respeito à soma de ações dentro do *universo profissional e os outros universos socioculturais* (MOITA, 1995).

Reunindo todas as discussões acerca do termo formação e, em meio à complexidade que envolve tal objeto de estudo, concordamos que a formação “[...] é um processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da história, se forma, se transforma, em interação” (MOITA, 1995, p.115). Concordamos também com as considerações referentes à formação de professores como “[...] um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado” (GARCIA, 1999, p.22).

Concordamos, ainda, com a formulação de Garcia (1999) que apresenta a formação como uma potente matriz disciplinar, possuindo uma estrutura conceitual (princípios teóricos) e sintática (métodos heurísticos), configurando-se, dessa forma, como elemento ponte que permite a elaboração de teorias práticas sobre o ensino (GIMENO SACRISTÁN, 1990).

Buscando respaldo em Medina e Dominguez (apud GARCIA, 1999, p.24-25) arrolaremos algumas razões para considerar a formação de professores enquanto matriz disciplinar. São elas:

1º - o objeto de estudo específico da Formação de Professores são *os processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores*. – **objeto de estudo singular**.

2º - a Formação de Professores possui diversas estratégias, **metodologias e modelos consolidados** para a análise dos processos de aprender e ensinar.

3º - há uma **comunidade de cientistas** que consolida os seus trabalhos e elaboram um código de comunicação próprio.

4º - a própria **incorporação activa dos próprios protagonistas**, os professores, nos programas de investigação.

5º - a **atenção de políticos, administradores e investigadores** face à Formação de professores como peça-chave da qualidade do sistema educativo.

Esses autores reforçam a formação como uma matriz disciplinar em potencial.

Esteves (2006), por sua vez, nos alerta para o fato de que o campo da formação de professores é uma variável dependente, isto é, vincula-se às finalidades da educação⁸, bem como ao papel da escola e a sua inserção na sociedade, e ainda à profissionalização. Embora o cerne das pesquisas em formação evidencie o que está posto oficialmente, Esteves enfatiza o carácter transformador de tais pesquisas ao noticiar o que acontece à margem, gerando alternativas para a área da formação de professores.

Reconhecendo a complexidade que habita esse campo de estudo, Leitão e Alarcão (2006) assinalam:

Parece, pois que nos encontramos numa era nova, em que se exige aos professores e às escolas que dêem respostas a problemas sociais cada vez mais complexos e que, complementarmente, se repense o seu papel de intervenção pedagógica em contextos educativos caracterizados crescentemente pela complexidade e pela diversida-

⁸ No sentido de como se concebe o ensino, o currículo, a aprendizagem, o perfil de professor, dentre outros.

de. Intervir nestes contextos exige reinventar a relação de formação com o conhecimento e, nesse sentido, perspectivar a formação de educadores/professores a partir de outras propostas educativas. (LEITÃO; ALARCÃO, 2006, p.63).

Ao admitirem que a formação de professores nos dias atuais apresenta-se complexa, há a necessidade de mobilizar dimensões (cognitivas, culturais, éticas, pessoais) variadas dessa formação, os autores dão destaque para a necessidade de uma nova cultura profissional centrada nas noções de competência (construção da profissionalidade) e de profissionalização.

Imbernón (2006), por sua vez, amplia nosso entendimento sobre a formação de professores ao reforçar que

[...] esta vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza (IMBERNÓN, 2006, p.18).

Tendo em vista as colocações de Imbernón (2006) referentes à necessidade de cada vez mais formar professores para a mudança e para a incerteza, podemos ir além nessa discussão a partir dos seguintes questionamentos: qual o papel, então, da formação inicial para dar conta de formar o professor? Que conteúdos e que objetivos ela deve estabelecer para conseguir seu intento? Até onde ela pode ir? Ou seja, que limitações ela pode encontrar nessa tarefa? A par de tais questões, foquemos nosso olhar para a formação inicial.

1.2 Considerações sobre a formação inicial

A formação de professores configura-se, indubitavelmente, como um dos maiores campos de debate no cenário educacional nacional e internacional. André et al. (1999, p.307), ao fazerem o estado da arte sobre a formação de professores no Brasil, afirmam que

Os trabalhos sobre licenciatura discutem a dicotomia entre a formação específica e a formação pedagógica, relatam experiências curriculares inovadoras, revelam a importância da interdisciplinaridade nos programas de formação docente, expõem experiências de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, debatem as diferenças entre conhecimento científico, saber cotidiano e saber escolar, estudam as representações e opiniões dos alunos da licenciatura.

Atualizando esses dados, André (2006), em estudos desenvolvidos sobre os temas das pesquisas em educação no período de 1992-2002, afirma que a formação de professores ocupa de cinco a sete por cento dos trabalhos de investigação nesse campo de conhecimento. Esse percentual, apesar de pequeno, reflete a necessidade constante de um entendimento e de uma melhor orientação para as questões de formação do professor. Os temas mais discutidos, segundo a autora em questão, versam acerca da formação inicial, a formação continuada, a identidade e a profissionalização docente.

No que concerne à formação inicial, as pesquisas revelam, dentre outros aspectos, a precariedade da formação dos futuros professores, tanto em relação ao domínio do conteúdo dos saberes disciplinares, quanto às dificuldades de gestão da sala de aula.

A partir de um estudo sobre as dificuldades e necessidades históricas nessa área, Marin (1996) arrola os fatores relatados por professores em formação (denominados alunos-mestres das escolas normais e das licenciaturas) sobre as dificuldades enfrentadas por esses e os problemas detectados nos cursos de formação básica. Dentre essas dificuldades destacam-se, segundo a autora, a inadequação de currículos, o desconhecimento da realidade educacional do ensino primário, a desinformação sobre os aspectos metodológicos do ensino, o despreparo referente aos conteúdos básicos necessários ao exercício docente em séries iniciais, dentre outros (MARIN, 1996, p.157).

Constatações evidenciadas também por pesquisas que fazem levantamentos sobre a formação de professores, focalizando, direta ou indiretamente, os limites e as lacunas dessa formação (GARRIDO; BRZENZINSKI, 2008; GATTI; BARRETO, 2009, GATTI; NUNES, 2009), bem como com estudos que buscam dar conta das

questões de formação inicial, ora discutindo a epistemologia dos programas de formação, ora encaminhando propostas de reestruturação e operacionalização de tais programas (PIMENTA; LIMA, 2008). Ainda que essas pesquisas associem o estado calamitoso em que se encontra a formação de professores ao despreparo de formadores, ao desprestígio da profissão e até mesmo à perversidade das políticas públicas de formação de professores, os problemas oriundos desse campo específico de conhecimento são atribuídos, em geral, aos cursos de licenciaturas e seus agentes (professores-formadores e professores em formação). Assim, fica notório nessas discussões que as dificuldades e os problemas da formação inicial de professores se originam nos cursos de licenciaturas e tem como bode expiatório a figura do professor.

Tais dificuldades evidenciam de certa forma o descompasso entre a formação oferecida pelas instituições formadoras e as exigências do trabalho docente. Nesse sentido, tais pesquisas reforçam o pensamento de Imbernón (2006, p.41):

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança.

No sentido de melhor compreendermos o descompasso evidenciado no momento da formação inicial, propomos desenvolver esse assunto a partir das seguintes questões: qual o papel da formação inicial? Qual o conteúdo? Quais os limites dessa formação?

1.2.1 Papel da formação inicial

Garcia (1999) entende que o papel da formação inicial do professor deve ser o de organizar atividades que proporcionem ao professor em formação a aquisição de conhecimentos, competências e disposições necessárias para desenvolver a docência. Reunindo o que pensam alguns autores sobre o papel da formação inicial, Garcia (1999) complementa seu pensamento a partir das seguintes ideias: ensinar a com-

petência de classe e o conhecimento do ofício para que os professores se tornem sujeitos proficientes na tarefa de ensinar.

Considerando que a formação de professores é um *continuum*, Garcia (1999) afirma que a formação inicial não pode oferecer **produtos acabados**, mas pode ser considerada como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Imbernón (2006, p.65) corrobora essa ideia, entendendo o papel da formação inicial como basilar para a construção de um conhecimento pedagógico especializado, pois se constitui “como começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas”. A importância da formação inicial é justificada pelo autor como o início de uma profissionalização do indivíduo, o qual assume virtudes, vícios e rotinas. Assim, Imbernón (2006 p.52) salienta que “uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores”.

Especificamente no cenário brasileiro, a pesquisa de Santos (2007), ao tratar de uma análise consistente sobre os avanços da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/96, referentes à formação de professores com relação às leis anteriores, aponta, logo de início, para uma definição do papel da formação inicial que seria

[...] fornecer as bases para a construção de um pensamento pedagógico especializado. [...] a formação inicial representa o começo da socialização profissional e a inserção nos âmbitos cultural, contextual, científico, psicopedagógico e pessoal que vão permear a prática pedagógica. Assim, espera-se que a formação inicial fomente processos reflexivos sobre a teoria e a realidade social em que os futuros professores irão atuar (SANTOS, 2007, p.17).

Outras pesquisas também comungam com esse pensamento, deixando clara a ideia de que a formação inicial constitui um componente básico para a construção do **pensamento pedagógico especializado** e não para o exercício eficiente da docência. Os termos socialização, inserção, reflexão atenuam o clamor por eficiência advogado por correntes de formação de ordem tecnicista e assentadas na noção de produto.

Mizukami e Reali (2004, p.136) discutem que o papel principal da formação inicial é o de “preparar os professores para a sua atividade cotidiana – a de ensinar seus alunos”. Citando as ideias de Britzman (1999), Mizukami e Reali (2004, p.124) concebem a formação inicial como “uma ponte ritual entre o mundo do aluno e o mundo do professor”. Portanto, para esse autor, a formação deveria ser um período de embasamento da prática do professor mediante teorias educacionais e o início da metamorfose entre o papel de ser professor e de aluno. De acordo com Mizukami e Reali (2004), o autor ainda observa que a formação inicial é influenciada por mitos sobre poder, autoridade e conhecimento que condicionam o entendimento dos futuros professores sobre o seu papel.

Todas essas considerações sobre o papel ou objetivos da formação incluem, segundo Garcia (1999, p.81), “dimensões referentes a conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências e atitudes ou disposições”. Acreditamos que um dos papéis da formação seja o de desenvolver tais dimensões arroladas por Garcia (1999).

Consideraremos, neste estudo, a formação inicial, como *continuum* (GARCIA, 1999), cujo papel principal assenta-se em uma sistematização dos conhecimentos disciplinares e aquisição/desenvolvimento de habilidades e atitudes bem como uma iniciação significativa à profissão docente marcada por momentos de insegurança e incertezas, mas também de descobertas e vivências. Seu papel, portanto, é de uma primeira aproximação com a profissão.

1.2.2 Conteúdo da formação inicial

No que concerne ao conteúdo da formação, Mendes (2006, p.197, grifo nosso) defende que o programa de um curso de formação inicial

[...] deve levar em conta que o ato de ensinar supõe assegurar ao aluno/mestre o acesso à cultura profissional, para seu preparo técnico, político, ético e humano, de modo a instrumentalizar o licenciando política e tecnicamente, no processo de se construir pessoal e profissionalmente.

Na afirmação, os enunciados sublinhados nos remetem a uma dimensão técnico-instrumental de formação segundo a qual o futuro professor adquirirá condições técnicas e políticas para sua atuação ao entrar em contato com o universo docente, mas também abre espaço para a construção de si próprio e da profissão.

Imbernón (2006, p.66) também pontua que o conteúdo da formação inicial deve ser o de dotar os estagiários de

[...] uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.

O autor reforça a complexidade que envolve a prática do ensino principalmente pelo fato da tarefa educativa requerer, simultaneamente, um bom preparo técnico-científico-cultural e capacidade de lidar com situações contextuais com base no rigor e na flexibilidade.

Garcia (1999) assume que o componente prático deve ser o núcleo estrutural de um currículo de formação. Por isso, reforça que

[...] a formação de professores, tanto inicial como permanente, deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática [...] de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação. (GARCIA, 1999, p.29).

Imbernón (2006) também corrobora essa ideia ao eleger como meta prioritária de um currículo de formação de professores a compreensão e reflexão sobre a educação e a realidade social.

Esses autores nos ensinam, desse modo, que além de um preparo técnico, político, ético e humano que permita a construção pessoal e profissional, o conteúdo de um currículo de formação de professores pauta-se também por uma reflexão epistemológica sobre a prática no sentido de dar condições ao futuro professor de enfrentar a complexi-

dade do trabalho docente e do empreendimento educativo. Portanto, o conteúdo da formação inicial ultrapassa a dimensão disciplinar para contemplar conteúdos referentes à prática profissional.

Nosso estudo, da mesma forma, considera como conteúdo desejável da formação inicial elementos teóricos e práticos relativos à docência que possibilitem uma atuação satisfatória do futuro professor.

1.2.3 Limitações da formação inicial

Ludke (1996) se propõe analisar o processo pelo qual o professor se desenvolve profissionalmente desde sua trajetória escolar (escolas normais ou licenciatura) até o seu início na profissão como professor nas escolas. A autora pretende abranger o espaço entre a formação e o exercício profissional, para discutir o embate que se trava nesses dois polos. Ao discutir os dados que apresentam relatos referentes à formação inicial, Ludke (1996, p.37, grifo nosso) afirma:

A importância de assinalar a formação inicial, como o nome já diz, apenas como preparação inicial. Ela não deveria ser sobrecarregada com uma carga que não lhe é compatível e para a qual não está aparelhada. [...] Se fosse reconhecido claramente o caráter introdutório, de uma preparação que não pretende ser total, nem abarcar toda a carreira do professor, talvez ela pudesse se tornar mais eficiente, assumindo a especificidade desse caráter inicial. Os professores e os estudantes dessas agências formadoras não teriam expectativas desbordantes, em relação ao trabalho que podem fazer e podem esperar dentro delas. O próprio currículo desses cursos se revestiria de conotações condizentes com esta opção.

Na visão da autora, formação inicial é sinônimo de preparação inicial, defende, nesse sentido, as limitações dessa formação e reforça a ideia de que é no desenvolvimento da profissão, isto é, no trabalho, na prática em diferentes escolas, que a formação do professor vai se completando. Ora pelo exercício coletivo (auxílio de colegas de profissão e outros agentes educacionais), ora pelo exercício individual no qual vai assimilando o que funciona (ou não) na interação com os alunos. Embora considerando o caráter meramente introdutório e preparató-

rio dessa formação, a autora reforça que a “importância dessa preparação inicial não deve, porém, ser subestimada” (LUDKE, 1996, p.37). Acompanhando a mesma ideia de limitar o papel da formação inicial, Pimenta (1997, p.183) afirma que:

Um curso de preparação, qualquer que seja, vai até aqui. Quer dizer, ele é sempre atividade teórica (onde teoria e prática são indissociáveis – condição fundamental para preparar-se o aluno para transformar a realidade pelo seu trabalho, por sua atividade prática, fazendo do seu exercício profissional uma práxis transformadora).

Pimenta enfatiza na expressão até aqui que um curso de preparação só da conta de estudar teoricamente a realidade existente. Para ela, o estudo sistemático da realidade com suas contradições deve configurar-se como referencial básico para cursos que promovam a formação inicial e para alimentar uma nova práxis (PIMENTA, 1997). Observemos, pois, que a autora relativiza a importância do componente prático para a formação ao advogar pelo exercício teórico, isto é, pelo estudo sistemático da realidade.

É válida, também, a constatação de Zabalza (1998) de que as práticas, por configurarem-se como simulação da prática, não são capazes de gerar o conhecimento prático que deriva da prática. Assim, as práticas desenvolvidas na formação dão conta, de fato, de uma aproximação da prática.

Mizukami et al. (2002) chamam a atenção para o fato de que, embora a formação inicial não seja suficiente para formar o professor dentro de uma racionalidade técnica⁹, constitui-se como fundamental no processo de inicialização da profissão pela possibilidade dessa aproximação da prática mencionada anteriormente por Zabalza.

As autoras reforçam a epistemologia da prática como eixo norteador do processo de formação e enfatizam a contribuição dos trabalhos de Shön (2000) na configuração dessa epistemologia da prática por considerar um marco no direcionamento de pesquisas que tem como

⁹ No segundo capítulo, trataremos com mais profundidade das lógicas de formação envolvendo as racionalidades técnica e prática.

foco a experiência pessoal e a prática na formação e no desenvolvimento profissional de professores. O ensino reflexivo, por ele defendido, toma como objetivo tornar consciente as crenças, valores e suposições que orientam a prática de ensino do professor.

Mizukami et al. (2002, p.26) afirmam que a formação inicial “tem importante papel a cumprir no *continuum* que configura a formação de professores”. No entanto, como bem observam as autoras, as políticas de formação atuais parecem não comungar com esse pensamento, visto que, atendendo às exigências de instituições internacionais, elas têm desprestigiado a formação inicial em detrimento do investimento na formação em serviço, isto é, na chamada formação continuada.

É oportuna a rememoração de Silva (2001, p.121) sobre o papel da universidade frente à formação de professores. O autor nos lembra que:

A abertura das faculdades de educação das universidades públicas para a formação de professores das séries iniciais e da educação infantil, movimento posteriormente seguido pelas IES privadas, deriva diretamente do debate sobre a formação dos profissionais da educação liderado, principalmente a partir de 1980, pelos movimentos sociais organizados do campo educacional. Como produto deste debate, de dimensão nacional, vários princípios formativos foram construídos, dentre os quais aquele que preconiza a formação superior, tendo a pesquisa como eixo articulador a relação entre teoria prática no processo de formação.

Em face desse contexto socio-histórico, critica a política oficial de formação de professores, segundo a qual repousa sobre a privatização e o **aligeiramento**. Ele afirma que a preocupação maior com a certificação em massa desses professores promoveu tal “aligeiramento” e pôs por terra um dos princípios mais caros que o movimento dos profissionais da educação estipulou para a formação: assumir a pesquisa como eixo articulador (SILVA, 2001).

O panorama adverso apresentado por Silva (2001) nos permite concordar com Zeichner (1993, p.55) que, na melhor das hipóteses, o que a formação inicial pode proporcionar é “preparar o professor para começar a ensinar”.

É de Garcia a ideia de que a formação também deve proporcionar aos professores em formação “se formarem como pessoas”. Por isso, o objetivo de uma formação inicial deve ser

[...] preparar os candidatos para: a) o estudo do mundo, de si mesmo, e do conhecimento acadêmico ao longo da sua carreira; b) o estudo continuado do ensino; c) participar em esforços de renovação da escola, incluindo a criação e implementação de inovações; e d) enfrentar os problemas gerais do seu local de trabalho (a escola e a classe) [...] A capacidade para aprender e o desejo de exercer este conhecimento é o produto mais importante da formação de professores (GARCIA, 1999, p.81).

Tais objetivos fundamentam a natureza plural do conceito de *Bildung* discutido anteriormente, cujas dimensões ultrapassam os domínios da formalização e da aquisição e produção técnico-científica, mas inscrevem-se em um cultivo de si, em uma autoformação. Os itens arrolados na citação nos permitem vislumbrar quão complexa e intensa é a tarefa da formação inicial e, por conseguinte, dos professores e dos alunos envolvidos nesse processo. Os itens (a) e (b), mais especificamente de ordem teórica, realizam-se durante a formação inicial e mediante o desenvolvimento profissional. Os itens (c) e (d) enfatizam a necessidade da formação inicial lidar com o conhecimento acadêmico a serviço da prática profissional.

Deixando de lado uma postura idealista de formação e distante de uma pretensão redentora de educação, entendemos tais asserções como princípios norteadores importantes para o desenvolvimento de um processo formativo que se inicia não na universidade, mas desde que sentamos pela primeira vez nos bancos escolares. Ao considerarmos a formação como um *continuum* e anterior aos bancos escolares, isto é, respeitadas as concepções e as crenças dos aprendizes, observamos que tal formação já vem sendo desenhada, cabendo à formação inicial a reflexão e a estruturação de crenças e concepções juntamente com a sistematização e aquisição de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002).

Gimenez (2004) considera a fase da formação inicial ou pré-serviço (*pre-service teacher*) como um momento de construção de uma base de

conhecimentos necessários à profissão docente mediante um conjunto de atividades. Reconhecendo que a formação inicial não é a única responsável pelo processo de formação, entende que essa fase pode ser maximizada ou minimizada de acordo com as experiências obtidas nesse período. Desse modo, a autora propõe uma abordagem reflexiva para a formação pré-serviço e pontua que os resultados a serem alcançados mediante tal abordagem estão condicionados, no geral, pelos “entendimentos que guiam as ações do supervisor de estágio e pelos procedimentos por ele utilizados para provocar o ‘olhar crítico’” (GIMENEZ, 2004, p.183). Tal fato leva a autora a redimensionar a noção de reflexão e a enfatizar a **reflexão coletiva** sobre o que significa formar professores, em detrimento de uma visão individualista de reflexão.

Concordamos com Gimenez e entendemos a formação inicial como uma iniciação significativa à profissão docente marcada por momentos de insegurança e incertezas, mas também de descobertas e vivências significativas. Após essas incursões pelo campo da formação geral e inicial, examinemos, a seguir, o panorama dos estudos e das discussões travadas no âmbito da formação inicial do professor de língua inglesa, uma vez que essa se constituiu como cenário da discussão a ser empreendida neste estudo.

1.2.4 A formação inicial do professor de língua inglesa

As pesquisas referentes à formação do professor de línguas estrangeiras acompanham o movimento pendular das metodologias de ensino de línguas estrangeiras que, partindo de uma orientação mentalista, passa pela comportamentalista e cognitivista até chegar hoje a uma concepção sociointeracionista.

Nos anos 50 e 60, por exemplo, temos o *boom* das pesquisas sobre os métodos de ensino, pois se priorizava a soberania do método em detrimento do esforço e da competência do professor. As teorias da Linguística, advindas do Estruturalismo, associadas à Psicologia Comportamental, calcada no behaviorismo, forneceram as bases para o método Audiolingual (RICHARDS; RODGERS, 1986), o qual teve êxito nas Forças Armadas norte-americanas, durante o período da Segunda Guerra Mundial, adentrou nas universidades, vindo a se

espalhar pelo mundo inteiro por meio de cursos, materiais didáticos, etc. Os valores veiculados na prática pedagógica de professores durante a circulação do citado método tornaram-se a verdade para o ensino de línguas estrangeiras.

Nos anos 70, a orientação comportamentalista (LEFFA, 1988), que priorizava a formação de hábitos a partir de condicionamentos para se aprender línguas, perde terreno para os estudos cognitivistas de Chomsky¹⁰, que enfatizam o aprendiz como possuidor de dois requisitos básicos para desenvolver linguagem: uma gramática internalizada universal e a criatividade. Tais elementos permitem ao aprendiz criar sentenças simples e complexas na sua língua-mãe e na língua estrangeira. A formação do professor de língua estrangeira, desta vez, valorizaria o professor e o aluno como linguisticamente competentes para aprender e produzir linguagem.

Dos anos 80 para cá, fortemente influenciadas pela concepção sócio-interacionista, as pesquisas saíram da esfera dos métodos e do aprendiz para espriarem-se no campo da interação, das práticas discursivas, da pesquisa de sala de aula e, mais recentemente, da identidade e do multiculturalismo (MOITA LOPES, 2002). Dentre os deslocamentos de valores, observamos que a noção de produto abre espaço para a noção de processo: o aluno agora não é mais considerado um aprendiz, mas passa a ser visto como cidadão que constrói sua identidade ao comparar sua cultura com a cultura estrangeira. Aprender línguas, portanto, deve promover a uma ascensão pessoal não somente nos planos cognitivo, social e cultural, mas identitário.

Sobre formação inicial de língua inglesa, Celani (1984, p.71) já indicava, há quase três décadas, como grande problema “o fato de se dar a maior atenção ao componente informativo do que ao formativo”. Embora a autora argumente que estamos formando bons professores com domínio de técnicas e do avanço da ciência no campo de ensino de inglês como língua estrangeira, temos dado pouca atenção para as considerações de ordem educacional, ou seja, ao papel do ensino de língua inglesa, bem como do professor de inglês no currículo escolar e na formação do aluno na escola.

¹⁰ Data de 1959 o primeiro ataque de Chomsky ao behaviorismo radical, que tinha como representante maior o psicólogo Skinner.

Curcio-Celia (1988), por sua vez, alega que o maior problema da formação do professor de língua inglesa associa-se à própria situação de ensino de língua no Brasil. Para tanto, aponta alguns aspectos desse quadro de deficiências generalizadas como: acomodação, falta de informação atualizada, lacuna entre teoria e prática e entre pesquisa e realidade. Em sua proposta de formação para os cursos de licenciatura, a autora enfatiza os seguintes tópicos: (i) uma sólida formação teórica; (ii) a implementação na prática de abordagens consideradas inovadoras e (iii) o desenvolvimento de uma consciência crítica e de autonomia por parte do professor e da responsabilidade pela sua prática pedagógica a partir de um trabalho de pesquisa em Linguística Aplicada ao ensino.

O trabalho de Curcio-Célia foi considerado relevante e importante para a época, por realizar um diagnóstico da realidade do ensino de línguas no Brasil e ao mesmo tempo elaborar uma proposta de intervenção. Todavia, a pesquisa, a nosso ver, apresenta algumas limitações, por eleger como modelo para o ensino de línguas estrangeiras a abordagem comunicativa. Essa abordagem, desenvolvida particularmente por linguistas aplicados britânicos, foi uma reação à abordagem de ensino gramatical, bem como à abordagem áudio oral e tem como foco a competência comunicativa. Ao veicular os pressupostos teóricos e orientações técnico-metodológicas de uma determinada abordagem para uma posterior aplicação prática na sala de aula, a autora não leva em conta os diferentes modos de ensinar e nem mesmo problematiza os princípios norteadores da referida abordagem e sua operacionalização.

Entendemos que desenvolver consciência crítica e atitudes reflexivas no processo de formação transcende a adoção de quaisquer metodologias. Ainda que o professor em formação tenha conhecimento de procedimentos e técnicas de métodos e abordagens, pode encontrar dificuldades de desenvolver tais métodos, tendo em vista a imprevisibilidade constitutiva da sala de aula. Salientamos, pois, que pesquisas posteriores referentes à abordagem comunicativa (dentre outras abordagens e métodos) e sua adoção como solução para o ensino-aprendizagem de línguas (CASTÁNOS, 1993; ALMEIDA FILHO, 1993, 2001) e para a formação dos professores (MOITA LOPES, 1996; GIMENEZ; CRISTÓVAN, 2004; LEFFA, 2005) desbancam a ideia de que um modelo de formação deve acomodar-se às “inovações”

metodológicas porque, dentre outros fatores, nem sempre tais modelos produzem os efeitos esperados.

Reis (1992) aponta como empecilho para um trabalho de formação adequado a diversidade de procedimentos usados na operacionalização de objetivos e conteúdos das disciplinas destinadas à prática do ensino, bem como o despreparo dos professores-formadores para conduzir e coordenar a formação do futuro professor de língua inglesa. Ao considerar que a formação transcende a condição de treino, Reis postula que o trabalho de formação se dá a partir do desenvolvimento de um conhecimento teórico-prático das competências técnica, pedagógica e política.

No cenário internacional, Richards e Crookes (1988), preocupados também com esse contexto de formação, a partir de um estudo sobre a Prática de Ensino nos cursos de graduação do TESOL¹¹, concluem que a importância da experiência adquirida no *practicum*¹² é altamente reconhecida nesses programas de formação. Afirmam, no entanto, que é escasso o número de investigações sobre o que realmente acontece na prática.

Em trabalhos anteriores (MARTINS, 1998) já observávamos que tais pesquisas, ao buscarem conhecer essa realidade e apontar os problemas que limitavam o desenvolvimento de uma formação adequada, compartilham a ideia segundo a qual existe uma formação ideal, um professor ideal, uma abordagem de ensino ideal, portanto, a licenciatura deve dar conta de promover tal formação. Suas limitações, a nosso ver, dizem respeito, conforme apontaram anteriormente Richards e Crookes (1988), a pouca problematização do que realmente acontece na prática.

Percebemos que as pesquisas aqui apresentadas defendem a ideia de um ensino reflexivo segundo o qual os conhecimentos teóricos sobre a área específica de ensino e um conhecimento de ordem sociopolítica resultariam numa prática pedagógica crítica e eficiente.

Assim é que, desde a década de 90 até os dias de hoje, a orientação de se formar um profissional crítico-reflexivo parece estar na ordem do discurso. Apesar de reforçarmos a pertinência das discussões veiculadas

¹¹ *Teaching English as Second Language*.

¹² No contexto pedagógico brasileiro, o “*practicum*” corresponderia ao Estágio Supervisionado da disciplina de Prática de Ensino dos cursos de licenciatura.

por tais pesquisas e pelas importantes sugestões apresentadas, não há sinais de operacionalização efetiva de como se conseguir o professor crítico-reflexivo.

Para aprofundar a discussão, Moraes (1990, p.41) questiona: como formar o professor de língua estrangeira nos moldes do pensamento crítico-reflexivo se ele “[...] é visto como um técnico que vai responder o que um saber mais categorizado determina que deve ser alcançado no ensino de língua estrangeira?”

Nesse sentido, concordamos com a referida autora sobre o fato de que um indivíduo, para se tornar professor, necessita dominar as normas discursivas e ideológicas que a escola atribui a essa posição. Portanto, investir em pesquisas que evidenciem essas práticas discursivas ajudam a problematizar o processo de formação e nos apresenta como um percurso promissor para a fomentação de teorias no campo da formação.

Especificando a formação do professor de línguas, Moita Lopes (1996) propõe uma formação teórico-crítica, em detrimento de uma formação dogmática. Enquanto essa formata o professor-aluno para qualquer sala de aula a partir do uso de técnicas de ensino, aquela propõe uma compreensão teórica de dois tipos de conhecimentos essenciais ao professor de línguas: “[...] um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela; e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de aprender e ensinar” (MOITA LOPES, 1996, p.181).

Assim como Moita Lopes defende uma formação cuja noção de ensino constitui-se como prática social, Leffa (2005, p.203) também aposta na necessidade do engajamento político do professor de línguas estrangeiras cujo “ensino dessa língua proporcione uma apreciação da língua do outro e um convívio democrático com a diversidade”. Ao sugerir que a formação do professor de língua inglesa centrada no uso dos métodos não encontra mais fôlego, o autor assim se pronuncia:

O modelo de ensino com ênfase na metodologia parece teoricamente esgotado. Depois de alguns séculos de uso e testagem dos mais diferentes métodos, com ênfase ora na fala ora na escrita,

privilegiando às vezes a forma linguística, às vezes a comunicação – chegou-se finalmente à conclusão de que não existe qualquer garantia de que um determinado método funcione ou, o que ainda é pior, chegou-se a conclusão de que qualquer método pode funcionar (LEFFA, 2005, p.205).

Leffa defende a conscientização do professor, a partir do engajamento do (futuro) profissional de línguas estrangeiras, para fazer frente a uma prática alienada.

Abrahão (2004), comprometida com a investigação sobre a prática de professores de língua inglesa, expõe como resultado de suas pesquisas com professores licenciandos que as concepções prévias, quando não tratadas como objeto de reflexão durante a formação dos futuros professores de língua estrangeira, constituem obstáculos para uma prática pedagógica inicial fundamentada. Esse fato dificulta também a promoção de mudanças e a capacidade para relacionar os saberes e as práticas inerentes à atividade docente.

Na mesma direção de uma articulação entre o saber teórico e a prática, Mateus (2002) aborda a discrepância dos conhecimentos acumulados durante a vida acadêmica e a sua pouca aplicação frente às demandas do mercado de trabalho. Segundo a autora, as competências são geralmente sobrepostas pela dinamicidade dos conhecimentos, fazendo com que esses se apresentem descontextualizados e desinteressantes. Chama a atenção para o fato de a universidade promover uma formação técnica, tanto na área do conhecimento quanto da pesquisa, distanciando-se sobremaneira de uma formação com base em uma prática reflexiva. Assim, a pesquisadora defende a reflexividade do processo de formação referendada nos princípios da radicalidade, do rigor e da globalidade (MATEUS, 2002).

Gimenez e Cristóvan (2004) concebem a formação do professor de língua inglesa a partir de uma perspectiva da *aprendizagem sociocultural*. As autoras propõem uma articulação eficiente em uma comunidade de prática, isto é, uma integração entre a universidade e as escolas que recebem os estagiários e a própria comunidade nas quais elas se inserem. Para as autoras, esse modo de conceber a formação difere do modelo que estabelece conteúdos curriculares *a priori* e pressupõe sua aplicação indistintamente do contexto.

Desdobrando posteriormente tais estudos, Gimenez e Cristóvan (2007) traz importantes reflexões sobre o mundo da formação inicial de língua inglesa a partir do olhar investigativo de professores-formadores sobre as suas práticas, bem como de observações de sessões de supervisão, de aulas e de diálogos internos. Além de reforçar a pesquisa como instrumento para a aprendizagem/desenvolvimento da prática profissional e salientar a importância da parceria entre escolas e instituições formadoras, o estudo defende uma nova cultura de formação e considera a tarefa de formação de língua inglesa um desafio, uma vez que “conciliar o interesse em promover mudanças significativas nessa formação com os arranjos institucionais existentes exige inventividade e compromisso” (GIMENEZ; CRISTÓVAN, 2007, p. 111).

As questões apontadas pelas pesquisas apresentadas repousam, na sua maior parte, em uma dimensão prático-reflexiva do processo de formação. Esse discurso referente ao desejo de consciência crítica do professor aparece fortemente atrelado ao pensamento de Schön (2000) no que se refere à correspondência (harmônica?) entre reflexão e ação; de Tardif (2002) referente a uma epistemologia da prática fundamentada na experiência, no saber-fazer; e Zeichner (1992) ao propor o desenvolvimento de consciência crítica do professor para a progressão e a mudança de sua prática educativa.

As pesquisas veiculam, de forma subliminar, uma responsabilização pela formação atribuída às instituições formadoras e, principalmente, aos professores.

A área da Linguística Aplicada, como um campo de investigação transdisciplinar, tem atuado nas discussões empreendidas no campo da formação inicial do professor de língua inglesa e suas pesquisas têm encontrado ressonância e ampliado o diálogo nas áreas da Educação, Ciências Sociais, Psicologia, Análise do Discurso, Psicanálise, dentre outras. O resultado desse diálogo tem se traduzido nos inúmeros trabalhos que, direta ou indiretamente, apontam a formação de professores como um dos temas de destaque, tendo em vista as demandas da educação brasileira em tempos de globalização.

De acordo com essa breve incursão pelas pesquisas sobre formação de professores de línguas, podemos perceber a necessidade de compreender o campo da formação inicial em um domínio transdisciplinar pelos espaços teóricos proporcionados. Os trabalhos citados, bem

como de outros pesquisadores, não só contribuem para a discussão do tema formação de professores na área de língua inglesa, como também são indicadores da necessidade de aprofundamento das investigações nesse campo de conhecimento. Parece-nos, pois, bastante pertinente o questionamento de André (2006, p.612): “Se é na formação inicial que se constroem as bases para uma atuação comprometida e responsável e se há ainda muitas questões sobre como formar um profissional competente, não se deveria continuar as pesquisas sobre a formação inicial?”.

A par da discussão travada nesse item, especialmente sobre a formação inicial do professor de língua inglesa, nossas questões se voltam, neste momento, para um tempo/espço dessa prática inaugural do ensino: o estágio supervisionado. Desse modo, este estudo pretende dar continuidade às pesquisas sobre formação inicial, colocando em evidência o papel do estágio nessa fase de formação.

2

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO ENTRE RACIONALIDADES E EXPERIÊNCIAS À FORMAÇÃO INICIAL

Compreender a presença e o papel do estágio no processo da formação inicial do professor de língua inglesa constitui nosso objetivo nesse capítulo, que se encontra dividido em dois subitens. No primeiro intitulado **Estágio Supervisionado: lógicas, memórias, percursos e perspectivas** efetuamos uma descrição panorâmica sobre esse componente da formação de professores. Inicialmente, apresentamos lógicas que orientam a formação de professores. Com base nos estudos de Tardif (2002), Perez Gomes (1998), Zeichner (1992) e Mizukami et al. (2002), focalizamos a racionalidade técnica e a racionalidade prática.

Feitas as considerações sobre as racionalidades, organizamos uma discussão histórico-normativa, com base em teses, artigos, relatórios e anais de encontros, sobre o estágio supervisionado como parte integrante da disciplina Prática de Ensino. Em seguida, tecemos considerações históricas sobre o estágio e apresentamos seu percurso normativo e seu papel na formação inicial. Encerramos o subitem com a apresentação de algumas perspectivas institucionais para o desenvolvimento do estágio supervisionado.

No segundo subitem, **A prática e a experiência no estágio supervisionado: um olhar** traçamos os caminhos escolhidos para abordar o estágio supervisionado. Em princípio, buscamos compreender a orientação prática dada ao estágio supervisionado no processo de formação, pela discussão das noções da tridimensionalidade do existir

(SEVERINO, 2001) e da epistemologia da prática (TARDIF, 2002). Na sequência, dialogamos com o conceito de experiência (TARDIF, 2002; DEWEY, 2010¹³) para abordar os sentidos e os saberes produzidos durante a realização do estágio supervisionado na formação do professor. Encerramos, assim, o subitem com a discussão concernente ao papel do estágio para o futuro professor de língua inglesa exercendo, nesse tempo/espaço, uma dimensão simbólica do processo de formação (NÓVOA, 1995).

2.1 Estágio supervisionado: lógicas, memórias, percursos e perspectivas

2.1.1 As lógicas de formação: entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática

Por muito tempo, na história da educação, a formação foi concebida como algo *que se tem* ou *que se recebe* (MOITA, 1995) como momento formal e institucionalizado (MIZUKAMI et.al., 2002) de aquisição de conteúdos (IMBERNÓN, 2006).

Numa visão tradicional de formação, para se tornar professor, um indivíduo, por exemplo, deve conhecer e aplicar o que um saber mais categorizado determina o que deva ser alcançado no ensino de sua disciplina específica. Para tanto, o conhecimento técnico-científico lhe é transmitido nos primeiros anos da formação, para posteriormente ser aplicado na prática profissional. Essa lógica de formação é fundamentada em uma racionalidade técnica que encontra respaldo na filosofia positivista e mantém estreita relação com a fundação da universidade moderna (SCHÖN, 2000, p.15).

O processo de formação com base em uma racionalidade técnica tem como pressuposto que “[...] a atividade profissional é instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (PEREZ GOMES, 1998, p.356).

Decorre daí o entendimento do professor como um técnico e da prática pedagógica como aplicação de teorias vigentes veiculadas pelo treinamento. Tal vínculo de aplicação é oriundo de uma vontade de

¹³ Obra original de 1938.

se conciliar o saber teórico com o fazer prático, atribuindo à formação um caráter puramente técnico, formal e datado. Formar-se, deste modo, é adquirir um conjunto de saberes acumulados pela humanidade para a sua posterior transmissão com eficiência e técnica. Nesse modelo, de acordo com Perez Gómez (1998), a atividade prática subordina-se à produção científica, gerando uma separação abrupta entre teoria e prática.

A visão do processo de formação centrada nesse tipo de racionalidade assenta-se no desejo de que o “conjunto de teorias adquiridas nesses momentos formais constituiria poderoso guia da prática futura”. (MIZUKAMI et al., 2002, p.14).

Ainda que hoje tenhamos uma visão tecnicista de formação, que tende a escamotear a heterogeneidade desse processo, seja pelo abafamento dos conflitos entre conhecimentos aprendidos e contexto, seja pela não consideração das idiosincrasias dos atores em formação, percebemos, de duas décadas para cá, discussões em torno de uma abordagem prática do aprender a ensinar pautado pela capacidade de agir e refletir frente às situações inusitadas da sala de aula, bem como da construção de si e da profissão. Trata-se da racionalidade prática.

Tardif (2002, p.255) define a epistemologia da prática como o estudo do “conjunto” dos saberes¹⁴ utilizados “realmente” pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar “todas” as suas tarefas. Tem como finalidade revelar saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como esses os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Visa, ainda, compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente, quanto em relação à identidade profissional dos professores.

Com base nos fundamentos da epistemologia da prática, bem como de suas finalidades, Tardif (2002, p.256) afirma, em um primeiro plano, que os saberes docentes são saberes do/no trabalho (*working knowledge*), isto é, além desses saberes referirem-se ao trabalho que

¹⁴ Por saber, Tardif (2002) define, em um sentido lato, os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes.

se executa, são também “trabalhados”¹⁵. Por isso considera os saberes profissionais como saberes da ação.

Em segundo lugar, o autor, observando o hiato existente entre esses saberes profissionais e os conhecimentos acadêmicos, reforça que a prática profissional longe de ser considerada um “espaço de aplicação dos conhecimentos universitários” (TARDIF, 2002, p.257), pode ser encarada como um processo de filtração, diluição e transformação desses conhecimentos face às exigências do trabalho.

Tão importante quanto essa segunda, a terceira e quarta consequências, pontuadas pelo autor, destacam a necessidade de realização de pesquisas de base etnográfica para compreender os saberes dos professores e a reformulação do conceito de professor enquanto “ator e profissional dotado de competências”. Finalmente, o autor enfatiza uma perspectiva ecológica, em detrimento de uma abordagem normativista, para estudar o ensino e esse conjunto de saberes dos professores.

Considerando as demandas da prática na educação profissional, Schön (2000) critica a racionalidade técnica e concebe o ensino prático-reflexivo como componente basilar da educação profissional. É desse autor a ideia segundo a qual a formação profissional deve se pautar menos pela informação técnica e científica e mais pela ação e pela reflexão.

Estendendo a concepção de Schön à formação docente, Mizukami et al. (2002, p.15) observam que se trata de um “modelo reflexivo e artístico” tendo por base a “concepção construtivista da realidade” com a qual todo profissional se defronta.

Nesse sentido, a formação do professor parte da aprendizagem “da prática, para a prática e a partir da prática” e toma a experiência como procedimento fundamental (PEREZ GOMEZ, 1998, p.363). Assim, mediante essa perspectiva de formação, são solicitadas ao docente sabedoria experiencial e criatividade para o enfrentamento da imprevisibilidade da sala de aula e, conseqüentemente, da complexidade do ensino.

Zeichner (1993), dilatando a concepção de profissional reflexivo de Schön, propõe uma reflexão crítico-emancipatória¹⁶ centrada numa

¹⁵ De acordo com Tardif (2002, p.256) são saberes gerados nas diversas situações de trabalho, que são “construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores”.

¹⁶ Nesse sentido, a proposta de Zeichner é melhor compreendida em termos não de uma racionalidade prática, mas de uma **racionalidade crítica**.

participação sócio-político do professor. Sem desprezar e nem descartar os conhecimentos dos professores, advindos de uma formação amparada por uma racionalidade técnica, aposta na formação do professor reflexivo. Por considerar a reflexão como algo natural na prática do professor, esse autor busca em Dewey (2010) o entendimento de prática reflexiva como constitutiva do ofício do professor. Além de ter domínio do conteúdo a ser ensinado, o professor é considerado, na proposta reflexiva de Zeichner, como sujeito reflexivo do seu fazer e do seu dizer, portanto, atento às normas discursivas e ideológicas que a escola e a sociedade em geral atribuem a essa posição. A sua proposta de formação reflexiva do professor redimensiona a ideia de reflexão individual para uma reflexão coletiva e crítica, a qual se situa em uma “perspectiva reconstrucionista social de prática reflexiva” (ZEICHNER, 1992, p.120).

Dito de outro modo, o autor postula que a formação, com base em uma prática reflexiva, não pode ignorar as condições sociais e institucionais desse contexto formativo nem pode desconsiderar “os princípios morais e éticos que determinam o modo de pensar dos professores” (ZEICHNER, 1992, p.128). A formação, proposta por esse autor, deve incorporar um compromisso ético e social na procura de práticas educativas mais justas e democráticas.

Nessa mesma direção, Imbernón (2006) desacredita em uma formação enciclopédica e admite que o processo formativo deva proporcionar ao professor não somente a capacidade de reflexão sobre sua prática diária na sala de aula, mas uma reflexão ampliada que “[...] atravesse as paredes da instituição escolar e que realmente estabeleça vínculos entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter contato” (IMBERNÓN, 2006, p.40).

Comparando essas duas orientações de concepção sobre formação, podemos dizer que a perspectiva da racionalidade técnica aponta para a homogeneização e harmonização do processo de formação, enquanto a da racionalidade prática tem como base a heterogeneidade deste processo. Na primeira, podemos observar a primazia dos métodos e das técnicas cujos resultados desembocam na precisão e na especialização do indivíduo em formação: na outra, a força do contexto e a necessidade de intervenção nesse mesmo contexto geram a disposição e a capacidade para a reflexão e a crítica. No âmbito dessas racionalidades,

observamos uma relação de oposição que estabelece o confronto entre técnica *versus* talento, aplicação *versus* reflexão, homogeneidade *versus* heterogeneidade, saber *versus* saber ensinar, conformação *versus* de (dis) formação.

No sentido de não correremos o risco de penalizar uma ou outra dessas racionalidades, vejamos as potencialidades e os limites que elas apresentam. Os avanços na questão da formação de professores, advindos de Perez Gomes (1998) como uma atividade exclusivamente da racionalidade técnica, repousam sobre o *status* do ensino como uma atividade fundamentada no conhecimento técnico-científico e, com efeito, sobre a ampliação da capacidade técnica dos professores e da eficiência dos processos de ensino. Os métodos de ensino, bem como a prática educativa, são considerados objetos de investigação e as consequências dessas investigações vão influenciar não somente a prática profissional, mas também a preparação de professores. Se considerarmos que historicamente a formação de professores se desenvolveu mediante uma prática artesanal associada a um saber fazer desprovido de qualquer cientificidade para, somente no século XIX, ganhar ares de profissão com uma tímida, mas corajosa iniciativa de preparar minimamente um público (basicamente o feminino) para o exercício da docência, constatamos uma racionalidade técnica operando na remodelação do ofício de professor. Iniciando nas escolas normais, como parte do projeto republicano de “civilizar e moralizar o povo, disciplinando seus corpos e mentes para a modernidade” (TEIVE, 2008, p.33)¹⁷, nas quais se tinha a normatização do ensino, a formação de professores segue uma orientação técnico-instrumental nas licenciaturas, atualmente, oferecidas pela universidade.

Como exemplo desse fato surge o modelo 3+1, que por muito tempo direcionou (e ainda sobrevive) a formação nos cursos de licenciatura. Tal esquema previa, nos três primeiros anos, a aquisição dos conhecimentos teóricos seguidos de conhecimentos ditos pedagógicos, no período de um ano, para uma posterior aplicação por meio de atividades práticas.

Os limites, por sua vez, referem-se principalmente à consideração da “atividade profissional, prática do professor/a, como uma atividade

¹⁷ Para maior aprofundamento desse assunto, consultar Teive (2008).

exclusiva e prioritariamente técnica” (PEREZ GOMES, 1998, p.362), deixando de lado o contexto em que essa atividade acontece.

Desse modo, a formação de professores assume uma visão prescritiva e idealista da sala de aula, dos alunos, do trabalho docente e, por conseguinte, da própria ação educativa como um todo. Assim, podemos perceber que a maior limitação da orientação formativa, com base em uma racionalidade técnica, diz respeito à insuficiência dos saberes formalizados para orientar a ação docente, que é necessariamente um trabalho complexo e contingente. (GAUTHIER et al., 2006).

Os avanços da racionalidade prática são, sem dúvida, relacionados ao desenvolvimento profissional, com base em investigações sobre o conhecimento dos professores em seus contextos de atuação. Em detrimento de uma proposta de formação de caráter científico-curricular, o discurso da racionalidade prática confere, de fato, um valor à aprendizagem da docência.

Ao instaurar noções de uma prática de formação reflexiva, modalizada pela reflexão na/sobre/para ação (SCHÖN, 2000) e de uma relação constitutiva entre teoria e prática, o discurso da racionalidade prática veicula a ideia de que a aprendizagem da docência não ocorre a partir da conclusão de estudos teóricos e de um ensaio da prática. Ou, como preconiza o esquema 3+1, a aquisição de conhecimentos teóricos e a aplicação desses durante os estágios. Assim, o contexto educacional que hoje se nos apresenta exige, pois:

[...] uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes as quais são consideradas tão importantes quanto o conhecimento. (MIZUKAMI et al., 2002, p.12).

Observamos, nessa afirmação, a valorização do componente prático da docência expressa nos termos **situações, atitudes, prática reflexiva**. Embora considere importante a aprendizagem técnica e científica da docência, a autora aposta na racionalidade prática como um modelo para a formação dos professores no contexto educacional dos dias de hoje (MIZUKAMI et al., 2002). Aprender a interpretar, compreender

e refletir sobre a educação e a realidade social coletivamente fazem parte da agenda da formação.

No entanto, as limitações das propostas constantes na epistemologia da prática parecem assentar-se na operacionalização do processo reflexivo durante a formação inicial, cujo tempo exíguo e as lacunas existentes na formação dos professores formadores, apresentam-se como empecilhos. Na formação permanente, as dificuldades repou-sam, dentre outros fatores, na extensa jornada de trabalho dos profes-sores e na rotinização da tarefa educativa, cujas consequências são o distanciamento de uma proposta reflexiva.

Reforçando essa dificuldade de operacionalização de uma epistemologia da prática na formação de professores de língua inglesa, Mateus (2002, p.11) assevera que

[...] o novo paradigma que vem sendo apresentado para os cursos de formação dos professores ainda levará anos até que seja compreendido e aceito por um sistema educacional totalmente voltado ao racionalismo técnico, no qual a aquisição do conhecimento teórico deve servir ao aprimoramento da prática.

Concordamos parcialmente com a afirmação do referido autor por considerarmos que já estamos caminhando e encaminhando os trabalhos de formação dentro desta racionalidade prática. É necessário considerar, ainda que brevemente, os avanços e as limitações que tais racionalidades trouxeram (e trazem) ao processo de formação para melhor orientar essa discussão e distanciá-la da ideia maniqueísta de que toda investigação veicula o novo, a novidade, desqualificando os resultados e contribuições de pesquisas anteriores.

Essa breve discussão sobre as lógicas que orientam o processo de formação de professores nos permite fazer a seguinte reflexão: é na ação prática, a partir de atividades, atitudes e ações concernentes à docên-cia, que ocorre efetivamente a formação do futuro professor. Assim, busquemos observar mais de perto, como se desenvolve a prática do ensino na formação inicial de professores, evidenciando nesta prática, a presença e o papel do estágio supervisionado.

2.1.2 Concepções e percurso histórico do estágio supervisionado

2.1.2.1 Prática de ensino e estágio supervisionado

Compreender o universo complexo no qual ocorre a formação inicial do professor passa pelo entendimento, dentre outros fatores, de como foi instituída a disciplina Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado nas licenciaturas. Para compreender como se originou e se caracterizou a parte prática das licenciaturas nos valeremos do estudo de Fracalanza (1982)¹⁸.

O aparecimento da Prática de Ensino, segundo a autora, encontra-se atrelada à criação dos cursos superiores de licenciatura, cujo elenco de disciplinas pedagógicas não previa formação prática docente. Tal formação prática ganhou importância ao se acreditar na relevância do método para a renovação do ensino e na formação do professor como ponto chave para mudanças (FRACALANZA, 1982).

A realização de atividades práticas na formação dos professores só foi instituída mediante a obrigatoriedade de criação dos Ginásios (ou Colégios) de Aplicação, cuja sobrevivência vigorou até o início da década de 60, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4024/61) desobrigou a criação de tais colégios, como anexo às faculdades de filosofia do país¹⁹.

A nova legislação instituiu, posteriormente, a Prática de Ensino como parte do currículo mínimo dos Cursos Superiores de Licenciatura a qual deveria ser desenvolvida “sob a forma de Estágio Supervisionado em escolas da comunidade” (FRACALANZA, 1982, p.3). Assim, em uma primeira fase, a Prática de Ensino associa-se aos Colégios de Aplicação para, posteriormente, em uma segunda fase, integrar o cur-

¹⁸ Em sua dissertação de mestrado *A Prática de Ensino nos cursos superiores de licenciatura no Brasil*, Fracalanza se propõe a investigar a história da Prática de Ensino, esclarecendo alguns fatos tais como: a época em ela foi incluída nos cursos de formação de professores; os motivos de sua inclusão no currículo; como ela foi concebida a princípio; as alterações pelas quais passou; os motivos que provocaram alterações; e o estágio em que ela se encontra atualmente (até 1982, ano de publicação da dissertação).

¹⁹ De acordo com Fracalanza (1982), a desativação dos colégios de aplicação e a transferência dos estágios para as escolas da rede implicaram na perda de qualidade e atendimento a pressões quantitativas. Os colégios de aplicação eram então considerados como empecilho à democratização.

riculo mínimo dos cursos de licenciatura, sendo realizada por meio do Estágio Supervisionado.

A lógica de organização e funcionamento das licenciaturas consistia da sobreposição dos conteúdos específicos em detrimento dos conteúdos pedagógicos, cujo componente prático aparece como apêndice da licenciatura (FRACALANZA, 1982 p.109). Além de se constituir como etapa final do currículo, esse componente curricular desenvolvido via estágio supervisionado assumia a condição de treinamento didático que tinha como fim a aplicação dos conhecimentos teóricos, exigindo, pois, supervisionamento das atividades e atendimento individualizado.

Fracalanza (1982), ao investigar a história da Prática de Ensino, indaga o porquê de uma atividade curricular tão importante e que promove tantos estudos não tem encontrado soluções satisfatórias para os seus problemas. Tais problemas se arrastam até hoje. Dentre esses problemas, os estudos apresentam o descompasso entre formação acadêmica e formação pedagógica, reforçando a supremacia da experiência de aquisição em detrimento da experiência profissional. No entanto, pelo fato do estágio supervisionado estabelecer uma interação entre a realidade da sala de aula e novas propostas de ensino, a Prática de Ensino é considerada como o principal momento de formação no curso.

Como consequência de uma formação ancorada nessa racionalidade técnica, ou seja, aprender primeiro o que ensinar para depois aprender o como ensinar, podemos observar que o estágio sempre foi considerado a **principal** maneira de se realizar a prática do ensino.

Tal fato pode ser confirmado nas discussões tratadas no ATAS – Encontro Nacional de Prática de Ensino, realizado no período de 21 a 24 de fevereiro de 1983, na Faculdade de Educação da USP, as quais giraram em torno da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado. As mesas redondas, debates e grupos de discussão buscaram conceituar esses temas, relacionando-os à formação de professores, envolvendo a Universidade e a comunidade.

Soares (1983) inicia sua exposição, neste encontro, com o objetivo de distinguir Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Acreditando que não se trata da mesma coisa, a autora afirma que o estágio é **uma** das formas de se desenvolver uma prática de ensino. A seu ver, a distor-

ção fundamental da disciplina Prática de Ensino repousa na dicotomia entre prática e teoria:

O que tradicionalmente se pensa é que o candidato a professor deve, primeiramente, aprender o conteúdo que vai ensinar, depois deve aprender a respeito do ensino e de seu protagonista (o aluno), para enfim, assim instrumentalizado, aplicar o que aprendeu, numa Prática de Ensino (ou num estágio supervisionado). (SOARES, 1983, p.49, grifo da autora).

Em oposição à concepção positivista e dualista de teoria e prática, a autora, afinada com a perspectiva dialética de Marx, aposta em uma concepção de unidade entre teoria-prática. Explica a autora:

Num movimento dialético, a teoria tem sua origem na prática e a esta volta. Ou seja: toda e qualquer prática está informada, explícita ou implicitamente, por pressupostos teóricos; a reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem a teoria, que retorna a prática, para esclarecê-la e aperfeiçoá-la. Há, pois, uma teoria da prática – uma teoria que se constrói a partir da prática - e uma prática da teoria – uma prática que se orienta pela teoria. Ao invés da dicotomia teoria versus prática, a dialética: da prática à teoria e de volta à prática, e de novo à teoria, e assim sucessivamente. (SOARES, 1983, p.51, grifos da autora).

Soares (1983, p.52) considera a Prática de Ensino como um “[...] momento privilegiado de vivenciar o movimento dialético: prática-teoria-prática”. Portanto, é nesse ponto, no entendimento da autora, que Prática de Ensino e Estágio se identificam. Ao encerrar sua exposição, Soares reafirma que as discussões sobre a formação de professores não se resolvem com reformas curriculares, mas com reflexões sobre postura metodológica.

Carvalho (1983, p.67, grifo nosso) também questiona as definições referentes à disciplina Prática de Ensino e argumenta que essa “[...] não é bem definida. Em algumas faculdades, ela assume as características de uma didática especial; em outras só é dada sob a forma de estágio supervisionado nas escolas da comunidade”. Após essa afirmação, a

autora afirma, em síntese, que o desafio do professor de prática é fazer com que o licenciando adquira, por meio do estágio, uma experiência profissional significativa e relevante.

Ruggiero (1983, p.55), por sua vez, entende que o estágio é parte integrante da Prática de Ensino e tem como "responsabilidade proporcionar ao futuro professor a possibilidade de vivenciar situações cotidianas do magistério". Ao falar das atividades da Prática de Ensino, em especial sobre regência de aulas, ele chama a atenção para o fato de que esse momento envolve aspectos precedentes que extrapolam a questão do conhecimento específico e metodológico. Aqui entra em cena a ética, o cotidiano escolar em todas as suas dimensões (psicológica, social, ética, etc.). Nesse sentido, o autor defende a necessidade de uma postura da instituição formadora na orientação e na realização da prática educacional e na interação entre a licenciatura e a ação educativa (RUGGIERO, 1983).

As discussões sobre as questões de estágio e prática de ensino promovidas pelo ATAS tiveram sequência e se desdobraram mediante a realização de eventos variados, em especial o ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, que hoje buscam problematizar não somente a didática e a prática do ensino, mas a formação dos professores e suas áreas afins.

A par dessas breves considerações sobre a ligação do estágio com a prática de ensino, pudemos observar a compreensão restrita sobre esses dois componentes da formação de professores. A maioria dos autores aqui mencionados entende que a disciplina Prática de Ensino não pode ser "a única responsável pela formação do licenciado" (VIEIRA, 1983a, p.177). No entanto, "sem a atividade de estágio, o licenciado jamais conseguirá um nível aceitável de formação profissional" (VIEIRA, 1983b, p.239).

Para finalizar nosso entendimento sobre essa vertente prática dos cursos de formação inicial, tracemos brevemente, com base no estudo de Freire (2001), algumas concepções presentes no estágio supervisionado que orientam e justificam seus modos de realização.

Freire (2001) corrobora tal ideia ao desenvolver investigações sobre "o que" e "o como" os alunos-professores aprendem durante a componente prática dos cursos de formação inicial. Ela assevera que a aprendizagem da docência ocorre pela observação de aulas, pelo desempe-

nho na sala de aula – ação institucional; pela interação com seus pares e orientadores; e, finalmente, pela ação comunicativa. Entretanto considera que

[...] a aprendizagem da acção instrucional inicia-se, com frequência, na componente prática dos cursos de formação de professores, isto é, nos estágios pedagógicos quando lhes são atribuídas turmas reais e começam a funcionar como docentes. (FREIRE, 2001, p.2).

Nesse sentido, a discussão da autora gira em torno do estágio pedagógico a partir das orientações conceituais que justificam suas ações de formação. Tais concepções consideram o estágio como “Aplicação da Teoria”, como “Prática Profissional” e como “Emancipação Profissional”. Embora não haja uma separação clara e rigorosa entre essas concepções, a autora aponta divergências referentes ao encaminhamento das ações de formação. Essas divergências são percebidas em decorrência dos seguintes pressupostos subjacentes: o “conhecimento profissional, o papel da reflexão e a imagem de professor” (FREIRE, 2001, p.3).

A orientação conceitual “Aplicação da Teoria”, de acordo com Freire (2001) considera o estágio como aplicação da teoria e o ensino como ciência aplicada. O conhecimento é o instrumental da ação e a formação privilegia a aquisição de competências pedagógicas e a aplicação eficiente do conhecimento científico e educacional. Tal concepção coloca à margem as aprendizagens práticas por entender a fonte de conhecimento exterior à ação. Uma vez que não há a valorização da vivência experiencial do ensino, é veiculada a ideia do desenvolvimento profissional como aquisição de competências e eficácia padronizada. A imagem do professor é a de um técnico que conhece as matérias científicas de ensino e as estratégias educacionais mobilizando-as para ser considerado um professor competente. Espera-se, portanto, dos estagiários que, a partir do “desempenho da atividade docente, adquiriram os comportamentos que lhes permitam tornarem-se professores competentes” (FREIRE, 2001, p.7). O estagiário age, assim, como um técnico que utiliza, na atividade docente, os saberes produzidos por outros que desconhecem os contextos escolares. Em consequência,

os formadores se ocupam com o conhecimento das disciplinas sem preocupação com as concepções dos estagiários. O papel da reflexão volta-se minimamente a uma atitude cartesiana de tomada de decisões acerca do ensino, com base exclusivamente nos saberes autorizados.

O estágio como “Prática Profissional”, por sua vez, fundamenta-se na orientação prática e nos interesses práticos constitutivos do conhecimento, valorizando a dimensão artesanal do ensino (FREIRE, 2001). Nesse processo de conhecer e agir, de pensamento e ação, marcado pela interação social entre alunos e professor, o estagiário é um aprendiz que aprende a partir da imersão na prática e o estágio uma iniciação à prática profissional, mediante a aprendizagem da ação, por o ensino ser uma prática, a incerteza e a ambiguidade se fazem presentes o tempo todo. O desenvolvimento da prática profissional se distancia, dessa forma, de uma conotação tecnicista e mecânica, para assentar-se em uma perspectiva fenomenológica, posto que as situações vividas são relevantes para consolidar a prática profissional do futuro professor.

O conhecimento profissional, nessa concepção, é de natureza prática e pessoal, por isso é de ordem do particular; é contextualizado, específico a determinadas situações e de pequena durabilidade frente ao conhecimento teórico. É, ainda, um conhecimento que possui utilidade prática e encontra-se desligado dos resultados obtidos na investigação educacional. A imagem do professor é de um decisor (tomador de decisões), de um clínico (ao invés de um técnico). Ele é a pessoa que interpreta os acontecimentos profissionais e o currículo em função dos seus conhecimentos e concepções de ensino e tem, ainda, o papel de diagnosticar os problemas que seus alunos enfrentam e de programar ações adequadas e eficazes. O papel da reflexão traduz-se na indagação e na compreensão da situação problemática.

Finalmente, o estágio como “Emancipação Profissional” desenvolve-se mediante orientações pessoais, sociais e trazem interesses emancipatórios. Por orientação pessoal compreende-se a valorização das “relações interpessoais na sala de aula e a valorização do processo de desenvolvimento pessoal e cognitivo dos alunos” (FREIRE, 2001, p.13). As finalidades da educação, nessa concepção, são definidas em termo do crescimento dos alunos, de sua autonomia, da satisfação de suas necessidades. A educação configura-se como um processo de liber-

tação que pode fornecer os meios necessários para o desenvolvimento de qualidades singulares. A orientação social, também presente nessa concepção de estágio, baseia-se no pressuposto segundo o qual “[...] o ensino e a formação de professores constituem elementos de um movimento que tem como finalidade o estabelecimento de uma sociedade democrática mais justa e humana” (FREIRE, 2001, p.14). O professor, além de educador e facilitador da aprendizagem, é considerado um interventor político, ou seja, agente de mudança para uma nova ordem social. Por isso, as ações de formação acontecem em ambiente criativo e estimulante para compreensão dos contextos sociais e políticos bem como para a crítica e para a reflexão. Se o estágio pedagógico é o “espaço de criação de condições que propiciam a reflexão sobre a ação” (FREIRE, 2001, p.15), o estagiário, por sua vez, vai construindo-se e construindo conhecimento, desenvolvendo uma postura investigativa sobre o seu agir e socializando suas reflexões e investigações aos seus pares. Freire (2001, p.15) reforça que “estes dois processos de formação, investigação e comunicação profissional, poderão contribuir para a emancipação profissional dos estagiários”. Assim, o papel da reflexão é de reconstrução da experiência profissional e também de dar voz ao professor, desencadeando um processo de autorreflexão sobre sua própria ação, atendendo às dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas e morais (FREIRE, 2001).

Essas breves considerações sobre as orientações conceituais subjacentes ao estágio pedagógico nos permitem um maior entendimento sobre a componente prática presente nos cursos de formação, bem como uma compreensão da lógica de organização e funcionamento da experiência vivenciada do ensino no processo formativo. Parece-nos necessário, a partir de agora, entendermos as bases reguladoras dessa lógica e a organização dos estágios, acompanhando o seu percurso normativo na formação inicial. É esse o tema do próximo item.

2.1.2.2 O percurso normativo do estágio na formação inicial

Observamos, pelas considerações anteriores, que o componente prático da formação de professores surge amalgamado aos princípios de uma racionalidade técnica que concebe o estágio como a única forma de praticar o ensino.

Até os anos 90, segundo pesquisas por nós realizadas (MARTINS, 1998), observamos que o estágio era constituído como um momento de aplicação, de treino e de instrumentalização, uma vez que a formação de professores seguia uma orientação pragmática e solucionista. Isto é, a formação centrava-se na aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos na Universidade, no sentido de solucionar os problemas da educação básica. Ainda que o estágio constasse nos programas como momento de intervenção na escola para a articulação da teoria e da prática, tal momento era marcadamente de aplicação, de (desejo) solução de problemas. No nosso estudo, o estágio também se configurava como momento de legitimação da docência e como ritual de passagem do ser aluno para a condição de professor.

Nos anos 90, o estágio continua pautado pela função de legitimação do ser professor e de intervenção na escola para a articulação da relação teoria e prática. No entanto, podemos observar uma minimização da ideia da simples aplicação e um novo olhar se volta para esse tempo/espço de formação. O estágio passa, então, a ser o momento de desenvolver uma prática reflexiva.

Na transição do milênio, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996²⁰, dos anos 2000 para cá, o paradigma reflexivo se estabelece, pelo menos de direito e como vontade de verdade (FOUCAULT, 1979), promovendo uma movimentação no cenário da formação nos cursos de licenciatura.

O Parecer CNE/CP 9/2001, constante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9436/96 propõe, bem como as Resoluções 01/2002 e 02/2002, para os cursos de licenciaturas, uma implementação da carga horária²¹ dos estágios. Esse aumento da carga horária é decorrente já da influência de um novo modelo de formação de professores: o pensamento prático. Tal pensamento trouxe implicações para se conceber o estágio, não apenas como falado anteriormente – como momento de legitimação, de intervenção na escola, de articulação da relação teoria/prática – mas, principalmente, como o momento

²⁰ A Lei 9394/96 foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso e do Ministro da Educação Paulo Renato.

²¹ Inicialmente a exigência constava de uma parte prática de trezentas (300) horas de estágio. Mediante as resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002 a exigência passa a ser de quatrocentas (400) horas de atividades práticas de estágio supervisionado.

de desenvolver uma prática reflexiva amparada pela pesquisa-ação (PIMENTA, 1997; PIMENTA; LIMA, 2008) e pela pesquisa colaborativa (MIZUKAMI et al., 2002; MIZUKAMI; REALI, 2004; CELANI, 2002).

Cabe aqui uma pausa para tecermos breves considerações sobre alguns pontos constantes da resolução CNE/CP nº 1/2002 no que diz respeito às diretrizes orientadoras da formação de professores para a educação básica e ao entendimento do componente prático da formação e da atividade de estágio.

No art. 2º, as orientações para o preparo da docência asseguram o ensino e a aprendizagem como atividades diferenciadas, mas implicadas em uma visão de processo; a consideração do outro, da diversidade e da cultura em geral, preconizados pelos estudos culturais; a fomentação de uma educação integral amparada pela política de projetos e pelo investimento no professor-pesquisador; a assunção das tecnologias de informação e de comunicação para implementação da ação formativa; e, ainda, a sugestão do trabalho colaborativo. Em que pese a validade das ideias advindas de vários campos do conhecimento, como dos estudos culturais, o movimento do professor-pesquisador e da pesquisa colaborativa, o aprender a aprender e as inovações trazidas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, tais orientações assumem um caráter retórico e discursivo, tendo em vista que, nessa mesma resolução, não há sinais e nem sugestões sobre a operacionalização dessas mesmas ideias.

O art. 3º, por sua vez, é marcadamente orientado pelo discurso das competências, pela expectativa de coerência entre formação e realidade educacional e também pelo reforço da ação formativa centrada na pesquisa, que aparece como elemento basilar para o processo de construção e mobilização do conhecimento. Os artigos 4º, 5º e 6º são desdobramentos do discurso das competências, veiculado pelo artigo 3º.

Os artigos 7º e 8º, respectivamente, normatizam ações e atitudes em relação às instituições formadoras e aos professores em formação. Dentre essas ações, tendo como base o discurso das competências, é preconizado o desenvolvimento de um trabalho conjunto com as escolas da educação básica, a promoção de atividades destinadas à formação dos formadores e a viabilização de recursos pedagógicos em quantidade e qualidade para assegurar uma boa formação. No que diz

respeito aos professores em formação, são veiculadas formas de avaliação que deem conta do desenvolvimento das competências prescritas no artigo 3º. São descritas as responsabilidades das instituições formadoras, porém não há menção de como serão viabilizados os recursos para operacionalizar tais ações.

O artigo 9º trata da normatização e do funcionamento dos cursos de formação. Os artigos 10º e 11 discorrem especificamente sobre a organização da matriz curricular, cujos critérios para a distribuição de disciplinas e cargas horárias são expressos a partir da noção de eixo articulador. Segundo o texto da resolução, uma matriz curricular deve pautar-se por uma organização a partir dos seguintes eixos, conforme a Resolução CNE/CP nº 01, art. 11 (BRASIL, 2002a):

- I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

No artigo 12 temos a normatização do componente prático da formação, cuja orientação, em conformidade com o item II do artigo 3º, consiste em garantir a dimensão prática desde o início do curso, isto é, durante todo o processo de formação, não se restringindo ao estágio, mas acompanhando toda a formação nas demais disciplinas. Já no artigo 13, a dimensão prática é vista mediante uma perspectiva interdisciplinar e articula-se com ações e atitudes características de um pensamento prático-reflexivo do movimento do professor pesquisador, conforme parágrafos 1º e 2º (BRASIL, 2002a):

§1º. A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando a atuação em situações contextualizadas.

zadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações problemas.

§2º. A presença da prática profissional na formação do processo, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias de informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

No sentido de “garantir” a articulação teoria/prática que permeia essa nova proposta de formação, a Resolução nº2 CNE/CP/2002 (BRASIL, 2002b) regulamenta a carga horária teórica e prática dos cursos de formação de professores da educação básica.

Tendo em vista todos os avanços que a nova legislação traz referentes ao componente prático como eixo central dos cursos que formam professores para a educação básica, Freitas (1995, p.98) chama a atenção para o fato de que “[...] a questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa – o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador.”.

Concordamos com a reflexão de Freitas por entendermos que a solução para os problemas que a formação de professores apresenta não podem ser solucionados de uma perspectiva quantitativa, mas a partir de deslocamentos na nossa forma de produzir conhecimentos.

No que se refere à intensificação do componente prático, em especial nos estágios supervisionados na formação do professor de língua inglesa, as 400 horas só farão sentido caso ultrapassemos as discussões sobre métodos de ensino e aprendizagem da língua inglesa e de preparação de materiais pedagógicos.

A inserção e a intensificação desse componente prático poderão promover uma ruptura na lógica de formação, caso também sejam incluídas reflexões pertinentes ao ofício do professor, não apenas nas suas dimensões técnico-pedagógica, mas que contemplem as esferas políticas, éticas e estéticas.

Observamos, assim, que, apesar da instituição desses princípios legais norteadores para a formação de professores, não se pode garantir a sua operacionalização. Entendemos que uma proposta pedagógica de formação, ao definir o profissional que quer formar por meio dos seus

princípios e diretrizes, funciona antes como uma **aposta** no sentido atribuído por Hannoun (1998). Nos termos desse autor

[...] os pressupostos da educação, vividos efetivamente, são, ao mesmo tempo deduzidos por nosso raciocínio, verificados em contato com a nossa experiência [...] No entanto, nenhum desses fatores garantem realmente sua verdade ou seu valor. (HANNOUN, 1998, p.145).

Uma vez que os pressupostos não se prestam à demonstração, à racionalização perene, toda a ação é direcionada pela aposta do ser que se quer formar. Por isso, postula Hannoun (1998, p.167) que “a educação é construída sobre pressupostos que não fundamentamos, mas nos quais apostamos”.

É com base nesse sentido de aposta que podemos observar uma positividade no cenário formativo, mediante propostas alternativas de formação resultantes do esforço conjunto de pesquisadores, professores e estagiários.

Observemos, nos itens a seguir, algumas considerações sobre o papel do estágio supervisionado e algumas propostas de encaminhamento dessa componente curricular nos cursos de licenciatura.

2.1.2.3 O papel do estágio na formação inicial

Ao afirmar que o estágio sempre foi identificado como a prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria, Pimenta e Lima (2008) consideram o estágio como campo de conhecimento e espaço de formação. Ao discutirem o estágio como campo de conhecimento, elas se distanciam de uma concepção simplista que entende a prática como uma atividade oposta à teoria. Ao contrário, assumem que “o estágio é teoria e é prática” (PIMENTA; LIMA, 2008, p.41). O estágio, na condição de prática, associa-se ao conceito de ação e implica atividades pedagógicas desenvolvidas por sujeitos em formação profissional. Por viabilizar uma aproximação com a sala de aula, com a escola, com os sistemas de ensino, no sentido de fundamentar e instrumentalizar a prática docente, é considerada uma atividade teórica. Desse modo, as autoras propõem uma organização sistemática

do estágio em termos de planejamento, execução e avaliação, elegendoo a pesquisa como uma possibilidade para a realização do estágio e como “uma estratégia, um método de formação do futuro professor”²² (PIMENTA; LIMA, 2008, p.46).

Pimenta, tal como Soares (1983), também associa o estágio ao conceito de **práxis**, ao considerá-lo como uma “atividade teórica na formação do professor e instrumentalizadora da práxis educacional” (PIMENTA, 1997, p.121). Portanto, a contribuição da unidade teoria-prática presente no estágio e no curso de licenciatura como um todo aparece como preparador para uma práxis transformadora do futuro professor e do professor-formador (PIMENTA, 1997). É dessa autora o entendimento de que:

O estágio é um dos componentes do currículo do curso de formação de professores. Currículo que é profissionalizante, isto é, prepara para o exercício de uma profissão. Essa preparação é uma atividade teórica, ou seja, atividade cognoscitiva (conhecer) e teleológica (estabelecer finalidades; antecipar idealmente uma realidade que ainda não existe e que se quer que exista). [...] é a atividade teórica que possibilita conhecer a realidade (a prática objetiva), tomando-se essa realidade como objeto de conhecimento, como referência, para, a seguir, estabelecer-se idealmente a realidade que se quer (PIMENTA, 1997, p.183).

Pimenta (2000, p.22) reforça, pois, a pesquisa como instrumento da prática profissional do professor uma vez que o “professor, pesquisando e refletindo sobre sua ação docente, constrói saberes que lhe permitam aprimorar o seu fazer docente”. Esse princípio cognitivo que orienta a formação de professores encontra respaldo na abordagem do professor reflexivo (SCHÖN, 2000, ZEICHNER, 1993). Pimenta considera que a prática referenda a formação inicial porque essa só se realiza a partir da experiência dos formandos e dos já formados. Essa valorização da prática adquire uma perspectiva hermenêutica, cujo

²² Para maior detalhamento, ver a obra *Estágio e Docência*, de 2008, na qual as autoras propõem a verticalização das discussões concernentes ao estágio a partir de perguntas pontuais, como: O que é o estágio como componente curricular? Quais as finalidades do estágio no curso de formação? Quais os fundamentos que o embasam? É possível realizar estágio como pesquisa?

princípio básico é a compreensão das situações. A prática se baseia e se aperfeiçoa a partir das interpretações de situações particulares, tomadas em sua totalidade. A teoria tem um papel importante no aperfeiçoamento da compreensão situacional. A relevância e o uso de ideias teóricas são, sob a perspectiva hermenêutica, condicionados pela vivência de um problema. A prática é, assim, entendida como relação entre compreensão e ação. (PIMENTA, 2000).

Freire (2001) salienta que, além de espaço de aprendizagem a partir da ação, o estágio confirma-se também como espaço para investigação de práticas e divulgação de pesquisas. A autora afirma que o

[...] estágio ao possibilitar o envolvimento experiencial e interativo com alunos em sala de aula e com os orientadores, em situações pré e pós ativas do ensino, cria condições para a aquisição de saberes profissionais e mudanças estruturais, conceituais, concepções de ensino. (FREIRE, 2001, p. 2).

Na contramão desse argumento, Mateus (2002) consideram que o papel do estágio supervisionado, muito vezes, se traduz em uma prática elementar para o desenvolvimento profissional do futuro professor. Ao discutirem o impacto do estágio, a partir da perspectiva dos estagiários, concluem que tal impacto fica aquém no que se refere ao processo de ensinar de uma perspectiva crítica e, portanto, a “experiência parece ter se configurado mais como legitimação das práticas adotadas rotineiramente pelos professores regentes” (MATEUS, 2002, p.58).

Em suma, as pesquisadoras revelam dados que apontam para o estágio como uma prática elementar para o desenvolvimento profissional e assinalam a necessidade de implementação de um programa de formação voltado para a formação reflexiva em uma perspectiva crítica “que permita a incorporação da dimensão política do fazer pedagógico e do conceito de transformação nela implícita” (MATEUS, 2002, p.58).

Reforçando, de igual modo, que o estágio não se constitui apenas como espaço de interação entre saberes de natureza diferenciada, mas como uma experiência significativa e transformadora para a prática profissional já na formação pré-serviço, permitimo-nos sugerir, em estudo anterior, que:

[...] à formação inicial caberia, dentre outros papéis, promover atividades e reflexões que considerassem essa dimensão interativa e simbólica do trabalho docente. Com efeito, os sentidos da experiência, por ocasião do estágio supervisionado, se distanciariam da esfera da experimentação positivista ou da experientiação psicologizante, e instaurariam, ao invés disso, uma relação de aprendizagem e de interação entre saberes de natureza diferenciada, de construção da identidade e da subjetividade do professor (MARTINS, 2008, p.134).

A partir das considerações do estágio como espaço de aprendizagem, de investigação e de interação, como experiência significativa, como prática elementar, dentre outras considerações, vejamos, a seguir, resultados de propostas formativas, com base nessa componente prática dos cursos de formação.

2.1.2.4 Perspectivas e experiências de instituições formadoras

Podemos observar, nas discussões de hoje, o desejo de muitos pesquisadores de que o estágio supervisionado seja uma experiência significativa da prática docente para o futuro professor.

Mendes (2006, p.194) considera o estágio supervisionado como “espaço significativo de formação e de construção de conhecimento, vislumbrando a possibilidade de aprimoramento das atividades didático-pedagógicas de formação do professor”. A autora segue dizendo que:

Atualmente tem-se tentado mudar a feição da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, pelo menos teoricamente, conferindo às disciplinas uma conotação mais crítica e reflexiva, buscando encontrar caminhos que favoreçam um melhor desempenho dos alunos estagiários no enfrentamento dos desafios do ensino público, principalmente o fracasso escolar, que gera o desestímulo do alunado, compromete a ação docente e, de certa forma, desarticula o processo educacional. (MENDES, 2006, p.196).

A pesquisadora afirma que o modo pelo qual a Prática de Ensino e o Estágio Curricular buscam compreender a realidade (da escola e da

sala de aula) é por meio da ideia do professor-pesquisador, isto é, aquele que “investiga, reflete, julga e produz conhecimento, provocando transformações e percebendo as implicações da sua ação docente na sua própria formação e na formação do aluno” (MENDES, 2006, p.196). Os aspectos evidenciados pela pesquisa foram:

- *lacuna entre teoria-prática*: essa desarticulação entre teoria-prática transforma o professor e o aluno em executores de normas pré-fixadas para alcançar o que está previsto para o processo ensino-aprendizagem.

- *impacto do aluno com a gestão pedagógica da sala de aula*: insegurança, ansiedade, angústia, grandes dificuldades devido a pouca familiarização do aluno com a escola e com a sala de aula.

- *necessidade de articulação de um trabalho compartilhado e interdisciplinar*: ausência de uma leitura interdisciplinar do fenômeno educacional e das práticas de ensinar. (MENDES, 2006, p.202).

Com efeito, a autora propõe como eixos norteadores para o trabalho de prática de ensino o seguinte:

[...] desenvolver a prática de ensino e o estágio por meio de projetos: com a finalidade de mobilizar vários saberes para responder as exigências das situações concretas de ensino bem como desenvolver uma atitude crítica frente ao mundo. Ao mesmo tempo *retraduzir o sentido da prática de ensino do estágio a partir da criação de espaços de estudo e discussões de temas da área e de experiências*, bem como fomentar pesquisas para nortear a ação docente e discente. E ainda desenvolver um *trabalho sistematizado de estudos e reflexões sobre a prática de ensino e o estágio*: para se obter coletivamente o aperfeiçoamento das práticas docentes (MENDES, 2006, p.203, grifo da autora).

O estágio, assim, não pode reduzir-se a um ensaio da prática para o futuro professor. Ao contrário, passa a ser compreendido como articulador de contextos educacionais diferenciados: da escola básica que recebe o estagiário e da instituição formadora. Além de articulador, o

estágio assume também uma dimensão intelectual, uma vez que coloca em cheque os papéis tanto da escola como da Universidade. Essa tem se esforçado para dar conta de sua tríplice função, qual seja a de gerar conhecimento, formar profissionais e prestar serviços à comunidade (PENIN, 2006). A escola básica, a seu turno, torna-se cada vez mais *locus* de estudo, de pesquisa colaborativa, de exercício da docência.

Mizukami e Reali (2005, 2004), por exemplo, desenvolvem trabalhos na área de formação de professores, a partir do conhecimento de casos de ensino. Esses, segundo as autoras, são como “instâncias da prática”, pois apresentam-se como instrumentos potenciais para a promoção e investigação dos processos formativos durante a formação inicial. Como instrumento revelador de características dos conhecimentos dos futuros professores e da complexidade das situações de ensino que acontecem na sala de aula, esses casos, no entendimento de Mizukami e Reali (2004, p.145) também “podem ajudar futuros professores a familiarizarem-se com a necessidade de pensar e agir frente a situações complexas”.

Ainda que tais investigações não tenham sido realizadas nas disciplinas de Estágio²³, as autoras sugerem a utilização dos casos de ensino para aprimorar a capacidade de observação requerida durante os estágios, afirmam, ainda, que o investimento nesses casos de ensino pode auxiliar: (a) na revisão de temas/conteúdos vistos durante a licenciatura; (b) na busca de respostas para questões enfrentadas quando da realização dos estágios e também (c) na condução de um projeto de ensino-aprendizagem (MIZUKAMI; REALI, 2004).

Outras problematizações importantes no que se refere à compreensão da formação acadêmica para a aprendizagem da docência podem ser encontradas no trabalho de Costa e Oliveira (2007). Considerando o pouco interesse pela experiência dos alunos-professores no momento do estágio, esses autores se debruçam sobre a compreensão de como os alunos-professores percebem tal experiência e qual sua contribuição para a aprendizagem da docência (COSTA; OLIVEIRA, 2007). Os

²³ As investigações foram desenvolvidas durante as disciplinas Didática IV e Problemas de Ensino-aprendizagem do curso de Pedagogia da UFSCar. Tais disciplinas, de acordo com as autoras, tem como objetivo retomar as reflexões desenvolvidas na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nas séries iniciais do Ensino Fundamental (MIZUKAMI; REALI, 2004).

resultados da pesquisa apontam para o fato de que não basta ao aluno professor “retirar lições da prática”, mas compreendê-la e nela intervir. Por isso, defendem que o foco das pesquisas deve ser o professor em formação na Universidade e na escola.

Dentre as investigações de âmbito internacional, destacamos os de Esteves (2002, 2006), Caires e Almeida (2000) e Caires (2006).

Ao apresentar em seu estudo que “opiniões discrepantes acerca dos efeitos formativos do período de prática profissional supervisionada não legitimam posições de eliminação dos estágios ou de redução dos mesmos a meros simulacros”, Esteves (2006, p.174) afirma que tais opiniões antes solicitam às instituições de ensino superior e às escolas, maior atenção à prática profissional e investimentos necessários em relação a uma etapa crucial e complexa da formação inicial: o estágio supervisionado. Embora não priorize especificamente a pesquisa sobre estágios, a autora já desenvolveu estudos sobre a investigação como estratégia para a formação de professores que, no seu ponto de vista, pode contribuir para a compreensão das estruturas de conhecimento dos jovens candidatos a professores nessa fase de preparação para a profissão (ESTEVES, 2002).

Os estudos de Caires e Almeida (2000) reforçam o estágio supervisionado como o espaço privilegiado para o diálogo entre a formação teórica adquirida na Universidade e a experiência de trabalho. No entanto, na visão dos autores, a discussão nesse campo é estéril e se reflete na produção bibliográfica restrita porque “o estágio supervisionado continua a ser o ‘parente pobre’ de todas as disciplinas” (CAIRES; ALMEIDA, 2000, p.220). Em suas pesquisas, os autores apresentam um panorama sobre como o estágio, na formação dos estudantes do ensino superior, tem sido pensado, desenvolvido e avaliado. A partir dos resultados dessa panorâmica, Caires e Almeida (2000) inferem que a falta de sistematização para a realização dos estágios e o pouco diálogo entre as instituições de ensino superior e o mercado de trabalho tem se colocado como razões para a ausência de respostas às questões nessa área. Os autores apontam a necessidade de maior articulação entre as instituições formadoras e o mercado de trabalho não somente nesse momento de formação, mas durante todo o curso de licenciatura. Sugerem, ainda, a elaboração de uma avaliação formal do estágio, pautada no rigor necessário, que

reconheça o valor e o trabalho dos alunos, visando sua entrada no mercado de trabalho.

Aprofundando a compreensão sobre o estágio supervisionado, a partir de um inventário de vivências e percepções do estágio – versão para o ensino superior (**IVPE-ES** licenciaturas em Ensino)²⁴, Caires (2006) desenvolve, na Universidade do Minho pesquisas que possibilitam o acesso ao repertório experiencial dos formandos. Os itens constantes desse IVPE-ES envolvem cinco grandes dimensões/subescalas, a saber: (i) socialização profissional e institucional; (ii) aprendizagem e desenvolvimento profissional; (iii) aspectos socioemocionais; (iv) apoio/recursos/supervisão e (v) aspectos vocacionais (CAIRES, 2006).

A proposta da autora valoriza a pesquisa sobre o “tornar-se professor” no sentido de compreender de maneira profunda e integrada as vivências do estágio, pela voz dos próprios estagiários e observar o impacto de tais vivências no desenvolvimento profissional e psicossocial dos formandos. Ao final de uma descrição exaustiva de cada uma dessas dimensões organizadas em gráficos e tabelas, os registros apresentam uma apreciação positiva da experiência do estágio pelos formandos. Para a autora, o estágio, por marcar as vivências e as percepções dos estagiários, constitui-se em “um momento único do processo de capacitação, desenvolvimento e inserção pessoal e profissional dos candidatos a professores” (CAIRES, 2006, p.95).

Com base na riqueza de seu estudo fenomenológico sobre o “tornar-se professor”, Caires (2006, p.96) justifica “[...] a consolidação da investigação nessa área e o alargamento do seu alvo de estudo a outras áreas de formação em que o estágio emerge igualmente como contexto formativo” e insiste também na contribuição para a fundamentação de decisões políticas referentes à estruturação e ao acompanhamento dos estágios curriculares e de medidas potencializadoras dessa etapa formativa.

Na mesma senda de trabalhos que buscam nos estágios pistas para implementar a formação inicial, apresentamos, no contexto brasileiro de ensino de língua inglesa, o estudo de Silva e Margonari (2005, p.2),

²⁴ **IVPE-ES**: Inventário de Vivências e Percepções do Estágio – versão para o ensino superior. Conforme a autora, tal inventário possui diferentes versões. A versão citada neste texto é conhecida pela sigla IVPE-ES (LE), elaborada pela autora, juntamente com Leandro S. Almeida no ano de 2001 (CAIRES, 2006).

cuja discussão aborda se “[...] o investimento no conteúdo/prática pedagógica, construído ao longo de quatro anos, se refletiria nas aulas e na futura prática de ensino desses alunos”.

A partir da caracterização dos estagiários em uma tipologia²⁵, os autores investigam a influência dessa tipologia como um fator influenciador de “[...] ações, decisões e re/elaborações do discurso sobre sua futura atuação profissional” (SILVA; MARGONARI, 2005, p.5). Mediante os resultados da pesquisa, os autores concluem que a resposta dos estagiários durante as atividades desenvolvidas na disciplina de Prática de Ensino é heterogênea, tendo em vista “forças desestabilizadoras” que influenciam a tomada de atitude do professor em formação, inclusive no desenvolvimento do estágio supervisionado. Para os autores, essas “forças desestabilizadoras que atuam durante o processo de formação do futuro professor” são responsáveis pela “(re)estruturação profissional nos professores pré-serviço” (SILVA; MARGONARI, 2005, p.14).

O referido estudo confirma o caráter formativo do estágio supervisionado e reflete, segundo os pesquisadores, “os resultados positivos do trabalho de integração entre teoria e prática, observados na desenvoltura dos alunos ao se posicionarem frente às questões relativas ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira” (SILVA; MARGONARI, 2005, p.5) sentido, a pesquisa de Silva e Margonari (2005) apresenta uma possibilidade de operacionalização do diálogo entre teoria e prática propalado pelas normatizações referentes à formação de professores da educação básica. Observemos que, na proposta dos autores, o estágio funciona como esse elemento articulador positivo porque o trabalho com o componente prático já vem sendo desenvolvido ao longo de todo o currículo. Dessa forma, observa-se que assumir o trabalho de formação de professores, inserido em uma racionalidade prática, não se limita a uma atitude didático-metodológica, mas, antes, requer uma mudança de concepção no trabalho de formação, nas palavras dos próprios autores:

²⁵ “O primeiro tipo é aquele que, desde o início, se identifica com o curso e tem como objetivo ser professor de Inglês. [...] o segundo tipo de aluno é aquele que, apesar de se identificar com o curso, não se vê como professor de língua estrangeira, preferindo o ensino de língua materna. [...] há o terceiro tipo, que não se interessa pelo ensino de línguas em geral e não se vê como professor” (SILVA; MARGONARI, 2005, p.4).

[...] verificamos uma superação do modelo justaposto antigo, no qual as disciplinas de conteúdo estruturavam-se na grade curricular totalmente desvinculadas das de formação profissional do aluno, o que torna, em nosso caso, o trabalho da Prática de Ensino eficiente, formando professores que na prática profissional em serviço, provavelmente, manterão viva a motivação e ativos os conhecimentos adquiridos sobre o processo de ensinar-aprender línguas. Entretanto, apenas uma pesquisa futura com esses professores poderá dar conta desse fato, além das variáveis presentes no processo de estruturação e reestruturação profissional pelos quais esses professores pré-serviço e em início de carreira passam (SILVA; MARGONARI, 2005, p.14).

Ainda no âmbito da formação de professores de língua inglesa, Gimenez e Cristóvan (2004, 2007) e Gimenez (2004) também reconhece a formação como o foco, por excelência, das pesquisas de hoje na área da Linguística Aplicada e prioriza estudos envolvendo estágio, professores em formação e também professores formadores.

Observamos, assim, que a formação de professores se constitui em um processo complexo e exige trabalho conjunto e multidisciplinar devido à necessidade da participação de vários atores: alunos, professores, instituições formadoras.

Frente a esse pensamento prático que norteia a formação de professores, o estágio parece não se resumir a um espaço de experimentação e aplicação, mas possivelmente possa se constituir cognitivamente em um espaço de aprendizagem e de produção de sentidos e saberes.

2.2 A prática e a experiência no estágio supervisionado: um olhar.

Desde as discussões travadas com relação ao estágio no encontro do ATAS, em 1983, anteriormente citado, podemos observar que o componente prático continua na ordem do discurso dos questionamentos e das reflexões recentes. Ghedin (2006, p.225), por exemplo, afirma que o “[...] estágio nos cursos de formação de professores tem sido desenvolvido como o momento de operacionalizar o exercício da unidade prática-teoria-prática, buscando atingir a *práxis*, como possibilidade de

interferência no processo educativo”. O componente prático, então, atua como referencial de formação cuja operacionalização ocorre, dentre outras atividades, na realização do estágio supervisionado.

Neste item discutiremos a inserção desse componente prático na formação inicial de professores a partir da tridimensionalidade do existir (SEVERINO, 2001) e da Epistemologia da Prática (TARDIF, 2002).

Consideraremos a ação prática do professor em formação como prática produtiva, política e simbólica, bem como observaremos as relações intersubjetivas que se estabelecem nesse contexto (tempo/espaço) de formação a partir da experiência. Focalizaremos, portanto, em um segundo momento, a relação entre o estagiário e a atividade prática do estágio mediada pela experiência.

2.2.1 A prática: entre sentidos, saberes e ação

Severino (2001, p.44), por considerar que “a existência humana é mediada e só se realiza através de ações concretas”, define a prática como “o processo e os resultados do agir concreto e histórico dos homens”. É por entender que a existência só ocorre por meio da prática que o autor faz a seguinte afirmação:

[...] o sujeito não é aquilo que pensa ou fala de si mesmo, mas é o que faz concreta e objetivamente. Não adianta, por exemplo, o professor ter feito um curso de formação, obter um diploma, ser registrado na burocracia estatal, prestar concurso e assinar um contrato. Ele só será efetivamente professor quando agir como docente, atuando na sala de aula concreta, escutando ações próprias da docência. (SEVERINO, 2001, p.47, grifo nosso).

Nesse estudo, podemos relacionar esse sujeito ao estagiário, o qual só passa a ser considerado professor no momento da regência, isto é, quando adentra a sala de aula e, imerso nesse espaço de acontecimentos, interage com os alunos, com o conteúdo, com as suas crenças e concepções sobre ensinar e aprender.

Nosso entendimento sobre o período da regência é que esse se configura como uma experiência inaugural da docência para o futuro

professor. O estagiário, atuando como professor vai planejar e executar seu planejamento em uma sala de aula, que é palco para a imprevisibilidade. Nessa escuta, nessa observação sobre o seu fazer, espera-se que o estagiário (con)forme-se às atividades e atitudes do ofício de professor, seja pelo enfrentamento das situações inusitadas da sala de aula e do cotidiano escolar, seja pela rotinização das atividades antes, durante e depois da aula: planejamento, chamada, exposição do conteúdo, elaboração e correção de exercícios e avaliações, registro de conteúdos ministrados. Ao manusear os planos de aula, os diários de classe e o material didático-pedagógico de apoio, o futuro professor entra em contato com os instrumentos da profissão e, assim, insere-se no mundo do trabalho, podendo transformar-se e podendo transformar a realidade.

No tocante à formação inicial, espera-se que o estagiário, ao agir como professor, possa se dar conta dos significados e das condições do seu futuro exercício profissional. Dito de outro modo, que ele construa sentidos na e sobre a profissão. Sobre tal fato Severino (2001, p.65) nos esclarece que:

As referências do agir humano são históricas e sociais: é na imanência dos processos históricos que o sentido deve ser desvelado/construído. Para tornar-se humano, o agir precisa referir-se a um sentido. Só que não existe *a priori* em nenhum lugar, nem mesmo na consciência do sujeito. Ele precisa ser instaurado, num relacionamento dialético e complexo, entre sujeito e objeto, no seio da prática.

Dessa forma, esse estudo se interessa pelos sentidos construídos pelo estagiário durante a prática do estágio como uma chave para nossa compreensão sobre o papel desse espaço/momento de formação e as possibilidades de melhor encaminhar essa atividade formativa.

Buscaremos na noção de tridimensionalidade do existir, referendada por Severino (2001), subsídios para ampliarmos nossa reflexão sobre o caráter prático da formação inicial, uma vez que a existência humana, enquanto agir, se efetiva a partir de três esferas: a prática produtiva, a prática política e a prática simbólica.

A prática produtiva refere-se ao relacionamento do homem com a natureza, resumindo-se à noção de trabalho. Embora tal noção veicule

o sentido de um fazer produtivo, Severino, subsidiado por Marx e Kosik, acentua que esse fazer não se constitui em uma operação mecânica, mas é marcado pela intencionalidade de quem age. Nesse cenário, a partir da noção de trabalho, observamos a presença da subjetividade, que é referendada por Severino (2001, p.51) ao afirmar que

[...] como prática humana e intervenção dos sujeitos sobre a natureza material, o trabalho já envolve uma complexidade de relações não apenas técnica, pois implica inserção social e intencionalidade simbólica. A mútua implicação das mediações humaniza a prática produtiva.

Se for pelo trabalho que o homem se constrói, conforme nos ensina Severino, o estágio, nesse estudo, será pensado enquanto uma prática produtiva, visto que é pelo trabalho na sala de aula, atuando como professor, que o estagiário dá seus primeiros passos na docência, construindo-se na e pela profissão.

A prática política relaciona-se ao caráter da sociabilidade da existência humana, isto é, “o existir humano é intrinsecamente tecido na trama das relações sociais” (SEVERINO, 2001, p.52). Ou seja, processo que se vai construindo, não individualmente, mas coletivamente, permeado por relações de poder e por uma “temporalidade/espacialidade históricas”²⁶.

Interessa a esse estudo o agir como prática política, vinculado à dimensão socio-histórica e, ainda, ao fato do ser/estar professor como um tempo/espço marcado por condicionamentos sociopolíticos. O estágio, nesse sentido, permite ao estagiário a vivência da condição ambivalente da sociabilidade humana ao constituir-se em espaço de personalização e despersonalização na aprendizagem/construção da profissão (ora como aluno, ora como professor).

Finalmente, a prática simbólica ou simbolizadora se realiza por meio de intervenções simbólicas na relação com a natureza e com a sociedade. Essa relação de mediação constrói um mundo diferente, o mundo dos símbolos, o qual se diferencia da natureza gerando a

²⁶ Segundo Severino (2001) essa temporalidade e espacialidade são históricas uma vez que o homem é ao mesmo tempo ser histórico e agente da História.

cultura. O entendimento de cultura, de acordo com Severino (2001, p.60), abrange tanto

[...] o conjunto de produtos decorrentes da atividade simbolizadora, que não são fruto da ação mecânica da natureza e passaram pela impregnação de um tipo de intervenção humana: [quanto] [...] o processo dinâmico pelo qual esses elementos são produzidos e apropriados pelos sujeitos mediante as diferentes formas de comunicação, dentre as quais se destaca a educação.

Para uma melhor compreensão da dimensão simbólica imaginemos o indivíduo que, ao aprender a ler, passa a compreender e a dominar o mundo mediante novos símbolos (palavras). Essa autonomia, com base em uma economia linguística e simbólica, promove uma relação de mediação entre a interioridade e a exterioridade do indivíduo marcando, pois, a subjetividade do processo educacional. Da mesma forma, entendemos que alguém que está se tornando professor começa a enxergar a sala de aula, a escola por outro viés e essa compreensão vai se constituindo, a partir de um conhecimento de base (*knowledge base*) proporcionado pelo curso de formação, pelas situações práticas que vivencia, por ocasião do estágio e pela sua própria história de formação que irrompe nesse contexto formativo.

Faz-se oportuno esclarecer que o entendimento sobre o termo simbólico está relacionado a “[...] toda representação da subjetividade de dados e situações de sua experiência” (SEVERINO, 2001, p.60). A subjetividade se expressa toda vez que o agir humano se serve da conceituação e da valoração. Tudo o que fazemos tem um significado e vale alguma coisa. Esses conceitos e valores, na ótica de Severino (2001), dão sentido à prática e são socialmente construídos e historicamente consolidados. Tanto é verdade que os sentidos e valorações atribuídos, por exemplo, à experiência do estágio não apresentam homogeneidade, conforme poderemos constatar no capítulo quatro deste livro, referente à apresentação e análise dos dados.

Para esse estudo, importa considerar a prática como uma atividade não mecânica e nem transitiva, mas como um agir intencional e prenhe de simbolização. Seguindo esse raciocínio, trabalharemos com o conceito de práxis para especificar “determinadas modalidades de

práticas, na medida em que estejam marcadas pela intencionalização explícita pela significação teórica” (SEVERINO, 2001, p.45). Dito de outro modo, um processo ativo, dialético de articulação entre operação e reflexão, teoria e prática responsável pela determinação da existência humana como elaboração da realidade.

Com o objetivo de fazer um recorte no componente prático da formação de professores, associaremos à noção de ação como existência humana, a discussão referente à epistemologia da prática profissional (TARDIF, 2002). Apesar de já discutida anteriormente (item 2.1. deste capítulo), retomamos as discussões sobre a epistemologia da prática para entendê-la

[...] como um processo de aprendizagem através do qual professores e professoras retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver os problemas da prática educativa. (TARDIF, 2002, p.256).

Portanto, o objetivo de uma epistemologia da prática consiste em evidenciar os saberes presentes nas atividades desses profissionais e compreender o modo como esses sujeitos incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam esses saberes no exercício da docência.

Considerando que os professores em formação, em geral, têm na atividade de estágio os primeiros contatos com a realidade do ensinar, buscaremos compreender como se dá a articulação dos conhecimentos adquiridos durante os quatro anos de curso com os conhecimentos que se vão delineando no contexto de realização do estágio. Tal fato implica considerar, primeiramente, os professores como sujeitos do conhecimento e portadores de saberes específicos; e o trabalho desses professores como espaço de aplicação de saberes tanto quanto de produção, transformação e mobilização (TARDIF, 2002, p.237).

Observamos que os cursos de formação, ao instituírem o estágio supervisionado, – seja como uma prática para aplicação de teorias, seja como momento de interação entre teoria e prática, ou como tempo/ espaço de aprendizagem – estão, de certa forma, reconhecendo um saber necessário para a formação advindo da experiência, da vivência

prática. Concordamos com Tardif que a prática se constitui de saberes experienciados os quais são “[...] formados de todos os demais, porém retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido” (TARDIF, 2002, p.54).

Como já exposto anteriormente, a epistemologia da prática busca também compreender a natureza dos saberes da prática e do papel desses saberes em relação ao trabalho docente e à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2002), desse modo, interessa a esse estudo observar os sentidos que o professor em formação atribui à sua prática mediante a experiência de aprender a ensinar durante o estágio. Reforçando o que postulava Severino (2001, p.65) esse sentido só se instaura “num relacionamento dialético e complexo, entre sujeito e objeto, no seio da prática”. É de nosso interesse, conseqüentemente, observar como se estabelece esse movimento dialógico no que diz respeito aos conhecimentos anteriores²⁷, especialmente os adquiridos na instituição formadora (saberes da formação profissional) ao contato com a realidade da sala de aula, da escola (saber experiencial).

Acreditamos que a reflexão sobre esse movimento dialógico a que nos referimos anteriormente pode proporcionar subsídios para redimensionar a formação desenvolvida pela Universidade em termos de maior proximidade com uma lógica profissional. Pode, de igual modo, nos dar pistas sobre como melhor potencializar a experiência durante o período de estágio supervisionado e aprender a lidar com a subjetividade inerente ao processo de formação dos futuros profissionais.

Por considerar o estágio supervisionado como um tempo/espço de experimentação e de socialização na/da profissão, é que delineamos, a seguir, um aspecto conseqüente desse momento: a experiência.

2.2.2 Estágio e experiência

Ao questionar os problemas epistemológicos do modelo universitário de formação, Tardif (2002, p.270) argumenta que o molde aplicacionista do conhecimento, por assentar em uma lógica disciplinar, traz limitações para o processo de formação ao promover a fragmentação, a

²⁷ Aqui consideramos a formação geral na qual nos termos de Marcelo Garcia (1999) refere-se à cultura escolar.

especialização e também a dissociação entre o conhecer e o fazer. Para Tardif, o maior problema dos cursos de formação é que

[...] os conhecimentos proposicionais sobre o ensino baseados na lógica disciplinar, conhecimentos estes veiculados durante a formação, constituem, portanto, uma falsa representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática (TARDIF, 2002, p.272).

Afirma, de igual modo, que “Esse modelo trata os alunos como espíritos virgens e não leva em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino” (TARDIF, 2002, p.257). Por isso, ao defender uma formação com base em uma epistemologia da prática, sugere aos pesquisadores distanciarem-se um pouco dos conhecimentos universitários e se aproximarem dos professores em seu *locus* de trabalho, porém sem considerá-los como idiotas cognitivos; sugere, ainda, a adoção de uma perspectiva ecológica para o estudo sobre o ensino em detrimento de uma abordagem normativa.

A par da epistemologia da prática defendida por Tardif para abordar a formação, a pergunta que parece não encontrar resposta é: como formar os futuros professores a partir, para e pela prática? Nessas respostas, o estágio seria mencionando? E sendo mencionando, seria o estágio uma experiência formadora em potencial?

A relação da formação inicial com a experiência prática é de uma relação de aprendizagem (TARDIF, 2002; TARDIF; LESSARD, 2005) e de constituição do eu pessoal e profissional (NÓVOA, 1995). O estágio, por sua vez, pode ser pensado, por um lado, como experiência de trabalho, uma vez que proporciona reflexões sobre questões referentes às profissões, em geral, como “o domínio, a criatividade, a identidade, a personalidade e a crítica” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.287); e por outro, como espaço para produção de saberes experienciados (TARDIF, 2002).

A análise a ser empreendida, neste estudo, encaminhar-se-á pela consideração do momento do estágio como uma experiência de trabalho, cuja diversidade de conhecimentos produzidos implica sentidos para a profissão e propiciam a atuação dos futuros professores em uma produção coletiva de saberes.

De acordo com Tardif e Lessard (2005), a noção de experiência veicula-se comumente à ideia de aprendizagem espontânea a partir da repetição de situações de trabalho e de um progressivo controle dos fatos. Discursos do tipo “esse professor tem domínio de sala” ou “esse professor conhece seu ofício” referem-se a essa visão de experiência. A repetitividade de situações e o conseqüente controle dos fatos permitem ao professor desenvolver um repertório de atitudes que o ajudam a “solucionar” problemas e respaldam sua atuação, dando-lhe confiança para agir conforme tais certezas.

Outra noção de experiência, segundo o autor, pode ser associada à intensidade e à significação de uma determinada experiência que muitas vezes confirma ou muda as crenças e concepções do professor. Após relacionar essas noções, Tardif chama a atenção para o caráter psicologizante de ambas e propõe uma visão social da experiência com base nas ideias postuladas por Dubet (1994) de que “a experiência individual é antes de mais nada modulada organizada pelo conhecimento social” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.52). Considera, ainda, importante entender a experiência a partir de sua heterogeneidade constitutiva, isto é, da diversidade de elementos da vida social que influenciam as experiências do professor e que, portanto, dão sentido à sua prática. Uma vez que se preocupa com o “aspecto composto da docência”, Tardif e Lessard (2005, p.54) elegem o caráter social e heterogêneo da experiência como ideia base para a análise do trabalho docente.

Muitos são os sentidos que os professores atribuem à sua vivência prática. Com efeito, Tardif e Lessard (2005) apontam o domínio, a identidade, a personalidade, o conhecimento e a crítica como diversos aspectos constitutivos da experiência do trabalho. Vejamos do que trata cada aspecto.

No que se refere ao aprender a ser professor, isto é, ao *domínio* da profissão, Tardif e Lessard (2005) argumentam a favor da experiência do trabalho para a qualificação do professor. Uma das razões arroladas pelo autor é de que não se aprende a ensinar nos cursos de formação (na Universidade ou na escola normal), mas na escola, ou seja, *in locu*. Tal ideia aponta para a fragilidade das instituições formadoras, em relação ao conhecimento concreto necessário ao trabalho da docência. Concordamos parcialmente com a colocação do autor, por defender-

mos que a universidade sozinha não pode dar conta da formação, no que se refere à componente prática.

Sabemos que os conhecimentos adquiridos nas disciplinas durante a graduação não são suficientes para viabilizar uma atuação serena e eficiente do professor (recém-formado) na escola. Sabemos, também, que tais conhecimentos, os veiculados na Universidade e acionados na ação docente, compõem saberes com especificidades próprias. Trata-se, portanto de conhecimentos diferenciados para momentos e contextos diferenciados. Ambos constituem “o saber docente” e precisam ser tratados de maneira não excludente como pontua Dias da Silva (1997). Desse modo, entendemos o trabalho de formação como um projeto coletivo entre instituições formadoras, cuja divisão de responsabilidades é que pode garantir uma experiência significativa e relevante para o futuro professor.

Outra razão defendida por Tardif e Lessard (2005) refere-se ao fato da aprendizagem do ensinar ocorrer solitariamente na sala de aula. O trabalho de organização da classe sugere a ideia de que o conhecimento teórico é menor e insuficiente frente à complexidade dos conhecimentos que a sala de aula aciona. Reforçando a potencialidade da experiência do trabalho para a formação, outras questões discutidas por Tardif e Lessard (2005) dizem respeito: (i) à falta de conhecimento sociológico reconhecido, o que obriga o professor a lidar com seus conhecimentos provenientes das experiências do cotidiano escolar; (ii) à dificuldade de elaboração em razão do trabalho interativo, por isso tal elaboração é substituída pela força da experiência e pela vivência; e (iii) à sedimentação da experiência em um saber-fazer a partir das rotinas de trabalho, que qualifica gradativamente a prática do professor (TARDIF; LESSARD, 2005).

Mesmo com ressalvas feitas a algumas dessas razões apresentadas pelo pesquisador canadense, concordamos que o *domínio* se apresenta, pois, como um dos aspectos constitutivos da experiência que se inicia no estágio supervisionado. Não queremos dizer que o professor já formado adquiriu todo o conhecimento necessário para dominar o seu ofício uma vez que entendemos a docência como prática social e a sala de aula, em consequência, como um espaço dinâmico de acontecimentos. O que estamos apontando é que, via de regra, o estagiário reconhece que só tem a “teoria” e que apenas esse componente não o

habilita a compreender e muito menos “resolver” os problemas da prática. Portanto, o estágio, como experiência é encarado como a maior oportunidade para construir o *domínio*.

Com relação à *identidade*, a experiência proporciona pouco conhecimento instrumental, mas “modos de ser e viver a profissão” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 286), ou seja, conhecimento pessoal e profissional. A experiência do estágio supervisionado é que vai promover a mediação simbólica do futuro docente consigo como professor e com a profissão.

Da mesma forma, a experiência, ao enfatizar a *personalidade* do professor a partir de sua história de vida, inclusive a escolar, suas crenças e concepções, traz à baila conhecimentos prévios sobre a atuação docente que vão ter influências no desenvolvimento de seu ofício. Embora o estágio supervisionado conste na graduação como o espaço inaugural para o futuro docente, não se pode esquecer a experiência desse como aluno, cujas imagens sobre o ser professor foram sendo construídas.

Enquanto *conhecimento trabalhado*, a experiência está a serviço da ação, o que significa dizer que ela não favorece a aquisição de um conhecimento puramente cognitivo, mas interativo do trabalho docente. Em geral, os estagiários não reconhecem os conhecimentos adquiridos durante o curso de graduação e se sentem pressionados a articular em tão pouco tempo os conhecimentos teórico-instrumentais com a demanda da sala de aula. Aqui está o ponto nodal com o qual os estagiários se deparam logo no início dos estágios.

Por último, a experiência exerce, para Tardif e Lessard (2005, p.286) uma “função crítica porque representa certa contestação das práticas e dos conhecimentos provenientes de outras fontes”. O professor, ao apresentar suas contestações, se distancia do conhecimento teórico, formal e normativo da profissão. No dizer de Tardif, a experiência “filtra e seleciona” os outros saberes adquiridos na (e mesmo antes da) formação.

Feitas essas considerações sobre os aspectos constitutivos da experiência do trabalho, faz-se necessário também apresentar algumas ideias sobre os saberes produzidos na e pela experiência: os saberes experienciais ou saberes da experiência (TARDIF, 2002). Esses se referem a “[...] um conjunto de representações a partir das quais o(a)

s professore(a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões”(TARDIF, 2002, p.49) . O autor pontua que não se trata de um saber adquirido via formação ou currículo, mas constitui a “cultura docente em ação”.

A discussão sobre a experiência nos permite entender o porquê, após tanto descompasso entre os conteúdos dados durante o curso e as situações inusitadas no tempo/espço de realização do estágio, os alunos conseguem se sentir professores. Como essa mudança de posição acontece? Como passam a enxergar a escola, a sala de aula, o aluno? O que muda com a experiência do estágio?

Para melhor compreendermos a discussão sobre experiência, consideraremos brevemente os estudos pioneiros de Dewey (2010) sobre educação e experiência. Segundo Dewey (2010, p.2), a experiência é “uma forma de interação pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados”. Considerando que “a experiência não se opõe à natureza, mas constitui em uma fase da natureza”, o autor complementa dizendo que a “experiência é uma relação que se processa entre dois elementos dos cosmos, alterando-lhes, até certo ponto, a realidade” (DEWEY, 2010, p.3).

Transpondo a conceituação para a área de educação, Dewey (2010, p.7) afirma que a experiência educativa “[...] é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm perceber relações e continuidades antes não percebidas”. Para ele, a experiência reflexiva ocorre quando, ao atentarmos no antes e no depois do seu processo, temos como resultado natural a aquisição de novos conhecimentos, ou conhecimentos mais extensos do que antes.

A ideia de experiência como um *continuum* realiza-se quando há “a responsabilidade de estabelecer as condições adequadas ao tipo de experiência presentes que produza um efeito favorável sobre o futuro” (DEWEY, 2010, p.51). É dessa perspectiva de *continuum* experiencial que podemos pensar a experiência do estágio supervisionado e da própria formação inicial.

A discussão trazida pelo o autor de que existe uma organicidade na relação experiência e educação sustenta nossa discussão. Ao afirmar que tal relação não tenha equivalência direta visto que algumas experiências são *deseducativas*, Dewey (2010, p.27) discorre sobre a qualidade da experiência evidenciado dois aspectos constitutivos: o aspecto

imediatamente, isto é, o tanto quanto a experiência é agradável ou não ao sujeito que passa por ela; e o segundo aspecto, que diz respeito à influência dessa experiência sobre experiências posteriores. Na medida em que uma experiência influencia positivamente experiências posteriores é porque a qualidade dessa experiência proporciona aprendizagem, reflexão, conhecimento. Dessa feita, a relação educação e experiência se estreita e o processo formativo adquire consistência. Nesse segundo aspecto, reside, pois, a fundamentação do autor de que a experiência em si não gera aprendizagem, mas sim a *qualidade* dessa experiência.

Partindo dos ensinamentos de Dewey, podemos vislumbrar o papel do estágio como experiência formadora na formação inicial, caso consigamos instituir as condições objetivas que garantam a qualidade dessa experiência. As condições objetivas, “aquelas que estão sob poder de regulação do educador” (DEWEY, 2010, p.46) são fundamentais à qualidade da experiência. Assim, o educador, de acordo como Dewey, tem bastante influência sobre essas condições, tendo em vista que é quem norteia os materiais e os métodos a serem usados, bem como as situações em que se dará a experiência.

Para Dewey (2010, p.50), “a mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar aprendendo”. Se tal desejo não for estimulado poderá ocorrer apenas uma preparação precária e a falta de habilidade para dar sentido às experiências.

Neste estudo, com base nos princípios arrolados, podemos afirmar que a experiência do estágio em si não é suficiente para aprender a ser professor, mas sim a *qualidade* dessa experiência. Ainda, assumimos parcialmente a influência da relação tempo e experiência, presente no estágio supervisionado a partir da afirmação de que “[...] sempre vivemos o tempo em que estamos e não algum outro tempo e é só extraindo de cada tempo presente o sentido completo de cada experiência presente que estaremos preparados para fazer o nosso futuro” (DEWEY, 2010, p.50).

Tal afirmação nos remete ao papel da formação inicial como tempo (e espaço) de “preparação para a profissão” e do estágio supervisionado como o tempo (e o espaço) em que a experiência formativa ocorre.

Ao recorrer às concepções de Tardif e Dewey, esta investigação, considera a experiência não apenas como atividade, como ação, mas como **princípio de formação**.

Esse capítulo teve como objetivo discutir a presença e o papel do estágio no processo da formação inicial do professor. Em um primeiro momento, realizamos uma descrição panorâmica sobre o estágio, abordando suas lógicas, percursos históricos e normativos, bem como apresentamos as propostas de realização do estágio apontadas por algumas instituições formadoras. No segundo momento, propusemos **um olhar** para o estágio supervisionado, a partir das perspectivas da Prática e da Experiência. Traçados esses caminhos, descreveremos, no próximo capítulo, o contexto desse estudo e a metodologia utilizada.

3.

CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA

Os estudos sobre formação que se associam ao trabalho docente, ao cotidiano escolar, às práticas pedagógicas, à relação teoria-prática, à formação do professor formador, dentre outros, têm contribuído sobremaneira para a consolidação da área de investigação sobre o ensino, mas sinalizam ainda lacunas existentes no campo do estágio supervisionado.

Diante disso, neste capítulo, trazemos a problematização deste estudo, discorrendo sobre os motivos e objetivos que nos levaram a desenvolver tal pesquisa e nossas escolhas metodológicas. O contexto do estudo será apresentado a partir de um apanhado histórico sobre o curso de Letras-Ingês da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, bem como de uma descrição e apreciação dos projetos pedagógicos do referido curso no que se refere à matriz curricular e à organização dos estágios. Finalizamos com a caracterização dos sujeitos da pesquisa, por meio de entrevistas e questionários realizados, e com a apresentação dos procedimentos adotados para a realização deste estudo.

3.1 Problematização

Nas discussões travadas no capítulo dois deste estudo observamos que a prática de ensino, desenvolvida por meio do estágio supervisionado, constituía-se no momento em que os licenciandos se davam conta de que seriam professores. O estágio proporcionava, de maneira efetiva, os primeiros contatos com a experiência de ensinar e aprender. No entanto, o descompasso entre a formação empreendida pela

universidade e as exigências da escola de ensino médio e fundamental transformavam, muitas vezes, tal experiência em mais uma tarefa acadêmica a ser cumprida (MARTINS, 1998).

Essa problemática envolvendo estágio e formação de professores já era apontada por Rocha (1983) em estudos²⁸ que consideram que o estágio não atende, nem em tempo nem em objetivo, à necessidade da formação dos professores porque se encontra desconectado da realidade. Àquela época, essa componente prática dos cursos de formação se fazia presente como um momento específico em três fases convencionais: observar, participar, dar aulas. No entanto, no tocante aos programas, não havia clareza sobre os objetivos do estágio, mas mesmo assim, os estudos de Rocha postulam que, apesar do insucesso e da pouca eficiência, a atividade formativa sempre foi considerada importante e relevante de acordo com os depoimentos de estagiários. Essas contradições referentes à organização e ao desenvolvimento do estágio supervisionado parecem caracterizar esse momento de formação.

Em estudos anteriores por nós desenvolvidos (MARTINS, 1998), pudemos constatar também contradições do discurso referente ao estágio que ora pautava-se pelo momento do diferente, da inovação, da aplicação, por isso, uma experiência extremamente gratificante, ora por uma atividade instauradora de conflitos em face de uma não homogeneidade do processo de formação. Essa contradição, a nosso ver, é fruto do embate entre vários elementos que emergem nesse momento de formação: (i) o confronto entre os conhecimentos aprendidos na universidade e a emergência da prática; (ii) a desestabilização de crenças e concepções sobre o ensino aprendizagem de línguas; (iii) a intensificação da experiência de formação em detrimento da experiência de aquisição; (iv) a efetivação do diálogo entre a escola e instituição formadora; instabilidade da condição de estagiário; (v) a reestruturação de identidades (ser aluno e ser professor), dentre outros, são exemplos de conflitos que caracterizam esse momento de formação.

Diante de tantos conflitos, existe, ainda, uma crença institucionalizada de que o estágio é a única experiência formativa que uma matriz curricular pode oferecer e o componente responsável pela “mudança de

²⁸ Rocha refere-se à dissertação de Ângela Valadares Dutra, cujo estudo envolveu professores da escola normal (magistério), apresentando um percentual de 40% com relação à opinião citada acima.

atitude do educando, que passa do plano do aprender para o do fazer” (ROCHA, 1983, p.11).

Sabe-se que a universitarização do processo de formação desencadeou, por um lado, uma melhor preparação teórico-científica do futuro professor, em detrimento de uma preparação técnica e muitas vezes artesanal desenvolvida pelos antigos institutos de educação (SILVA, 2001)²⁹. Por outro, nos objetivos traçados para essa atividade formativa, veiculou o mito de que o estágio, tomando o estagiário como tradutor da “boa nova” universitária, poderia “solucionar” alguns problemas da educação básica pela simples aplicação de novos conhecimentos e descobertas científicas. Esse discurso solucionista e simplista trouxe consequências desfavoráveis ao processo de formação. O desconhecimento do cotidiano escolar e o escamoteamento das condições de produção do trabalho docente transformaram o estágio supervisionado ora em um simples ritual de passagem³⁰ (do ser aluno para ser professor), ora em uma atividade tecnicista e burocrática destituída de reflexão, com poucas contribuições de fato para a prática docente.

Mediante os novos modelos de formação – advindos das reformulações recentes das licenciaturas – que ampliam as possibilidades do ensino pautado pela prática, o estágio supervisionado divide a responsabilidade pelo componente prático da formação com as demais disciplinas do currículo. Embora a intensificação desse componente de ordem prática na formação do professor da educação básica encontrasse distribuída na carga horária de outras disciplinas, é ainda o estágio que propicia o maior contato com a prática docente. Nesse sentido, paralelamente, o estágio descortina a heterogeneidade e a complexidade do processo de formação. Heterogeneidade porque, ao fazer vir à tona uma diversidade de conflitos e contradições (citados anteriormente), o estágio supervisionado frustra o desejo de homogeneização desse processo. A emergência de conflitos que desestabilizam a linearidade e a aparente homogeneidade desse processo de formação nos remete à sua complexidade.

²⁹ De acordo com Silva (2001), há uma tendência na LDB pela formação de todos os professores em nível superior, seguindo a tendência internacional de universitarização da formação dos professores.

³⁰ No sentido dado por Bourdieu (1996).

Mesmo que os estágios supervisionados tenham conquistado quantitativamente maior espaço nos currículos recentemente, e venham se constituindo como uma experiência formativa em potencial para a profissão docente (PIMENTA, 1997; PIMENTA; LIMA, 2008; CAIRES; ALMEIDA, 2000; MIZUKAMI; REALI, 2004, 2005; SILVA; MARGONARI, 2005; ABRAHÃO, 1992, 2004, BARREIRO; GEBRAN, 2006), a área ainda carece de investigações, em especial, as que se realizam com base na perspectiva dos professores em formação.

Se o estágio como essa experiência formativa instaura conflitos e contradições no processo de formação, por que as instituições formadoras não trabalham o momento de estágio como constitutivamente heterogêneo, conflituoso e contraditório? Por que não querem? Por que não podem? Por que não se sentem competentes?

Desconfiamos que, dentre outras razões, o encaminhamento homogeneizador dispensado ao estágio supervisionado, ao encontrar resistências no cenário formativo, ignora e não problematiza os saberes e os sentidos estabelecidos e estabilizados na construção do tornar-se professor, e especificamente no caso deste estudo, do tornar-se professor de língua inglesa durante a realização do estágio supervisionado.

Acreditamos que tão importante como eixo articulador para a formação do professor pesquisador (GHEDIN, 2006; PIMENTA; GHEDIN, 2002) do professor-formador e do professor crítico-reflexivo (ZEICHNER, 1993), o estágio possa também constituir-se como (i) uma experiência inaugural da prática profissional que produz sentidos e saberes para a profissão; (ii) um dispositivo de construção do tornar-se professor ao deflagrar processos de subjetivação, seja pela atribuição de sentidos e produção de saberes a essa experiência formativa, seja pela exposição a heterogeneidade/singularidade do processo de constituição desse profissional e ainda (iii) como uma matriz articuladora da lógica disciplinar e da lógica profissional.

Dessa forma, investir em pesquisas que evidenciem o processo do tornar-se professor parece um percurso promissor para compreendermos os conflitos e as contradições inerentes a esse momento, assumindo a complexidade do processo de formação docente.

Motivado por essas discussões, o presente estudo tem como objetivo investigar os sentidos atribuídos e os saberes produzidos, pelos professores em formação, ao estágio supervisionado, para compreen-

dermos o papel dessa experiência formativa na formação do professor de língua inglesa, durante a regência de aulas, e suas implicações para a profissionalização deste professor.

Defendemos, com base em Nóvoa (1992) e Tardif (2002), que os estudos referentes à profissionalização docente levem em conta as dimensões importantes para se compreender o desenvolvimento profissional dos professores: o professor individual e o coletivo docente; bem como problematizem a sala de aula, “célula-base” do trabalho docente, e a interação nesse contexto. Desse modo, nosso objetivo de investigar o estágio supervisionado como componente prático da formação não se traduz apenas como uma atividade acadêmica e escolar, mas considera a perspectiva socio-histórica e simbólica de tal atividade.

Acompanhando os estudos de Cáires, Margonari e Costa, citados no capítulo 2 desta pesquisa, que focalizam o pensamento dos professores em formação, este estudo também busca, a partir das manifestações linguísticas dos estagiários, os sentidos e os saberes da experiência do ser/estar professor.

Como professora formadora esperamos ainda: promover uma avaliação e autoavaliação sobre a experiência do estágio para compreender o encaminhamento dado à preparação inicial de professores de língua inglesa; colocar em questão o processo de intervenção do estagiário nas escolas, durante o estágio supervisionado, para compreender o movimento do tornar-se professor de língua inglesa pela prática, bem como os sentidos e os saberes produzidos.

Nosso questionamento, portanto, pode ser assim enunciado: **quais os sentidos atribuídos à experiência do estágio e os saberes nela produzidos para a constituição do ser professor de língua inglesa?** Na tentativa de responder a esta questão, focaremos os seguintes pontos:

- . As impressões dos estagiários sobre o contexto de trabalho e seus atores.
- . A prática simbólica do estágio: ações e experiências dos estagiários na fase de regência.
- . Os limites e potencialidades do estágio supervisionado.

Na esteira das pesquisas de abordagem qualitativa, este estudo pretende problematizar, a partir de uma perspectiva fenomenológica-

-hermenêutica, o estágio supervisionado enquanto contexto (tempo/ espaço) formal e institucionalmente reconhecido, no curso de licenciatura que forma professores de língua estrangeira. Sabemos que tal escolha traz à tona as discussões feitas em torno da investigação social que, conforme nos adverte Schwandt (2006, p.195), “é uma atividade que provoca inquietações ‘teóricas’” sobre o que constitui o conhecimento e como esse se justifica, sobre a natureza e o objetivo da teorização social, e assim por diante. Assim como o ensino, esclarece o autor, a investigação social é “práxis distintiva por ser uma atividade que transforma a própria teoria e os próprios objetivos que a orientam” (SCHWANDT, 2006, p.195).

Vários foram os motivos para a escolha teórico-metodológica dessa investigação. Primeiramente, a abordagem qualitativa porque a ênfase no processo associada à descrição como método de coleta de dados nos permite uma melhor compreensão dos modos pelos quais estagiários tornavam-se professores no desenvolvimento do estágio supervisionado. No que diz respeito à descrição e interpretação, os relatórios e textos escritos, por se tratarem da palavra escrita, assumem condição favorável, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), tanto para a coleta de registros, como para a disseminação dos resultados.

Reforçamos nossa escolha pela hermenêutica, como componente do enfoque qualitativo, por permitir a esse estudo uma compreensão e interpretação (negociação) dos múltiplos sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa a esse tempo/espaço de formação - o estágio supervisionado - e por enfatizar “a interpretação como mediação da experiência humana” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.55). Faz-se oportuno esclarecer que, no paradigma hermenêutico, a compreensão é entendida como um tipo de experiência prática no/sobre o mundo. Schwandt (2006, p. 198), fundamentado em Gadamer (1981, p.87), afirma que a compreensão não é uma tarefa controlada por procedimentos ou regras “[...] e nem uma atividade isolada executada pelos seres humanos, mas uma estrutura básica de nossa experiência de vida.” No nosso caso, o estágio supervisionado promove experiências simultâneas de compreensão de fatos, situações e fenômenos ligados à profissão e ao âmbito pessoal. A análise interpretativa, pois, nos permite acessar como os estagiários compreendem a sua experiência por ocasião do estágio supervisionado e como aprendem a ser professor.

Para ter acesso a esses dados provenientes das experiências dos estagiários e das condições nas quais essas experiências ocorrem, nossa interpretação apoia-se na análise documental. Os dados constantes dos relatórios dos estagiários, dos projetos pedagógicos do curso de Letras da UNIR, das matrizes curriculares, das leis que regulamentam os estágios, constituem a fonte primeira de nossa análise não somente pela estabilidade dos dados desses documentos, mas também por propiciar uma visão ampliada sobre o nosso objeto de pesquisa.

Assim, reforçamos nossa opção pelo enfoque qualitativo de pesquisa por nos apontar caminhos para se compreender que papel, de fato, o estágio supervisionado exerce no processo de formação do professor de língua inglesa.

3.2. Contexto do estudo

Esse estudo foi desenvolvido junto aos estagiários do curso de Letras-Ingês da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, durante as disciplinas de Estágio III e Estágio IV. Apresentamos breves considerações sobre o curso de Letras-Ingês da UNIR, buscando subsídios em trabalhos já publicados e mediante nossas observações e experiências como ex-aluna e como professora da instituição desde 1992.

Para caracterizar o contexto da pesquisa, realizamos uma breve apreciação da matriz curricular do curso de Letras-Ingês, focalizando a posição dos estágios na estrutura curricular, a partir de dados extraídos do atual projeto pedagógico do curso.

Finalizando a descrição do contexto, caracterizamos minimamente os sujeitos dessa investigação com base em entrevistas realizadas e nos questionários aplicados.

3.2.1 Algumas notas sobre a história do curso de Letras-Ingês da Universidade Federal de Rondônia

A fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR – foi criada mediante à Lei de n.º 7.011 de 8 de Julho de 1982, após a criação do Estado de Rondônia pela Lei Complementar n.º47 de 22 de dezembro de 1981.

Caracteriza-se como uma instituição federal de ensino superior – IFES – cujo objetivo primeiro foi o de atender a demanda por professores para a educação básica em instituições públicas e privadas.

No momento da sua criação, a Universidade Federal de Rondônia contava com poucos cursos, quase todos voltados para a licenciatura, reforçando o objetivo de formar professores para o ensino de 1º e 2º graus. Hoje, contando com um quadro de quatrocentos e trinta e nove (439) professores e seis mil cento e sessenta e oito (6.168) alunos matriculados na graduação e duzentos e setenta e sete (277) na pós-graduação, a Universidade Federal de Rondônia oferece em torno de cinquenta e dois cursos de graduação à comunidade, espalhados em sete *campi* pelo interior de Rondônia. A UNIR oferece, ainda, sete cursos de mestrados e um de doutorado³¹.

O curso de Letras-Ingês, campus de Porto Velho, tem sua origem no antigo curso de Letras, que oferecia habilitação dupla Português-Ingês. Em 1991, por meio da Resolução n.º 066 do Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão – CONSEPE, de 18 de abril de 1991, a licenciatura dupla é extinta e o curso de Letras passa a contar com duas habilitações distintas: habilitação A – língua portuguesa e suas literaturas e habilitação B – língua inglesa e suas literaturas. Observemos o que diz o texto do documento do curso naquele momento:

Mediante uma demanda de profissionais na área de língua inglesa para atender o ensino de línguas da rede pública e particular, em 1991, houve o desmembramento dessas habilitações, a saber: Letras-Português e Letras-Ingês. Esse desmembramento das habilitações e a consequente possibilidade de o aluno optar por uma língua específica proporcionou melhoria na qualidade de ensino e ainda um melhor aprofundamento dos conhecimentos linguísticos e literários implantando-se novas grades. Além das duas habilitações, essas grades trouxeram também a possibilidade de se cursar licenciatura e/ou bacharelado em Letras, atendendo, dessa forma, aos interessados na área do magistério, na área de documentação, revisão e pesquisa bibliográfica e tradução e interpretação (UNIR, 1987, 1999).

³¹ Dados extraídos do sítio da instituição: <www.unir.br>. Acesso em: 6 mar. 2017.

Como ex-aluna e como professora do curso de Letras-Inglês dessa Instituição Federal de Educação Superior – IFES, desde 1989, avaliamos que tal desmembramento teve significativa relevância não só para a melhoria da formação de professores de inglês, mas também para, mais tarde, a conquista de uma maior autonomia acadêmica e institucional do departamento de Letras-Línguas Estrangeiras.

A licenciatura dupla incentivava os alunos a cursarem as disciplinas de língua inglesa e suas literaturas com as quais não tinham muita identificação. Tal fato caminhava na contramão do objetivo primeiro da criação da instituição, ou seja, de atender a demanda de profissionais para a educação básica. Dos quarenta formandos saídos do curso de Letras, apenas 10%, em média, optava por trabalhar com língua inglesa nas escolas do ensino básico e nas escolas de idiomas. Assim, em termos de qualidade e quantidade, a separação do curso de Letras em duas habilitações trouxe avanços no sentido de se formar um número maior de professores voltados para o ensino da língua inglesa. Nesse momento, o curso de Letras, além de oferecer a licenciatura, inaugura também o bacharelado nas referidas habilitações.

Em 1995, em decorrência de motivações políticas e econômicas provenientes do MERCOSUL e pela proximidade com as fronteiras de países de língua espanhola, é criada a habilitação de língua espanhola. Novamente podemos observar uma positividade no curso de Letras que busca mais autonomia e maior participação da área de língua estrangeira na sociedade ao abrir o leque de opções para a comunidade porto-velhense. A dificuldade de estrutura física, acadêmica e administrativa, principalmente referente à contratação de professores efetivos em quantidade suficiente para atender adequadamente às demandas do novo curso, foram fatores desgastantes, porém não impeditivos de se buscar o fortalecimento da área e a qualidade do ensino.

Em 1999, junto com a reformulação curricular do curso de Letras, ocorre também a divisão do referido curso em dois departamentos: o departamento de Letras-Vernáculos e o departamento de Letras-Línguas Estrangeiras. As habilitações de inglês e espanhol, portanto, compõem o curso de Letras-Línguas Estrangeiras que, hoje, oferece 25 vagas para cada habilitação, com o horário de funcionamento no período vespertino.

Atualmente o departamento de Letras-Línguas Estrangeiras conta com doze (12) professores cuja titulação encontra-se assim distribuída: seis (6) especialistas, cinco (5) mestres e dois (2) doutores. Desses doze professores, seis atendem a habilitação de Letras-Inglês. Cinco cursaram sua graduação em outros estados e uma professora é ex-aluna da UNIR. O quadro docente do curso de Letras-Inglês, desse modo, é formado por dois especialistas, dois mestres e dois doutores. Além de atender ao curso de Letras-Inglês, esses professores também ministram a disciplina de Língua Inglesa Instrumental nos cursos de Informática, Economia, Biologia e Enfermagem. O departamento atende, ainda, os cursos de pós-graduação: *Lato Sensu* em Língua Inglesa e suas literaturas, Mestrado em Letras e Literaturas, *campus* de Porto Velho e Mestrado em Ciências da Linguagem, *campus* de Guajará Mirim.

O ingresso nos cursos de Letras-Inglês e Letras-Espanhol é realizado, por meio de aprovação no exame vestibular, no segundo semestre do ano letivo, tendo em vista a disponibilidade de salas e de professores para atender os referidos cursos.

Mediante esse breve histórico do curso de Letras-Inglês, podemos observar um processo de democratização no interior dos cursos de Letras, que desencadeou maior autonomia institucional e acadêmica da área de línguas estrangeiras bem como um processo de expansão, traduzindo-se em ganhos para a instituição UNIR e para a comunidade rondoniense.

3.2.2 Projeto pedagógico atual do curso de Letras-Línguas Estrangeiras

Observando as linhas gerais do projeto pedagógico em vigor do curso de Letras-Línguas Estrangeiras, encontramos definições comuns às duas habilitações no que se referem aos objetivos, finalidades e perfil do profissional. Como objetivo central o referido curso pretende

[...] formar profissionais que lidem criticamente com o ensino e a aprendizagem das diversas formas de linguagem, especialmente com a linguagem verbal nos contextos oral e escrito. [...] Visa ainda proporcionar aos alunos atividades de construção do próprio conhecimento, com o conseqüente fortalecimento de sua autono-

mia, com uma carga horária teórica aliada à prática que possibilite oportunidades de desenvolver projetos e outras atividades acadêmicas, na busca do desenvolvimento de um espírito crítico frente à realidade. (UNIR, 2005).

Nesse sentido, a finalidade básica do curso traduz-se na formação de professores/pesquisadores nas referidas línguas (inglesa e espanhola) para trabalharem na educação básica. Sinaliza outros campos de atuação para o licenciando que poderá, de igual modo, “atuar em atividades de editoração, revisão, tradução/versão e interpretação de textos, secretariado e cursos livres” (UNIR, 2005³².)

O perfil de profissional pretendido pelo curso delinea-se a partir do seguinte:

O profissional em Letras/Inglês/Espanhol deverá ter bom conhecimento da língua alvo no que se refere à estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variações linguísticas e culturais. Deve ainda ser capaz de refletir teoricamente sobre questões linguísticas, pedagógicas e literárias, articulando ensino, pesquisa e extensão. (UNIR, 2005).

O projeto pedagógico reforça, ainda, o discurso vigente nas resoluções referentes à formação de professores para a educação básica, cujas diretrizes privilegiam as competências e as habilidades. Nesse sentido, enquanto uma produção socio-histórica, o documento, no seu item 5.2, enfatiza que:

O profissional de Letras Inglês/Espanhol deverá estar apto a atuar de forma autônoma e interdisciplinar nas áreas específicas e afins. Esse profissional, por sua formação ética e reflexiva, deverá estar preparado para resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e trocar conhecimentos referentes à sua formação universitária, entendendo-a como um processo contínuo, autônomo e permanente. (UNIR, 2005).

³² O projeto pedagógico atual encontra-se em fase de reformulação. Existe uma discussão no departamento para oferecimento da opção bacharelado, além da licenciatura no sentido de atender à demanda da comunidade.

Sabendo que é própria do discurso normativo a idealização de ações em princípios e que, portanto, todo projeto pedagógico traz, em suas diretrizes gerais, uma visão idealizada da tarefa educativa, estabelecendo dessa maneira uma dialética com o contexto real para o ensino, não nos deteremos em discutir essas diretrizes e muito menos nos debruçaremos em análises discursivas sobre intenções e ações. Ao contrário, buscamos dar a conhecer, em linhas brevíssimas e gerais, um desejo, uma intenção de uma coletividade docente pertencente a uma universidade neófito e inserida em um contexto amazônico, marcado por intensas migrações e por processos de aculturação variados.

A par dessas breves informações constantes do projeto pedagógico do curso que se encontra em processo de reformulações para atender às demandas da legislação vigente no tocante à normatização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ao oferecimento de disciplinas eletivas, dentre outros, passamos a detalhar a sua matriz curricular vigente, tendo como foco os estágios supervisionados.

3.2.3 Evolução da matriz curricular do curso de Letras-Inglês 1999 a 2004

No projeto de curso anterior, a matriz curricular do curso de Letras contava com duas disciplinas básicas para a experiência da prática docente: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I e II. Essas disciplinas, com uma carga horária de oitenta horas cada uma, consistiam do único momento para a efetivação da experiência prática do ensinar. Contava, ainda, com uma disciplina intitulada Abordagem de Ensino Instrumental, com carga horária de sessenta horas, que previa uma prática na sala de aula por meio de uma oficina de dez horas-aula para a vivência da metodologia instrumental. A experiência com a prática do ensino, portanto, era desenvolvida mediante 220 horas ao longo de toda a matriz curricular. Apesar das disciplinas pedagógicas, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa e Abordagem Instrumental do Ensino de Língua, era somente nas disciplinas de Prática de Ensino que o aluno se dava conta de que seria professor.

Embora houvesse no projeto pedagógico anterior uma sinalização de se adequar ao proposto pela nova LDB de 1996, é somente com a Resolução nº. 323/CONSEPE³³ – que institui a adaptação dos cursos de licenciatura à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, que o Curso de Letras da Fundação Universidade Federal de Rondônia, *campus* de Porto Velho, vai promover as alterações no currículo e regulamentar a atividade prática “para atender aos princípios de flexibilidade e de reflexão teórico-prática” (UNIR, 2005).

A regulamentação dos estágios para atender as resoluções 01 e 02/2002, constantes da nova legislação sobre a formação de professores, só ocorreu em 2004. Assim, a turma com entrada no segundo semestre de 2005 será a contemplada com essas novas regulamentações da matriz curricular de 2004, conforme explícito no item 12 do projeto pedagógico do curso, que trata da implantação do currículo de Letras – Línguas Estrangeiras.

Propõe-se que a adaptação curricular seja implantada no segundo semestre de 2005 aos ingressantes no primeiro período de Letras Inglês/Espanhol. Os alunos que ingressaram anterior a esta data permanecerão no currículo antigo, mantendo todos os direitos adquiridos. Porto Velho, 23 de junho de 2005 (UNIR, 2005).

A matriz curricular atual do curso de Letras-Inglês apresenta uma carga horária de 3100 horas, distribuídas em 1870 (mil oitocentos e setenta) horas de atividades teóricas, 630 (seiscentos e trinta) horas de atividades práticas, 400 (quatrocentos) horas de estágios supervisionados e 200 (duzentas) horas de atividades acadêmico-científico-culturais.

No que se refere às disciplinas e ao sistema de pré-requisitos que compõem a matriz curricular, o projeto assim enuncia:

O Curso de Letras/Inglês tem suas disciplinas distribuídas em oito (8) semestres e, para promover flexibilidade e dinamicidade à estrutura curricular, o sistema de pré-requisitos mantém-se apenas para algumas disciplinas que requerem conhecimentos prévios e

³³ [...] considerando a necessidade de adaptação dos cursos superiores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 - e às diretrizes curriculares emanadas pelo MEC, e após um processo efetivo de discussão entre a sua comunidade acadêmica [...] (UNIR, 2005).

sistematizados para uma melhor compreensão de seus conteúdos. Além disso, os alunos desenvolverão atividades acadêmico-científico-culturais para enriquecimento do seu currículo. Tais atividades, bem como os estágios supervisionados, serão regulamentadas pelo Conselho do Departamento, conforme anexo deste projeto. (UNIR, 2005).

Com efeito, a configuração de matriz curricular repete os modelos já instituídos para a formação da totalidade dos cursos de graduação em Letras do país. Conforme o estudo de Gatti e Nunes (2009), a própria Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional propicia vários arranjos curriculares, mas não apresenta novidades ou inovações no modelo de formação que continua pautado por uma lógica instrumental e disciplinar que pouco evidencia espaços para uma formação pedagógica. Apesar das horas destinadas para o desenvolvimento do componente prático no currículo, que se entende como o desejável a uma prática da formação, observaremos, nas figuras e quadros desse estudo, apenas pitadas de componentes da prática.

A lógica e organização das disciplinas na matriz atual classificam-se em específicas, estruturantes e pedagógicas³⁴. Seguindo o proposto pela resolução, conta, ainda, com os estágios supervisionados e as atividades acadêmico-científico-culturais³⁵. O quadro I, abaixo, apresenta a carga horária e a distribuição das disciplinas constantes da matriz curricular de 2004.

³⁴ Conforme o projeto do curso, em seu item 6, as **disciplinas específicas** envolvem os estudos linguísticos e literários fundamentais para o estudante de Letras. **Disciplinas estruturantes** são aquelas que dão apoio às disciplinas específicas, promovendo o embasamento das discussões sociológicas, filosóficas e metodológicas; e **disciplinas pedagógicas** são aquelas destinadas a dar suporte ao trabalho pedagógico do profissional de Letras. Os estágios supervisionados integram as disciplinas pedagógicas.

³⁵ As atividades acadêmico-científico-culturais são definidas no projeto do curso como outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, à escolha dos alunos, para composição de seu currículo. Tais atividades compreendem 20 (vinte) créditos, correspondentes a 200 (duzentas) horas/aula.

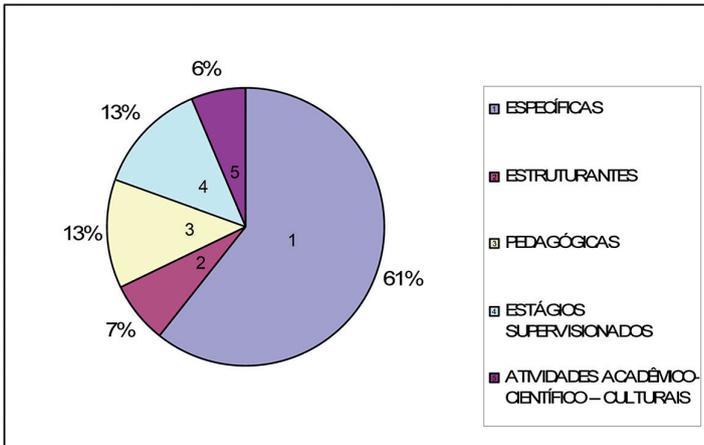
Quadro 1 – Carga horária e distribuição das disciplinas do curso de Letras/Inglês

DISCIPLINAS	Teórica	Prática	Total	Créditos
Específicas	1410	470	1880	94
Estruturantes	160	60	220	11
Pedagógicas	300	100	400	22
Subtotal	1870	630	2500	127
Estágios Supervisionados			400	
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais			200	
Total Geral			3100	127

Fonte: Elaboração própria a partir da Matriz Curricular de 2004 do Curso de Letras-Inglês/UNIR constante do projeto pedagógico atual do curso.

O gráfico 1 nos permite visualizar a porcentagem da carga horária das disciplinas apresentadas no quadro 1 e observar a posição dos estágios dentro dessa divisão.

Gráfico 1 – Demonstração Percentual da Carga Horária total da Habilitação em Letras/Inglês.



Fonte: Elaboração própria a partir da matriz curricular constante do projeto pedagógico atual do curso de Letras-Inglês.

Os números apresentados pela matriz curricular nos trazem concretamente informações de como ocorre a inserção do componente prático, bem como a posição dos estágios no curso. Tal operacionalização é decorrente do objetivo proposto no projeto pedagógico, de “propiciar ao aluno, desde o início de sua formação, oportunidades de vivenciar a realidade educacional, associando teoria e prática” (Projeto pedagógico do curso de Letras línguas estrangeiras, item 9).

Dessa forma, a carga horária prática de 20 horas nas disciplinas específicas, pedagógicas e estruturantes atende ao previsto pela legislação vigente, que preconiza, nos parágrafos 1, 2 e 3 do artigo 12º, o seguinte:

§ 1º. A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio desarticulado do restante do curso.

§ 2º. A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º. No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002a).

No currículo do curso Letras-Inglês, as 630 horas de componente prático estão, portanto, de acordo com o previsto na resolução citada e na regulamentação definida pelo projeto pedagógico do curso que, em seu item 9, define como atividades práticas o seguinte:

As atividades práticas envolvem as práticas das disciplinas da grade curricular, podendo ser individuais e/ou em grupos como: projetos de pesquisa e/ou extensão desenvolvidos na comunidade; produções de textos escritos orais e escritos; atividades culturais organizadas e realizadas pelos discentes ao longo das disciplinas como varal literário, sarau, recital de poemas, concursos e outros; atividades interdisciplinares, envolvendo duas ou mais disciplinas. (UNIR, 2005).

Conforme o projeto do curso, o professor deverá conciliar organizar e coordenar a realização dessas tarefas, assim como avaliar o desempenho do aluno quanto ao seu nessas atividades. O aluno, por sua vez, deve cumprir integralmente todas as atividades previstas para as horas práticas das disciplinas do curso, bem como planejar e registrar tais atividades e avaliar os seus resultados.

3.2.3.1 Sobre os estágios no curso de Letras-Línguas Estrangeiras

Os estágios supervisionados, de acordo com o projeto pedagógico do curso de Letras línguas estrangeiras, compõem-se de “atividades que se destinam à formação integral do profissional da educação em línguas estrangeiras”. Essas atividades, correspondentes às 400 h prescritas pela Resolução CNE/CP nº. 01/2002 se encontram, assim, distribuídas na matriz curricular:

5º período - 100h: 40h - orientação com o professor em sala de aula; 60h prática do aluno extra-sala.

6º período - 100h: 40h - orientação com o professor em sala de aula; 60h prática do aluno extra-sala.

7º período - 100h: 20h - orientação com o professor em sala de aula; 80h prática do aluno extra-sala.

8º período- 100h: 20h - orientação com o professor em sala de aula; 80h prática do aluno extra-sala. (UNIR, 2005).

O item sete do projeto pedagógico do curso de Letras-Línguas Estrangeiras intitulado Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Letras-Línguas Estrangeiras apresenta os objetivos dos estágios curriculares quais sejam:

- a) vivenciar a realidade educacional dos campos de estágio; b) planejar todo o processo ensino-aprendizagem; c) executar o planejamento; d) avaliar o processo ensino-aprendizagem específico de cada área (UNIR, 2005).

Na regulamentação do estágio curricular supervisionado, temos a definição dos responsáveis pelo acompanhamento do estágio bem

como a carga horária e as atividades. No que se refere à carga horária, essa segue o prescrito na Resolução nº.02/CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002, Art. 1º, II que define “400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso” (BRASIL, 2002b) e também que tal carga horária deve ser cumprida, no mínimo de 50%, atividades de observação, participação e direção de aulas na área específica do curso, conforme Resolução nº. 02/CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002, Art. 1º, Parágrafo único, “[...] alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas” (BRASIL, 2002b).

Quanto às atividades, o regulamento define que estas contemplam: a observação de escola, de aulas, participação em aula, direção de classe, atividades extraclasse, relatórios, trabalhos de pesquisa e participação em projetos pedagógicos. O regulamento, além disso, estabelece que as atividades de estágio podem ser desenvolvidas em escolas de educação básica: públicas, privadas e comunitárias.

Embora conste também no projeto as atribuições da coordenação do estágio, bem como do departamento para viabilização do estágio, todo o trabalho é realizado efetivamente pelas professoras-formadoras e pelos estagiários. Não existe, ainda, uma coordenação para acompanhar esses estágios e tomar as providências necessárias para a realização dos mesmos. O departamento também não consegue exercer o seu papel qual seja “o de buscar condições para a adequada realização do estágio” (UNIR, 2005), tendo em vista principalmente o seu reduzido quadro de professores e conseqüentemente o pouco envolvimento desses nessas atividades formativas. Tal fato reforça a condição periférica, portanto, de desprestígio do estágio na matriz curricular.

O estágio no curso de Letras-Línguas Estrangeiras é realizado a partir do quinto semestre do curso, distribuído em Estágio I, II III e IV, com uma carga horária de 100 horas cada. Cada estágio tem objetivos e atividades específicas. Com base no item 6.2.2 do projeto pedagógico, denominado Ementário, apresentemos a sistematização de tais atividades:

Quadro2 – Demonstração das atividades a serem desenvolvidas nos Estágios I e II em Letras/Inglês.

Estágio	Observações	Carga horária	Objetivos, Conteúdo e Atividades
Estágio I CONHECENDO A ESCOLA		100h	Atividades de Observação na Escola de Ensino Fundamental e Médio. O estagiário tomará conhecimento da estrutura, funcionamento e recursos, bem como da clientela da escola. Estrutura da Escola: <ul style="list-style-type: none"> • Física: espaço físico • Humana: profissionais Funcionamento técnico-pedagógico: <ul style="list-style-type: none"> • Projeto pedagógico: Concepção de educação, concepção de língua e de ensino de língua. • Legislação do Ensino de Línguas Estrangeiras • Docentes • Alunos
Estágio II CONHECENDO A SALA DE AULA		100h	Atividades de Observação da Sala de Aula O estagiário tomará conhecimento da sala de aula, fazendo um estudo exploratório da aula de língua estrangeira. <ul style="list-style-type: none"> • A Interação na sala de aula: o papel do professor, do aluno, do material didático. • Introdução à Pesquisa de sala de aula. • Discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Lei de Diretrizes e Base.

Fonte: Elaboração própria com base na sistematização das atividades dos estágios constantes do projeto pedagógico atual do curso de Letras-Línguas Estrangeiras (UNIR, 2005).

Os estágios I e II têm como tema, respectivamente, “conhecendo a escola” e “conhecendo a sala de aula”. Enquanto a proposta do estágio I é inserir o futuro professor em atividades de observação nas escolas, focando a estrutura e o funcionamento técnico-pedagógico dessa instituição, o estágio II aprofunda o contato com a escola, mediante a observação na sala de aula. A partir de um estudo exploratório sobre a sala de aula de língua inglesa, subsidiado pelas discussões dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Lei de Diretrizes e Base, o estágio II prevê que o estagiário se familiarize com o cotidiano da sala de aula. Se em um primeiro momento o objetivo da atividade de estágio é desenvolver um olhar outro para a escola, para compreender sua estruturação hierárquica e lógica de organização, em um segundo

momento, a proposta é observar e compreender a interação na/da sala de aula, seu futuro lócus de trabalho.

Observemos agora as propostas de atividades delineadas para os estágios III e IV:

Quadro3 – Demonstração das atividades a serem desenvolvidas nos estágios III e IV em Letras/Inglês.

Estágio	Observações	Carga horária	Objetivos, Conteúdo e Atividades
Estágio III PARTICIPAÇÃO E REGÊNCIA NA SALA DE AULA	Para uma formação que atenda às necessidades contemporâneas, os futuros professores participarão, ainda, de cursos que envolvam as novas tecnologias e a inclusão de deficientes audiovisuais no ensino de línguas estrangeiras.	100h	<p>O estagiário desenvolverá 60 horas de atividades de participação, atuando juntamente com o professor regente da disciplina da escola, campo de estágio, nas seguintes atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposição de assuntos à classe; • Estudos dirigidos; • Orientação de grupos de estudos; • Direção ou participação em discussões, debates, pesquisa; • Aplicação de testes, exercícios, provas; • Outras atividades autorizadas pelo professor regente. <p>O estagiário desenvolverá 20 horas de regência na sala de aula bem como 20 horas para planejamento. Entende-se por regência de aula atividades em que o estagiário ministra aulas do programa de curso do professor regente das escolas públicas, particulares ou comunitárias do Ensino Fundamental e Médio.</p>
Estágio IV REGÊNCIA DE SALA DE AULA	Para uma formação que atenda às necessidades contemporâneas, os futuros professores participarão, ainda, de cursos que envolvam as novas tecnologias e a inclusão de deficientes audiovisuais no ensino de línguas estrangeiras.	100h	<p>O estagiário desenvolverá atividades de regência na sala de aula, em cursos ofertados à comunidade ou em projetos de extensão. Os cursos deverão ter um mínimo de 60 horas-aula.</p> <p>20 horas-aula será de planejamento pelos estagiários, através de atividades de interação com os próprios colegas, sob a orientação do professor supervisor.</p> <p>As demais 20 horas serão realizadas através de estudos reflexivos que procurem relacionar a prática do estágio ao embasamento teórico.</p>

Fonte: Elaboração própria com base na sistematização das atividades dos estágios constantes do projeto pedagógico atual do curso de Letras-Línguas Estrangeiras (UNIR, 2005).

Os estágios III e IV proporcionam ao estagiário uma maior permanência na sala de aula, em termos de carga horária e de atividades, ao se realizar o estágio no interior da sala de aula, local onde se concentra a maior parte das atividades referentes ao ofício do professor, tais atividades retratam mais efetivamente momentos da prática docente. No estágio III, o professor em formação auxilia o professor regente nas atividades da sala e quando ministra aulas segue o plano do docente da turma. No estágio IV, por sua vez, seu papel é mais intenso pelo fato de elaborar e executar um projeto de ensino (pesquisa e extensão) próprio. Para esse estudo, escolhemos como campo de investigação os estágios III e IV justamente pela intensificação da experiência em sala de aula e por retratar, de acordo com as sugestões constantes de entrevistas realizadas (ver capítulo quatro deste livro), como o tempo-espço mais significativo do processo de aprender a ser professor.

Ainda que no projeto pedagógico a sistematização dos estágios se apresente em forma de atividades a realizar, portanto apontando para uma ação prática, faz-se necessário salientar que toda essa ação prática é permeada pela noção de *práxis*, isto é, a unidade teoria-prática marcada pelas dimensões cognitivas e hermenêuticas do sujeito.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Fazem parte deste estudo dez estagiários que cursaram os estágios supervisionados III e IV do curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Rondônia. Todos os sujeitos desta pesquisa ingressaram em 2005 por exame vestibular e seguiram a matriz curricular de 2004, cuja organização dos estágios contam com as orientações propostas pelas Resoluções nº1 e nº2 /2002 (BRASIL,2002c, 2002d).

De acordo com informações oriundas de entrevistas, a escolha pelo curso de Letras-Inglês se deu por motivos pessoais: intuição, gosto, vontade de aprender mais e aprimorar o inglês, afinidade e identificação com o idioma inglês, ouvir músicas, bem como ler e compreender poesias, ampliar os horizontes em relação ao inglês. Os motivos circunstanciais, dizem respeito ao fato ser uma área de trabalho menos concorrida, por ter morado fora do Brasil, para ajudar na primeira formação (magistério, direito). As respostas nos dão a ideia de que a escolha pelo curso de Letras-Inglês assenta-se na afinidade, na identi-

ficação com o idioma como também na curiosidade, na conveniência. Todos eles tinham noção de que o curso de licenciatura se volta para a formação de professores. No entanto, ao ingressar no curso e até o momento de realização dos estágios, a maioria afirmou não ter ainda a convicção de que seria professor ou professora.

Somente dois desses estagiários não fizeram curso de inglês antes de ingressar na graduação, porém tiveram vivência na língua inglesa: um por trabalhar numa escola de línguas e outro por ter morado fora do Brasil. Por esse motivo todos se consideram em um nível intermediário de inglês. Evidenciamos que o desprestígio da disciplina de língua inglesa no ensino regular leva muitos alunos do nível médio a frequentarem cursos de idiomas. Ao ingressar no curso de Letras-Inglês os alunos logo percebem que precisam manter um maior contato com a língua e por isso matriculam-se em cursos de idiomas³⁶.

A maioria dos estagiários terminou o nível médio em escola pública. Apenas um deles cursou magistério e quatro já apresentam uma graduação respectivamente em História, Administração, Direito e Matemática. Dos quatro, três atuam em sua área de formação. A que tem graduação em Matemática atua como professora. No total dos dez (10) colaboradores da pesquisa, dois atuam como técnicos da administração pública (uma na secretaria de administração do município e outro na secretaria estadual de educação), uma como profissional liberal, uma como professora da escola pública, quatro como professores de escolas de idioma, uma como artista e outra não trabalha.

Mediante essa breve caracterização dos sujeitos, podemos definir que é comum a todos o fato de se encontrarem em situação de experiência formativa, responsáveis pela elaboração e execução de um projeto de estágio e tendo que encarar a realidade da sala de aula. Sabemos que essa situação é constitutivamente conflituosa, portanto, desestabilizadora de verdades, de valores. Dessa forma, os sujeitos deste estudo são considerados protagonistas de sentidos e de saberes, nesse cenário formativo, marcado pela urgência da ação prática e pela força da experiência.

³⁶ O Departamento de Letras Estrangeiras oferece constantemente cursos de extensão para auxiliar os estudos dos iniciantes na área de inglês. A intenção futura do departamento é criar um centro de línguas estrangeiras visando auxiliar o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa e pedagógica do aluno de Inglês e de Espanhol.

3.4 Procedimentos

Para “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70), nosso levantamento de dados se estruturou durante o desenvolvimento dos estágios supervisionados III e IV. A metodologia do trabalho para a coleta dos registros seguiu, portanto, as seguintes fases:

Estágio III:

- . Observação de aulas na UNIR para estabelecer contato com os estagiários (professores em formação) e sua disponibilidade em participar desta pesquisa;
- . Observação de aulas de regência ministradas pelos estagiários, juntamente com os professores regentes nas escolas;
- . Realização de entrevista semidirecionada ao final do estágio;
- . Leitura de relatórios elaborados pelos sujeitos da pesquisa;

(b) Estágio IV:

- . Aplicação de questionário para uma caracterização mínima do grupo (dos 10 questionários apenas quatro retornaram).
- . Observação de aulas de regência ministradas pelos estagiários, juntamente com os professores regentes nas escolas;
- . Realização de entrevista aberta ao final do estágio;
- . Leitura de relatórios elaborados pelos sujeitos da pesquisa.

O conjunto de registros, coletados no período de 2008 e 2009, que compõem esta pesquisa constitui-se dos seguintes instrumentos: entrevistas semidiretivas, diários de campo elaborados pelos professores em formação, relatórios, áudio gravações de aulas durante o desenvolvimento dos projetos de estágio, questionários, anotações de campo. Utilizamos também informações constantes do atual projeto pedagógico do curso de Letras - Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia, versão de 2005.

O primeiro instrumento que escolhemos trabalhar foi a entrevista semiestruturada (ou não estruturada), a qual se caracteriza pela formulação de poucas questões com o objetivo de que a pessoa entrevistada

possa expressar-se à vontade e fazer as colocações que julgar necessárias. Por proporcionar a flexibilidade na obtenção das informações e pela possibilidade de obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano, esse tipo de entrevista proporcionou dados muito além dos que imaginávamos conseguir. A entrevista foi utilizada nesse estudo, no final dos estágios III e IV, para compreender “[...] a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN;BIKLEN, 1994, p.134), no nosso caso, a experiência de formação propiciada pelo estágio supervisionado.

Os relatórios, escritos ao final dos estágios III e IV, caracterizam tanto uma prática reflexiva como simbólica por trazer, além das representações e dos sentidos do que seja aprender e ensinar línguas para esses atores sociais, pistas de atuação dos futuros professores em contexto profissional. Essa interação estagiário-universidade-escola é de fundamental importância à compreensão do processo de constituição de sentidos nesse espaço uma vez que pode iluminar questões relativas ao encaminhamento da tarefa formativa na universidade e na escola.

A observação de aulas ministradas pelos estagiários e pelos professores formadores, assim como o projeto pedagógico do curso de Letras - Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia, possibilitou uma aproximação com o contexto socio-histórico no qual se deu a produção de sentidos da experiência do tornar-se professor e compreender o papel do estágio supervisionado nesse processo.

A partir da leitura dos relatórios e das entrevistas, das anotações de campo e das observações de aula, buscamos unidades de significado que nos permitiram responder nossos questionamentos sobre os sentidos e os saberes produzidos no momento da realização do estágio supervisionado. Todos esses instrumentos nos possibilitaram coletar dados significativos, cuja análise será apresentada no próximo capítulo.

4.

ESTÁGIO: PRÁTICA SIMBÓLICA E EXPERIÊNCIA INAUGURAL DA DOCÊNCIA

Ensinar, que é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que **ser um professor**. (FLODEN; BUNCHMANN, 1990, p. 45 apud GARCIA, 1999, p. 23, grifo do autor).

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos registros que será, assim, encaminhada: Inicialmente, apresentamos as impressões dos estagiários relacionadas ao contexto escolar e aos seus atores. Em seguida, considerando o estágio como uma prática simbolizadora, no qual o estagiário constrói sentidos e produz saberes, trazemos as experiências vividas no estágio supervisionado durante a fase de regência, retratando o que de fato acontece nesse momento e espaço de formação e como os estagiários definem a sua experiência no estágio. Nas considerações finais do capítulo, discutiremos as potencialidades e os limites do estágio para a formação inicial de professores.

No primeiro momento, o olhar do estagiário será retratado com base nos relatórios, no seminário de socialização e nas entrevistas realizados ao final do estágio III. Em um segundo momento, as experiências serão apresentadas a partir dos relatórios e das entrevistas realizadas ao final do estágio IV.

Ao focalizarmos as impressões e as vivências dos estagiários, esperamos acessar alguns sentidos atribuídos à experiência prática do estágio, bem como os saberes aí produzidos.

Na exposição dos registros, utilizaremos segmentos numerados ([S1], [S2]...) que configuram as vozes dos estagiários expressas nos

instrumentos utilizados para esta pesquisa. Os sujeitos pesquisados serão aleatoriamente identificados como E1, E2. Nas entrevistas, a entrevistadora será identificada por C.

4.1. Olhares e primeiras impressões

Segundo Pimenta e Ghedin (2002), o grande desafio da formação inicial, nos momentos de estágio, é relacionar as experiências e concepções prévias dos estagiários com as observações sobre o contexto escolar e seus atores. Sistematizar tais observações significa abandonar o olhar de aluno e enxergar a escola, o professor, os alunos e as aulas sob a perspectiva de professor. Nesse item, portanto, apresentamos pistas das impressões gerais manifestas pelos professores em formação sobre seu futuro *locus* de trabalho.

Sobre a escola

A maioria dos estagiários sente um grande impacto quando vai às escolas. Alguns se arrependem de terem escolhido licenciatura, pois não reconhecem o espaço-escola como seu futuro local de trabalho. As expectativas giram em torno de um ambiente propício para que o ensino e a aprendizagem aconteçam. Tal expectativa é gerada, a nosso ver, na formação inicial. A universidade, concentrada na formação do especialista, preocupa-se em ministrar os conteúdos disciplinares descolados do cotidiano escolar. O que ocorre então é o choque com a realidade. Observemos no excerto abaixo:

[S1]

Nosso primeiro sentimento em relação ao ambiente onde futuramente iríamos passar um bom tempo foi de apreensão, pois observamos um público apático e desinteressado. E o professor também não mostrava muito interesse em promover um grande “espetáculo”; cumpria apenas sua obrigação sem se importar se estava havendo aprendizado ou não. (E1 e E2).

Esse choque da realidade (VEENMAN, 1984) em relação à escola não deveria se constituir em algo inusitado para o estagiário, pois na

condição de aluno ele já habitava tal espaço. No entanto, é no papel de professor que o estagiário se dá conta da escola como local de trabalho, com normatizações e regulamentações próprias.

[S2]

Apesar de eu já haver trabalhado em Escola, o primeiro Estágio me proporcionou uma visão da Escola que eu não tinha. Aquela visão toda burocrática, quanto a documentação com os PPs, a forma como se elaborava e também da administração, da supervisão, da diretoria. Isso facilitou bastante para conhecer o ambiente em que eu ia trabalhar futuramente. (E3).

[S3]

Eu também não conhecia a estrutura de uma Escola Pública, da documentação, de como que uma Escola se organiza, dos PCNs, de toda aquela documentação pra mim foi muito útil, porque foi através do estágio que eu tomei conhecimento dessa documentação, de como funciona uma escola, de como se divide lá dentro as funções de um Diretor, de um Coordenador Pedagógico, do Professor. (E4).

[S4]

Porque em toda a minha vida eu estudei em Escola pública. Eu sei um pouco daquele contexto, daquela realidade. Eu já sabia. Eu entrei sabendo, mas a partir do momento em que você está [...] eu diria que até do lado de lá, que dizer como professor [...] é totalmente diferente. Porque você estando do lado de cá, você estaria quanto aluno, você tem uma visão, não se preocupava muito com nada, você só quer passar de ano, talvez com a maioria dos alunos aconteça isso. Mas, no momento em que você é o professor na sala de aula, você vê que as coisas são bem diferentes... que a realidade é outra. [...] Então, é uma responsabilidade muito grande. Você está ali como o professor da sala de aula [...] você pensa: “ Eu vou ter que fazer isso aqui direitinho, porque os objetivos terão que ser cumpridos, porque eu sei que isso vai acarretar em algo depois lá na frente”. (E5).

O contato com essa realidade profissional, as impressões das estagiárias sobre a docência revelam as condições de trabalho a que os professores estão submetidos. Tais condições não dizem respeito somente a questões de estrutura física, pessoal e técnica, mas também nos dão notícia sobre a jornada de trabalho. Observemos, por exemplo, nos segmentos abaixo, as consequências negativas de uma intensificação do trabalho do professor.

(i) seja por priorizar o trabalho burocrático ao invés de ministrar conteúdo para os alunos:

[S5]

Como o professor de História, na aula anterior a dela, havia passado jogos educativos para os alunos e eles ainda estavam brincando, a professora simplesmente decidiu que eles deveriam continuar brincando, mesmo sabendo que o tema não tem nada a ver com a matéria de Língua Inglesa. A professora aproveitou este “tempo livre” para atualizar os seus Diários. (E5 e E6).

(ii) seja por desenvolver atividades paralelas:

[S6]

Como era a Semana de Provas Bimestrais e, ainda por cima, era o dia da prova de Língua Inglesa, que seria aplicada nos últimos tempos, a professora decidiu passar para os alunos da 6^a A uma revisão das matérias dadas. (...) A professora escreveu exercícios no quadro e saiu de sala, já que ela estava dando aula para a 7^a A, ao mesmo tempo. (E5 e E6).

(iii) seja por causar uma total descrença com relação à profissão:

[S7]

Ela [a professora] ainda reclamou do excesso de turmas que ela precisa ter para completar a carga horária e que ela pretende fazer uma nova faculdade para “sair desta vida”. (E5 e E6).

Esses segmentos, se por um lado causam apreensão nos estagiários sobre a profissão, por outro, também os despertam para o fato de que

o trabalho do professor não se exaure na sala de aula, mas compreende também corrigir trabalhos, auferir notas e lançá-las nos diários, registrar conteúdos, elaborar e desenvolver projetos de ensino, atender a prazos estabelecidos pela secretaria da escola, dentre outras atividades.

Apreensivos com a complexidade do trabalho docente, os estagiários, assim, veem a escola com reservas, que apresenta problemas de toda natureza e é nesse contexto adverso que irão exercer a profissão. O sentimento é de angústia e de temor. A maioria fica perplexa frente a um ofício secular que não conta com uma estrutura decente para o exercício da profissão e apresenta um público-alvo, na maioria das vezes, arredio e desmotivado.

Após os sentimentos de apreensão, medo e angústia, causados pelo choque da realidade, as impressões dos estagiários sobre a escola vão se modificando. Os segmentos abaixo nos sugerem o momento em que o professor em formação começa a enxergar a escola como *um outro mundo*, como *local de trabalho*, de *aprendizagem*, como *grupo* e como *mistério*.

[S8]

Eu acho que já posso ver como local de trabalho. Sem dúvida, de aprendizagem talvez mais do que de trabalho. (E7).

[S9]

Eu comecei a ver a escola assim como um grupo mesmo, né? Assim, uma coisa ela ajuda a outra. Elas não são independentes, né? Como a princípio parece [...]. Antes eu achava que era uma coisa mais independente né? Cada um fazia sua parte independente dos demais. Aí depois do estágio não eu comecei a ver de outra forma. (E9).

[S10]

A Escola eu vejo como um mundo totalmente [...] É um mundo onde tudo acontece [...] É um mistério na verdade a escola. (E8):

Pelos segmentos apresentados, observamos que as impressões sobre o contexto escolar são transitórias. Em princípio são negativas, mas tais impressões vão ganhando contornos diferenciados na medida em que

o estagiário identifica a escola como *locus* de trabalho, mas principalmente como espaço de busca, de aprendizagem.

Sobre a sala de aula

A primeira impressão veiculada pela maioria dos estagiários sobre a sala de aula é de desafio, seguida da impressão de medo e insegurança.

[S11]

É um desafio. É o local onde sem dúvida eu vou aprender. Um desafio, porque eu tenho que passar algo para os meus alunos e como eu ainda sou estagiária [...] não sou não sei, claro eu já sou professora, mas eu ainda me sinto engatinhando nessa [...] (E7).

[S12]

Eu confesso que eu tenho medo. Quando a gente entra lá [na sala de aula] é uma emoção, é uma coisa [...] É emoção?! No meu caso, de estar em contato com pessoas que nunca viu. Você não sabe como eles vão te receber. A reação. Nem como você vai se colocar lá. Eu fiquei assim, bem nervosa. (E2)

Essa impressão de desafio e medo parece ancorar-se na visão da sala de aula como espaço vivo, dinâmico, recheado de emoção, que, portanto, exige um conhecimento experienciado (TARDIF, 2002) que E7 e E2 julgam ainda não possuírem.

Em outro momento, a sala de aula é vista como parte da vida, como um espaço de convivência guardado na memória.

[S13]

A sala de aula é uma extensão do que você traz consigo durante a sua vida toda. Você tem as pessoas ali que trazem muita bagagem, então a sala de aula acaba se tornando um quarto de uma casa, onde muitas pessoas convivem, uma casa mesmo. (E8).

A impressão de E6, em S14 é a de que o tempo passa e a sala de aula não muda.

[S14]

Ela não mudou muitas coisas da época em que eu estudava para agora. Parece que mudam as pessoas, mas não muda a estrutura. Até a maneira de arrumar as carteiras. Os alunos que estão lá para trás não puxam para frente. Aquela coisa continua a mesma coisa. (E6).

A visão de estrutura hierárquica atribuída à sala de aula em S14 é contraposta em S15 mediante o entendimento desse ambiente pedagógico como fundamental na preparação inicial da docência.

[S15]

Então pra matemática eu não saí preparada pra sala de aula. Eu não fui pra sala de aula dar uma aula que fosse. Eu dei aula de reforço. Quê que é aula de reforço? Num é sala de aula. (E6).

Em S16, a impressão desanimadora de E1 sobre a sala de aula vai na contramão dos sentidos veiculados pelos segmentos anteriores, ao constatar a realidade do que realmente acontece nesse contexto.

[S16]

Não são todas, mas eu acho que é lamentável a situação atualmente. Porque você vai a um ambiente que se propõe a formar, ensinar o cidadão, que na verdade redireciona totalmente o foco [...] desvia completamente o foco. Acaba por tornar o ambiente, onde as atividades são feitas apenas como se fossem apenas obrigações, então, não sai nada [...] (E1).

A redução da sala de aula a um ambiente no qual *as atividades são feitas como se fossem apenas obrigações*, na visão de E1, desqualifica esse espaço formativo, dificulta o trabalho do professor de línguas, e suspende momentaneamente o próprio sentido de aprender e ensinar uma vez que *não sai nada...*

Por essas impressões, os estagiários veiculam a ideia de que entrar em uma sala de aula, desempenhando o papel de professor não é tarefa fácil, no entanto, de acordo com seu entendimento³⁷, é fundamental a uma boa preparação para o futuro docente.

³⁷ Nos itens 4.2.1 e 4.2.2., que tratam dos sentidos e dos saberes produzidos, durante a fase de regência, poderemos exemplificar este entendimento dos estagiários.

Sobre os professores

As impressões sobre o professor veiculadas pelos estagiários, conforme S5, S6 e S7 é de alguém insatisfeito e triste com a profissão, por não trazer o retorno pretendido; e, ainda, pressionado pela máquina burocrático-administrativa no que tange à intensificação do trabalho docente.

No que diz respeito à competência profissional, os estagiários se consideram despreparados teoricamente e com dificuldades para enfrentar a realidade de sala de aula. Por entenderem a definição de objetivos fundamental à efetivação do trabalho do professor e ao desenvolvimento de um ensino de qualidade, os estagiários também enxergam o professor como descompromissado, conforme segmento abaixo:

[S18]

Porque a professora fazia as coisas de uma forma muito desagradável no meu ponto de vista. Por quê? Eu percebia que ela não tinha aquela visão de que os alunos realmente precisavam aprender aquilo, entendeu?! Ela estava ali só para fazer o tempo passar, só isso! Ela realmente não queria [...] ah! Eu estou aqui por que eu tenho a consciência de que eles vão aprender que eles têm que aprender isso aqui, que isso vai ser importante para eles. Ela não tinha essa visão. (E5).

Aqui a impressão de E5, de que a professora *estava em sala de aula só para fazer o tempo passar*, soma-se às afirmações feitas por E1, em S1, de que o professor *cumpria apenas sua obrigação sem se importar se estava havendo aprendizado ou não*. Longe de ser caracterizado como pensador, como um profissional reflexivo (SCHÖN, 2000), a visão inicial do estagiário sobre os professores é de alguém que responde automaticamente às situações e cujo interesse restringe-se a objetivos financeiros.

Entretanto, essas impressões são amainadas à medida que o estagiário passa a atuar como professor regente da escola, no estágio III, ou quando desenvolvem um projeto de ensino no estágio IV. Nesse momento, a maioria dos estagiários reconhece, no professor da escola

de ensino regular, um saber da prática, da experiência que eles, os formandos, só vão adquirir quando da realização dos estágios III e IV.

Sobre os alunos

Após observação da escola e da sala de aula, os estagiários pontuam que os alunos do ensino regular são desinteressados, dispersos e sem curiosidade. Não gostam da escola, mas de *irem à escola*, pois lá podem encontrar seus pares, conversar, trocar ideias, interagir. Na sala de aula, tentam agir conforme o esperado: ficar calados, prestar atenção e responder às perguntas do professor; entretanto, a matéria é pouco interessante e como não entendem muita coisa, passam a interagir entre si, promovendo uma concorrência com o trabalho do professor. Ainda conseguem prestar atenção às aulas quando o professor usa recursos como música, vídeos, *clips*, etc., envolvendo a língua estrangeira.

O fato da disciplina de língua inglesa não ser reprovatória parece ser o principal fator de descaso e descompromisso com esse ensino, ao ponto de o professor adotar atitudes protocolares do tipo “passar trabalhos” para serem entregues valendo pela aula e pelos conteúdos não ministrados pelo professor. Nas impressões dos estagiários, observamos o reforço da máxima comum no círculo educacional: “Finja que ensina que eu finjo que aprendo”.

[S19]

Alguns alunos mostraram enorme indiferença pela língua inglesa, diziam que o Inglês não fazia parte da vida deles ou que era muito difícil e complicado. [...] Muitos preferiam não assistir às aulas e ficavam pelo pátio da escola, mas outros, apesar das dificuldades, demonstravam interesse em aprender e nos ajudavam a desenvolver o nosso trabalho. (E1 e E2).

A indiferença dos alunos, ressaltada por E1 e E2, parece, na maioria das vezes, resultado de baixo capital cultural (BOURDIEU, 1998) dos estudantes que, em sua maioria, só tem contato com o idioma de forma mais sistemática na escola. Dessa forma, entendemos que a pouca acessibilidade dos estudantes a esse bem cultural tem influenciado a produção dessa indiferença. Em S20, observamos que essa indiferença

alimenta o pensamento de alguns alunos do ensino fundamental sobre o que é ser professor de inglês.

[S20]

Os alunos nos receberam bem quando fomos apresentadas pelo professor, mas em uma turma de 8ª série, quando ele disse que éramos estagiárias da UNIR e que seríamos futuras professoras de Inglês, alguns riram e um chegou a perguntar se não tínhamos outra coisa pra fazer. (E1 e E2).

Além do desprestígio da profissão, o enunciado sublinhado produz significados que desestabilizam as certezas dos estagiários sobre a futura profissão. Os risos e a pergunta desestimuladora antecipam o desafio a ser encarado nos estágios subsequentes.

Sobre as aulas

Todos foram unânimes em apontar que as aulas de língua estrangeira são monótonas, sem motivação, guiadas pelo método de gramática e tradução e não ultrapassam o nível dos tempos verbais e das famosas questões de passe para a negativa e interrogativa. Vejamos vestígios desses fatos em S21:

[S21]

[...] a professora não apresentava o mínimo de motivação para que os alunos aprendessem. Suas aulas sempre apresentavam a seguinte sequência (e isto não mudou mesmo com a nossa presença na sala de aula): Escrever a matéria no quadro; Apagar, normalmente sem explicação do conteúdo; Escrever alguns exercícios com exemplos para respostas mecânicas, onde o aluno apenas muda uma expressão por outra. Ex: *There is a cat* vira *There's a cat*, com exercícios da mesma maneira. [...] Podemos constatar que as aulas desta professora eram baseadas na Abordagem Tradicional, mais especificamente no método de Gramática-Tradução [...] (E5 e E6).

A falta de motivação por parte do professor e o fato dos alunos não se sentirem desafiados, limitando-se a copiar frases para posterior

tradução e exercícios sobre questões gramaticais, nos dá a ideia de que a aula de língua inglesa é desinteressante, desnecessária, por isso descartável.

[S22]

Entretanto, a professora apenas escreveu a matéria no quadro e pediu para os alunos copiarem. Não houve explicação e a aula se encerrou mais cedo, pois havia uma reunião dos professores com a equipe pedagógica. (E5 e E6).

[S23]

A partir do momento em que entramos na sala de aula, percebemos que a turma era maior do que as outras observadas anteriormente. A professora nos explicou que se tratava das turmas de 6^a B e C que se juntavam para assistir o quinto tempo naquela sala. Foi somente neste momento que lembramos que a supervisora nos havia explicado que isto acontecia porque, no quinto tempo, muitos pais não querem esperar seus filhos. Por isso, foi decidido que seria a aula de Língua Inglesa, já que “é uma disciplina que não reprova”. (E5 e E6).

O desprestígio da disciplina de língua inglesa e seu caráter não reprovatório abalam as expectativas do futuro professor com relação à sua entrada na profissão, principalmente porque a aula de inglês é sempre sacrificada para a realização de eventos extra-sala dentro da escola ou mesmo para atender interesses dos pais, conforme explicitados em S22 e S23.

Todas essas impressões de descaso com a aula de língua inglesa desencadeiam, nos futuros professores, sentimentos que oscilam entre a insegurança, a ansiedade, o medo, mas também a vontade de mudar esse cenário, conforme aponta o segmento abaixo:

[S24]

A observação foi com outros olhos, né? [...] porque não mais como aluna, né. [...] porque enquanto aluna eu já tinha uma certa visão, né? [...] digamos assim pontos negativos e positivos, tanto da estrutura da escola, né? Quanto das aulas dos professores, né?

Nesse estágio um e dois, né? Como se diz? assim tivemos uma outra visão pudemos agora já pensando em melhorias, né? E como todo professor, no meu caso professora o que que poderíamos fazer para melhorar, já começou aí esse processo, né? [...] de conscientização. (E9).

A par das impressões, pudemos observar certo descontentamento com a futura profissão. No entanto a vontade de adentrar a sala de aula e experimentar novas metodologias acalenta os ânimos dos futuros professores que tem na fase de regência essa oportunidade.

O olhar dos estagiários, presentes nessas impressões, além de nos dar indícios das experiências prévias de ensino que eles trazem e que influenciarão, em maior ou menor grau, as experiências da formação inicial, nos dão notícias também da realidade do ensino de línguas nas escolas de ensino básico, nessa fase de observação.

Embora, os registros referentes aos estágios I e II não façam parte deste estudo, os estagiários a eles se referem como interessante, surpreendente, útil e proveitoso porque propiciaram o contato com a realidade. Mesmo os que afirmaram que *foi complicado, pouco proveitoso, deixou a desejar* reconhecem que os estágios I e II, além de auxiliarem no enfrentamento da realidade da sala de aula e da escola como um todo, favoreceram um conhecimento basilar para o desenvolvimento dos estágios subsequentes. Senão vejamos na opinião de E7:

[S25]

Eu acho que veio como uma base muito importante para esse Estágio III, para de repente está regendo. Sem os anteriores eu acho que seria mais difícil. [...] Acho que eu me dei conta de toda uma estrutura, até da burocracia que às vezes a gente nem percebe que existe. Eu acho que a gente se familiariza com a comunidade escolar, a gente se aproxima mais. (E7).

As impressões dos estagiários sobre o contexto escolar e seus atores apresentam um saldo positivo da prática de observação pela “[...] oportunidade de conviver e aprender sobre o cotidiano do professor e do aluno [e porque] nos aproxima das necessidades reais dos alunos e nos orienta a encontrar o melhor caminho para ensinar” (E4).

Encontrar o melhor caminho para ensinar nos permite afirmar que se aprende a ser professor pela prática de observação de aulas e do contexto escolar e não só pela prática de regência. Acompanhando o raciocínio de Hannoun (1998, p. 120), de que “pensamento e ação são elementos distintos e complementares do sistema comportamental”, essas impressões funcionam como um momento inicial de produção de saberes e de sentidos que serão complementados pela ação prática, na fase de regência.

4.2. A prática simbólica do estágio: ações e experiências

Conforme sinalizamos anteriormente, o estágio será pensado como prática, seguindo a noção da tridimensionalidade do existir (SEVERINO, 2001). Como prática produtiva, o estagiário intervém na realidade escolar, co-criando essa mesma realidade, mediante leitura de temas, planejamento de aulas, elaboração de materiais didáticos, enfim, uma série de atividades necessárias ao trabalho a ser desenvolvido na sala de aula. Como prática política, as ações dos estagiários não acontecem no vazio, mas pautam-se pela esfera social e por uma temporalidade histórica. E como prática simbólica, ao utilizarem instrumentos de sua cultura, é que as ações dos professores em formação ganham sentidos e significados para a aprendizagem da profissão.

Observemos, nos itens a seguir, a partir do desenvolvimento de ações práticas e de experiências dos estagiários, como ocorre a aprendizagem do trabalho docente e, ao mesmo tempo a construção de si e do ser professor, que a experiência do estágio propicia.

4.2.1 A prática: a concretude da docência

Retomando o pensamento de Severino (2001, p.47) segundo o qual alguém “[...] só será efetivamente professor quando agir como docente, atuando na sala de aula concreta, executando ações próprias da docência”, a fase de regência configura-se como o momento em que o estagiário se dá conta da condição profissional para a qual se encaminha mais do que nas fases anteriores. Esta ideia pode ser observada nos segmentos abaixo:

[S26]

O estágio III foi um desafio porque é onde você começa a produzir mesmo, a se dar conta de que você tem uma responsabilidade, onde você começa a construir essa questão da sua carreira mesmo. Você tem que ir lá, você tem que dar aula, tem que se importar com os alunos também. Não é uma coisa mecânica. Não pode ser uma coisa mecânica. É aonde você começa a colocar na prática aquilo que você aprendeu e a também a lidar com os imprevistos de uma sala de aula. [...] Eu tive muitas dificuldades, mesmo porque na hora de planejar mesmo a aula, você pensar no passo a passo do que você vai dar aula [...] (E8).

Começa a produzir mesmo e começa a construir a carreira são ações que, na percepção de E8, só acontece na fase de regência, pois é quando o estagiário ensaia os primeiros passos na/da profissão professor. O sentido de *produzir* nos remete à prática produtiva do trabalho docente que aqui se refere ao fato de planejar o passo a passo das aulas, ministrá-las, administrar a interação na/da sala de aula e seus imprevistos, dentre outras atividades. Ao sugerir que o dar aula *não é uma coisa mecânica*, E8 enfatiza que a profissão se constrói na ação prática, mas ultrapassa sua dimensão técnica. *Produzir, construir, lidar com imprevistos, importar-se com os alunos* são, para E8, ações desafiadoras do trabalho docente porque englobam, de igual modo, as dimensões ética, política e social da ação.

Na introdução de seus relatórios, posterior ao estágio III, as estagiárias E1 e E2 expõem também a importância desse momento formativo para fundamentar a futura prática docente.

[S27]

Este trabalho retratará nossas experiências enquanto estagiárias de Língua Inglesa – dificuldades e progressos – e também será, sem dúvida, um norteador para nossa futura prática docente uma vez que estaremos vivenciando a realidade da sala de aula não mais como expectadores, com a visão de quem está de fora, mas como professores. (E1 e E2).

O enunciado [...] *não mais como expectadores*, [...] *mas como professores* aponta para a ideia de que a experiência de regência é o momento marcante da entrada na profissão, pois durante esse tempo as estagiárias *estarão* professoras de fato. Vivenciar a sala de aula como professora confirma a ideia de que se aprende a fazer fazendo, no caso do professor, atuando na sala como professor e não como observador.

A mesma opinião pode ser captada, no excerto abaixo, quando E4 reforça a necessidade do *participar* em detrimento do *observar*.

[S28]

E4 – então, porque a gente começou no quinto semestre, né? O estágio. Talvez aquele período inicial da pesquisa dos documentos na escola, do plano de [...] do [...] do projeto político pedagógico fosse um semestre antes e ao invés de ficar só assistindo a aula você pudesse interagir porque eu acho que [...] não é inválido porque se você tá observando você vai ter um bom resultado, mas você participando, ainda que seja fazendo uma chamada ou [...] sei lá, distribuindo papel pra turma [...] qualquer coisa [...]

C- dentro do ofício do professor [...] dentro das atividades do [...]

E4 – Isso. Mas ali sentado só olhando eu não [...] acho que [...] são seis meses que poderiam ser melhor aproveitados.

Ao fazer uma crítica aos objetivos dos estágios I e II³⁸, E4 destaca a necessidade da (inter) ação com o lócus de trabalho e seus atores, mediante atividades mais corriqueiras como *fazer chamada, distribuir papel, qualquer coisa*, isto é, qualquer tarefa que instrumentalize o estagiário para sua futura prática docente e o insira nas relações de trabalho.

Sem restringir a atividade prática à razão instrumental, os segmentos 27 e 28 nos permitem considerar o estágio de regência como elemento norteador para a futura prática profissional, porque respaldado na experiência prática e pelas reflexões que essas experiências propiciam. Esses segmentos acompanham, de certa forma, a seguinte afirmação: “se é verdade que se aprende pensando, também é verdade que

³⁸ Explicitados anteriormente no capítulo 3, desta pesquisa, no item 3.2.3.1. Sobre os estágios no curso de Letras-Línguas Estrangeiras.

se aprende a pensar fazendo” (SEVERINO, 2001, p. 144). Longe de entender o professor como mero executor de atividades corriqueiras, a afirmação de Severino parece apontar, com base na relação *aprender-a-pensar-fazendo*, para uma proposta reflexiva de formação do professor.

Ler, desenvolver temas, planejar aulas são reconhecidamente funções exercidas pelo professor. No entanto, outra necessidade se impõe ao primeiro contato com a sala de aula: gerir a interação. No trecho a seguir, temos notícias sobre a natureza interativa do trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2005):

[S29]

[...] é interessante ressaltar, todavia que mesmo nos preparando (fazendo leituras extras para melhor desenvolver os temas a serem trabalhados) e planejando minuciosamente cada passo da aula, às vezes as coisas não aconteciam conforme o planejado. Alunos cansados, desestimulados [...] ou com problemas pessoais, requeriam de nós um esforço maior para prender-lhes a atenção e não deixar a aula cansativa, mas às vezes não tinha jeito. (E1 e E2).

Observamos que também faz parte do trabalho desse profissional, o trato com o aspecto pessoal do seu público, que exige do professor um esforço para motivar, chamar atenção e estimular os alunos. O enunciado *mas às vezes não tinha jeito* nos dá indício de que, dentre outros aspectos, o estagiário se sente impotente no que se refere à gestão da sala de aula, às expectativas e às necessidades (inclusive as físicas) do aluno. O estagiário aprende, desde cedo, que o trabalho do professor, nesse caso do professor de inglês, extrapola o nível cognitivo e instaura a necessidade de estratégias e procedimentos que lhe permitem lidar com sua audiência e com a imprevisibilidade da sala de aula.

Em relatórios de estagiários produzidos anteriormente aos aqui apresentados, permito-me trazer um segmento (S30) de um estagiário (E11) que se referia a essas estratégias e procedimentos como a “carta na manga”.

[S30]

Nesse estágio vivemos situações as quais fomos obrigadas a aprender a nos prevenir. Isto é, ter sempre “carta na manga”, pois mesmo

planejando a aula o professor pode ser surpreendido e é importante ter uma aula de emergência. (E11).

Uma das primeiras lições, portanto, apreendida pelos estagiários, mediante a prática de sala de aula, refere-se à imprevisibilidade desse espaço e à necessidade de uma “carta na manga”. Inicialmente, E11 julga necessário apenas o planejamento prévio sobre o que fazer na aula, em termos de conteúdo, entretanto, aos poucos percebe que ensinar exige, além de constante reflexão e criatividade para lidar com situações inusitadas desse contexto, levar em conta o seu público, isto é, os alunos. Esse fato encontra-se expresso no segmento abaixo:

[S31]

Na sala de aula, e mesmo antes, na etapa de preparação de aulas é importante se colocar no lugar dos alunos e perceber o que eles sentem de forma a termos no mínimo uma pista de como lidar com os mesmos em determinadas situação que possam nos surpreender ou chocar. (E11).

Essa lição segundo a qual o trabalho do professor requer uma interação constante com o conteúdo, com o espaço sala de aula e com seus atores é apreendida, não raro no interior dos cursos de formação, mas principalmente na atividade, na ação prática provocada pelo estágio supervisionado.

A par desses trechos, que expressam alguns saberes que os estagiários apreendem na experiência prática da sala de aula, concordamos com as afirmações de Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2005), segundo as quais (i) ensinar configura-se como um trabalho interativo visto que predomina o elemento humano; (ii) a sala de aula se constitui na célula-base do trabalho docente e (iii) o trabalho docente apresenta-se heterogêneo, porque composto por diversos elementos contraditórios, diversificados e estranhos entre si. A sala de aula, os conteúdos e materiais didáticos, a aula em si e, principalmente, os alunos configuram-se como elementos concretos e constitutivos do universo profissional docente. Ao mesmo tempo em que exigem uma compreensão e interpretação por parte dos estagiários, tais elementos geram atitudes e ações próprias do trabalho do professor.

Na sequência, podemos observar como o estagiário se insere na dinâmica do trabalho docente. Ele planeja, organiza a aula, toma decisões em relação ao conteúdo e ao método de ensino de língua estrangeira, definindo, inclusive, o tipo de interação desejável para desenvolver seu trabalho.

[S32]

Essa forma de ensinar está ligada mais ao Método Áudio-lingual do que o Comunicativo ou qualquer outro método. Isso se percebe não só na forma de expor o conteúdo, mas também na pouca interação que houve entre os alunos. Embora essa falta de contato entre os alunos possa parecer uma das consequências fortuitas dessa minha prática pedagógica iniciante, não o foi de fato. Essa decisão foi tomada conscientemente porque temia que as mesmas atitudes de revelia, demonstradas com o professor[regente da turma] se repetissem durante as minhas aulas e devido a minha pouca inclinação ao barulho isso me provocaria alguma irritação. Optando por essa abordagem eu impediria um maior contato entre os alunos e minimizaria as conversas paralelas. Essa estratégia funcionou para moldar o tipo de público que eu esperava para minhas aulas. (E3).

A escolha do estagiário, pautada no método Audiolingual é bem sucedida, a despeito de ir à contramão do previsto pela Abordagem Comunicativa que propõe a comunicação na sala de aula a partir de trabalhos em duplas (*pairwork*) ou pares (*groupwork*). E3 se propôs a trabalhar com a Abordagem Comunicativa, no entanto, por considerar seu resultado insatisfatório faz a seguinte avaliação:

[S33]

A atividade, entretanto, não surtiu efeito abrangente – talvez em função do vocabulário em inglês escasso dos alunos –, quase todos, com pouquíssimas exceções, foram capazes de reformular novas sentenças comunicativas. Por tudo isso, o Método Audiolingual me proporcionou resultados mais satisfatórios que o Método Comunicativo. (E3).

A hegemonia do discurso pedagógico, pautada pelos princípios da Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras, é quebrada por E3, que subverte a ordem desse discurso, ao escolher atividades e estratégias do Método Audiolingual. O posicionamento de E3, ao mesmo tempo em que faz valer sua história de formação, reforça a ideia de que um determinado método ou uma determinada abordagem não podem ser responsáveis pelo sucesso (ou não) de uma aula, mas os objetivos e as metas definidas pelo professor e sua capacidade de lidar com a interação na sala de aula.

A atitude de E3 chama a atenção para o fato de que a formação profissional “só pode ser planejada e executada com base numa clara concepção do que se espera da educação” (SEVERINO, 2001). É interessante observar, em S32 e S33, que os objetivos explicitados pelo futuro professor e sua ação em sala de aula ocorrem mediante o diálogo entre o eu pessoal – no que se refere às disposições psicológicas do estagiário – e o eu profissional – no método eleito por ele.

Entendemos, por esses segmentos, que o estágio supervisionado, como prática, é o tempo/espço privilegiado da autoformação e da heteroformação (GARCIA, 1999). Da autoformação porque o estagiário, ao definir sua ação mediante aos objetivos, instrumentos e resultados, protagoniza o seu devir, o cultivo de si; paralelamente, o estágio supervisionado aciona também uma movimentação “de fora”, atenuando esse protagonismo pelo impositivo das relações sociais, isto é, das relações com os atores, com as situações, com os objetos.

Nesse outro segmento, a atitude de E10 é contrária ao do E3, ao deixar um pouco de lado o conteúdo da aula para se acercar do público.

[S34]

Estava desvirtuando um pouco o foco principal, mas também precisava ganhar a simpatia da turma e realmente fazer parte daquele meio. E deu certo! [...] ficamos por ali ouvindo música num amistoso clima de conhecimento. Vinham dos mais diversos bairros, alguns nunca tiveram acesso a um material que já viesse pronto, ou seja, fotocopiado, dispensando a fadiga de copiar do quadro. (E10).

A percepção do estagiário a respeito dos alunos como pessoas de lugares diferentes; da sala de aula como *locus* de diversidades, portanto, um espaço de não homogeneização, reestrutura a ação de E10 na sala de aula e gera outras. O esquema *x ensina y a z*³⁹ é marcadamente o padrão de interação na aula de E3. Em E10, esse padrão configura-se de maneira relacional entre sujeito e conhecimento. A rigidez da interação na sala de aula de E3 contrapõe-se ao da sala de aula de E10. Nessa, o conteúdo é válido na medida em que alcança os alunos e os envolve *num clima amistoso de conhecimento*; naquela, ele é o principal condutor da ação.

As concepções de sala de aula e de aula também divergem. Em S32, a sala de aula é o lugar de ensinar e aprender, em outras palavras, de transmissão e assimilação de conhecimentos. Em S34, constitui-se em espaço de convivência e de interação. Por essa comparação, que não teve o objetivo de eleger ou prescrever comportamentos para a sala de aula, podemos perceber que a inserção e a ação dos estagiários, nesse contexto educativo, ao mesmo tempo em que os habilita nas atividades de ensino, lhes permitem desenvolver a sociabilidade inerente ao trabalho.

Especialmente no que concerne à interação da sala de aula, os estagiários se dão conta do que nos dizia Cicurel (1985, p.22, tradução nossa) que a “[...] a sala de aula não é um lugar artificial que pretende imitar as trocas externas para tornar-se um lugar de comunicação autêntica. É um lugar de comunicação com leis próprias de funcionamento”.

Esse lugar de comunicação e com leis próprias de funcionamento, dentro da prática pedagógica, assume a condição de um ritual caracterizado pela existência regular de eventos comunicativos e discursivos. Provavelmente em S33 a interlocução típica do discurso de sala de aula segue a sequência de movimentos “pergunta-reposta-avaliação” (CICUREL, 1985, p.22). Já em S34, o discurso de sala de aula distancia-se desse esquema uma vez que o professor abre espaço para a fala dos alunos e gerencia a tomada de turnos. Observemos que, em ambas as salas de aula, a autoridade constitutiva do professor instaura relações

³⁹ Em que *X* refere-se ao professor, *Y* a alguma coisa e *Z* o aluno (CORACINI, 1992) ao falar sobre o esquema de Sophie Moirand (1986).

de poder nas quais o dominador (o professor) interpela os dominados (os alunos) a agir de acordo com sua verdade. É dessa forma que a autoridade constitutiva do professor nos apresenta como um dispositivo de controle e de gestão da interação da sala de aula.

Outros estagiários elegem o texto e a abordagem instrumental de ensino de línguas como formas eficientes de se aprender uma língua estrangeira por tornar as aulas interessantes e permitir ao aluno “observar, perceber, relacionar, (re)construir conceitos e se expressar com mais segurança sobre um determinado assunto” (E1 e E2).

Na avaliação de E5 e E6, o trabalho com as estratégias de leitura previstas na abordagem instrumental também foi bem sucedido, conforme constatamos no segmento abaixo:

[S35]

Apesar de no início termos sentido certa resistência quanto ao propósito das aulas a serem lecionadas, os alunos perceberam que eram capazes de compreender um texto em Língua Inglesa através de técnicas aprendidas no decorrer do curso. Em virtude disso, constatou-se que, mesmo com todas as dificuldades encontradas, é possível os alunos passarem a entender/ compreender um texto sem conhecer o significado de todas as palavras, com o auxílio de estratégias de leitura do Inglês Instrumental. (E5 e E6).

As atitudes tomadas por E5 e E6, para operacionalizar a atividade do ensino, focaliza-se, não no conteúdo em si (S32) e nem nos alunos (S34), mas no método, nas estratégias de leitura do ensino instrumental e nos recursos tecnológicos – uso de computador, projetor de mídia, etc. Além de atender o sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para língua estrangeira – que orienta o desenvolvimento da habilidade da leitura e toma o texto como unidade de ensino –, as ações das estagiárias se pautam também pelas regulamentações educacionais referentes ao aperfeiçoamento do ensino a partir da utilização de novas tecnologias de comunicação.

A prática na sala de aula também provoca momentos de reflexão sobre os conteúdos aprendidos e sua transposição didática.

[S36]

[...] foi de importância vital não só por ter possibilitado ambiente propício para que submetêssemos à prática pedagógica as teorias discutidas ao longo do curso, mas principalmente por ter contribuído para desmitificar alguns mitos surgidos no meio acadêmico de Letras/Inglês. Foi possível, desse modo, demonstrar a nós mesmos, aos colegas de classe e ao professor titular que é possível sim ensinar Língua Inglesa em sala com qualidade didática e deste modo prender a atenção do aluno. O mito de que em uma sala de aula com muitos alunos, como foi o caso das turmas para as quais lecionamos, é impraticável o ensino de uma Língua Estrangeira foi posto por terra. (E3).

Observa-se aqui a dessacralização de verdades veiculadas na academia e no contexto escolar (*demonstrar a nós mesmos, aos colegas de classe e ao professor titular que é possível sim ensinar Língua Inglesa em sala com qualidade didática e [...] prender a atenção do aluno*) e a desconstrução de mitos (*em uma sala de aula com muitos alunos [...], é impraticável o ensino de uma Língua Estrangeira*).

Rememorando a discussão inicial deste item, podemos parafrasear Severino (2001) afirmando que a formação de professor é tecida pela ação e pelo conjunto de atividades que os estagiários desenvolvem na concretude espaço/temporal do estágio supervisionado, especialmente na fase de regência. Esta ação concreta, contextualizada e histórica adquire contornos de uma *práxis* visto que permite aos professores em formação se apropriarem de um saber-fazer, como também constrói o sujeito. No caso deste estudo, o sujeito professor de língua inglesa.

A concretude da prática, veiculada nos segmentos apresentados, nos proporciona uma visão parcial sobre o processo de formação desses futuros professores de língua inglesa. No entanto “[...] a prática humana é opaca. Ela não se esclarece apenas por efetivar-se” (SEVERINO, 2001, p.8). É preciso buscar as significações e os valores dessa ação.

Observemos, a seguir, nos desdobramentos intencionais das ações, as trajetórias singulares, do/no processo de formação, marcadas pelas experiências dos estagiários.

4.2.2. A experiência: atribuição de sentidos e produção de saberes

4.2.2.1 Dos sentidos

Neste estudo, consideramos o estágio como uma experiência de trabalho cuja diversidade de conhecimentos produzidos implica sentidos para a profissão e propiciam a atuação dos futuros professores em uma produção coletiva de saberes. Amparados em Tardif e Lessard (2005), focamos nossa atenção para o caráter social e heterogêneo da experiência por nos permitir acessar os significados da experiência pessoal (a qual se estende à coletiva) e compreender a multiplicidade de elementos que constituem essas experiências de trabalho proporcionadas pelo estágio supervisionado.

Observemos, inicialmente, alguns sentidos dados pelos estagiários à experiência em sala de aula na fase de regência, a partir de suas definições sobre os estágios.

Momento de “cair a ficha”

O estágio III é o momento em que “cai a ficha”, isto é, a ocasião em que o aluno de Letras se dá conta de que será professor.

[S38]

Com certeza foi muito bom. [...] Você, aí cai a ficha. Você começa a se preocupar de fato que aí é você que está lá, você não está lá analisando o professor como no semestre anterior, que é cômodo você ficar observando, simplesmente julgando e emitindo juízo de valor e, é legal, agora, o dar aula mesmo [...] (E4).

[S39]

[...] quando a gente começa a dar as aulas, começa a ouvir eles dizendo “professora, professora”. Acho que cai mais a ficha. A gente se sente mesmo. (E2)

[S40]

É na verdade, assim, isso fica assim mais [...] mais fixo, né? Digamos cai a ficha mesmo quando começa o estágio. Até então não, até então, né? O curso é teórico [...] a gente tá vendo a teoria, mas quando começa o estágio é que realmente a gente se sente [...] (E9).

Batismo

O “cair a ficha” pode ser associado ao sentido de batismo e de ritual de iniciação conforme segmentos abaixo:

[S41]

E10 - Então digamos que é um batismo, né, um batismo para a sala de aula, você é batizado.

C- (risos) E no um e no dois, não é batismo?

E10 - não, porque você não tá lá na frente sentindo realmente. Porque no dois você critica mais do que é [...] não tá na qualidade de professor. [...] não vê as dificuldades dele também, né. Só criticando a estrutura da escola, que não tá boa, que os alunos [...] reclama dos alunos, reclama do professor que tá usando um método antiquado. E no três a gente vê qual é a dificuldade. Não é tão fácil também dar aula. Tem que ter muito cuidado.

[...]

O estágio foi meu primeiro contato com a sala de aula. Foi um **ritual de iniciação**. Considero **um filtro** em que você vai selecionar o que é melhor para utilizar na sala de aula enquanto um futuro professor. (E10).

A simbologia do batismo enunciada por E10 confere ao estágio um valor inicial pelo fato de promover a imersão do ser aluno na prática docente, especialmente na sala de aula, e faz emergir um novo ser: o professor. O sentido de ritual de iniciação atribuído ao estágio nos faz lembrar que, no âmbito dos cursos de licenciatura, o licenciado só recebe seu diploma, sua outorga quando cumpre os estágios super-

visionados. Associando, ainda aos ritos de instituição⁴⁰, o ritual do estágio ao mesmo tempo em que consagra juridicamente o estagiário em professor, o faz reconhecer-se enquanto tal diante da sociedade. Ao sentido de rito de passagem, de iniciação, E10 também tem a percepção do estágio como um filtro uma vez que seleciona a ação didática do professor.

Desafio/dificuldade/conflito

O sentido de desafio, já expresso no segmento S26, é uma constante nas vozes dos estagiários, pois é hora de atuar na sala de aula, juntamente com o professor-regente (estágio III) e sozinhos (estágio IV).

[S42]

Bah! Eu não tinha parado para pensar nisso, o Estágio III, mais uma vez se você me permitir eu vou usar a palavra DESAFIO. Foi colocado em prática aquilo que talvez a gente teorizasse bastante. [...] Sem dúvida a gente encontra inúmeras dificuldades. (E7).

Para a maioria, trata-se de um momento desafiador e difícil por conta do abandono do papel de aluno e da assunção do papel de professor, por isso o medo, a insegurança, conforme expresso nos segmentos abaixo:

[S43]

Foi o momento em que eu enfrentei o meu medo. Porque quando eu cheguei na primeira atividade [...] Você vai de fato assumir o papel de professor e você tem que driblar todas as dificuldades. Ter fé e encarar. (E2).

⁴⁰ Segundo Bourdieu (1996), os rituais sociais podem ser entendidos como ritos de instituição, uma vez que qualquer rito tende a consagrar ou a legitimar, isto é, a fazer desconhecer como arbitrário e a reconhecer como legítimo e natural um limite arbitrário. Assim o ritual, por meio do ato de constituição, promove uma consagração, isto é, sanciona um estado de coisas, uma ordem estabelecida. Pelo ato de investidura, o ritual faz reconhecer uma diferença pelo fato de transformar efetivamente a pessoa consagrada.

[S44]

Eu senti muita dificuldade porque eu não tinha nenhuma experiência em sala de aula embora nós tivéssemos conhecimentos teóricos, né? Mas assim pra mim [...] eu tive muita dificuldade. Porque embora, observando o que acontecia e já tendo alguma ideia dos pontos práticos com a outra professora [na aula dela], eu não conseguia, assim, na minha visão desenvolver [...] a minha aula não. (E9).

Mesmo para E6 que já atua como professora de Matemática, em uma escola de ensino regular, trata-se de um momento difícil e desafiador pela (re)estruturação de certezas.

[S45]

O estágio III foi difícil no início. Até porque eu já tinha dado aula de Matemática e completamente diferente o jeito de dar aula de Matemática e a aula de Inglês. [...] Dois e dois é sempre quatro. Não dá margem para subjetividade. A questão é essa. Trabalhar com linguagem, não, sempre dá mais subjetividade. (E6).

Por outro lado, essa reestruturação de certezas traz a consciência sobre o seu trabalho com a linguagem e da docência como sempre um *devoir*, uma reatualização do vivido.

O sentido de dificuldade, recorrente nas vozes dos estagiários, caracteriza bem essa fase na vida acadêmica do futuro professor por desencadear conflitos, de acordo com E10:

[S46]

Neste momento surgem muitos conflitos, pois o aluno estagiário não é professor ainda de fato, mas precisa comportar-se como tal. Precisa de autonomia para executar seu plano de metas, precisa de apoio e orientação para executá-los bem e principalmente coragem para encarar as situações do dia-a-dia das instituições de ensino. (E10).

Esse conflito provém do fato de que o estagiário não sendo ainda professor, não possui autonomia para dar conta do cotidiano escolar.

Decorrente desse fato, observamos também a relação conflituosa entre estagiário - alunos - professor regente.

[S47]

Em todas as salas, a principal dificuldade era **colocar ordem na turma**, uma vez que a professora oficial da sala tem como costume deixar os alunos livres em sala de aula, fazendo o que quiserem sem nenhuma repreensão. Por esse motivo, tivemos que por ordem através de conversas e regras. (E5 e E6).

As principais dificuldades encontradas por E5 e E6 para desenvolverem seu trabalho em sala de aula foram: bagunça, falta de educação de certos alunos, situação de preconceito⁴¹, algumas brigas e confusões, a falta da professora em sala. Por isso E5 e E6 priorizam *o colocar ordem na turma*. No entanto, ao afirmarem que são “[...] situações comuns em sala de aula, portanto não houve nada que pudesse ser diferente do que acontece na rotina escolar”, aprendem, com a experiência, que tais situações são constitutivas da rotina da sala de aula.

Se as dificuldades como os alunos eram de ordem disciplinar, com a professora regente as dificuldades enfrentadas pelas estagiárias foram de ordem conteudista e de absentéismo.

[S48]

Ela [a professora regente] queria uma pessoa que ficasse no lugar dela. Tanto que ela saía de sala e me deixava lá. Ela sabia que [...] Não tem problema. Ela vai lá e dá aula por mim. Ela não ficava nem para ver como é que eu estava trabalhando. Chegou ao ponto de algumas vezes ela ir embora para casa e me deixar na Escola. Então, eu não era nem uma estagiária, era uma substituta mesmo! “Você vai ficar no meu lugar enquanto eu vou embora [...]” (E6).

Consideramos essa relação conflituosa pelas condutas inadequadas por parte do professor regente que ao invés de dar o acompanhamento necessário ao estagiário, ele se ausenta da sua tarefa de professor e se

⁴¹ Preconceito racial em relação à cor da pele (negra) de E6.

omite do papel de orientador. Outros estagiários também relatam a mesma situação:

[S49]

Na verdade foi uma oportunidade para ele tirar um descanso. Porque ele sempre dizia: Vocês podem ficar à vontade. Enquanto a gente estava ali numa sala, ele já estava adiantando na outra, que era para sair mais cedo. Era assim. Inclusive no último dia passamos só para nos despedirmos dos alunos [...] ele disse. Não! Fica aqui no meu lugar que eu vou adiantar a minha aula. (E2).

[S50]

Pra eles nos estávamos ali pra dar uma aula. Na verdade eles não ficavam na sala e nós substituímos eles apenas. [...] Eu sentia assim bastante respeito em relação a eles como uma professora, né? Eles acreditavam realmente que a gente ia substituir assim o trabalho deles. (E9).

Não podemos analisar apressadamente essas atitudes absenteístas, por parte de alguns professores regentes, pelo viés do descompromisso, pois há registros que apontam o interesse do professor regente por sua profissão. Antes, esses segmentos descortinam a jornada de trabalho a que um professor, principalmente o de língua estrangeira, encontra-se submetido. Preferimos, portanto, compreender tais atitudes como reflexos da intensificação do trabalho docente e do desconhecimento, por parte do professor regente, do papel da escola como *locus* de formação inicial para o futuro professor.

No tocante a esta questão, S48, S49 e S50 nos fazem refletir acerca da necessidade urgente das instituições formadoras desenvolverem uma proposta colaborativa de formação. Um projeto colaborativo de formação, por exemplo, poderia ter o seguinte funcionamento: a carga horária dos professores regentes seria reordenada e nela incluídas atividades de acompanhamento a estagiários e atividades de qualificação mediante o ingresso em projetos de formação colaborativa e continuada para promover seu desenvolvimento profissional. Da mesma forma, a universidade, estreitaria os laços com as escolas, campo de estágio, e desenvolveria um trabalho de colaboração,

envolvendo estagiário, professor-orientador e professor-regente. A nosso ver, o resultado desse esforço conjunto produziria um quadro mais positivo para a área de formação de professores pela divisão de responsabilidades e, conseqüentemente, a redução das limitações das instituições formadoras.

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, a maioria dos estagiários admite estar mais preparada para o exercício da docência.

Se no estágio III, os sentidos de desafio e de dificuldade imperam, no estágio IV, à medida que vão encontrando espaço e desenvolvendo as atividades necessárias ao ofício do professor, os estagiários vão se integrando à profissão e despertando a vontade de dar aula. Os sentidos que atribuem a esse momento agora são o de liberdade.

Liberdade

[S51]

C- Você se sentia professor mais do que no estágio III agora no quatro?

E6 – Sim porque era liberdade (risos). Porque eh [...] antes ficávamos presas na professora que queria que fosse dada aula de gramática, a professora da sala, né?

C – hum.

E6 - era gramática, *“tinha que usar esse livro porque senão”* [...] já que os alunos tiveram que comprar o livro, *“por que a gente não ia usar aquele livro? Tinha que usar aquele livro senão os pais iam brigar”* então a gente teve que...Uma coisa ou outra a gente foi alterando mas, algumas coisas a gente não podia [...] escolhemos os textos de vários livros, escolhemos a maneira de trabalhar aí então era mais, era, era [...] não éramos mandado “você tem que fazer desse jeito”. Então era mais livre mesmo.

A liberdade em S51 aparece como algo positivo por permitir um melhor desenvolvimento das atividades programadas pela estagiária e não pela professora regente. Escolher textos, livros e não ficar presa a aula de gramática, não ser mandado são atitudes elencadas por E6 que denotam uma independência didática e profissional. Esse mesmo pensamento de liberdade ecoa nos relatos de outros estagiários e, desta

feita, aparece subliminarmente associada à responsabilidade das escolhas na tomada de decisões.

Responsabilidade

[S52]

E3 - eu acho que se tornar professor é um processo muito lento, né? Até você ter ciência das suas responsabilidades, que elas vão aumentando...No estágio 3 a gente [...] tinha uma responsabilidade aparentemente um pouco menor. No estágio 4, essa responsabilidade se tornou maior.

C- elabora, define?

E3 - elabora, define e a carga horária, o tempo que você vai passar em sala de aula também é maior. Então você tem autonomia e responsabilidades pra cumprir.

Estar ciente das responsabilidades e cumpri-las, conforme E3, proporciona autonomia que, por sua vez, condiciona a efetivação da docência. A responsabilidade parece ampliar o campo de atuação do estagiário, despertando-o para a diversidade de ações e atividades de um professor.

Por esses segmentos observamos que o tornar-se ou o sentir-se professor passa por questões fundamentais, a saber: liberdade, autonomia e responsabilidade. Ao exigir o cumprimento de responsabilidades, o estágio IV coloca o estagiário cara a cara com a profissão, por isso é “o que mais marca, é o ponto decisivo do curso”, conforme E5.

[S53]

E5 – Eu acho que de todos os estágios, esse é o mais importante, professora, é o que mais marca. E [...] porque [...] é ali onde você vai [...] porque você é o dono da sala de aula, né? Então você tá [...] você é um professor de verdade, né? Como a gente diz “ah, agora eu vou ser professor de verdade porque eu vou fazer tudo, eu vou fazer os planos, eu vou fazer [...] não que você não fizesse antes mas eu vou fazer o plano de uma aula que é de alguém, né? de uma [...]

C- Tem autonomia, é isso?

E5 – Exatamente, exatamente, então ali você consegue ver muito mais a realidade porque você tá na vez, né? Então eu acho que esse estágio 4 é assim o ponto decisivo para o curso.

Acompanhando o mesmo raciocínio, E8 reforça a importância do último estágio para definir a escolha pela profissão, ao mesmo tempo em que faz uma avaliação de todos os estágios, definindo o que cada um consegue realizar em prol da formação.

[S54]

C- Então, enquanto uma experiência de formação o que você considera que foram os estágios todos?

E8 – Foram essenciais. Primeiro porque no início você não vai com essa mentalidade de você produzir, você vai pra testar [...] “será que é isso mesmo que eu quero ser?” E quando você passa pelo 2, você “não, vou testar ainda”. Quando você passa pelo 3 a gente... “ou é agora ou nunca.” E o quatro é a confirmação. Ou você tá dentro ou você tá fora. É o que aconteceu com um colega de desistirem eles fizeram o estágio [...]

C - O um, dois e três?

E8 – Fizeram o quatro mas agora na parte final eles falaram “não eu vou pra outro caminho” porque viram que não é a deles que [...] ou se viram não querem desempenhar isso porque como a gente comentou não é fácil ser professor.

A estagiária consegue visualizar cada fase do estágio. No estágio I, *você vai pra testar... será que é isso mesmo que eu quero ser?*; No Estágio II, *não, vou testar ainda*; no estágio III, *ou é agora ou nunca*; Finalmente, no estágio IV *é a confirmação*. O *testar* (estágios I e II), a *escolha* (estágio III) e a *confirmação* da escolha (estágio IV) reforçam o percurso formativo proporcionado pelo estágio ao promover a identificação (ou não) com a profissão. Esse percurso confere ao estágio um papel formador.

Além da função formadora do estágio, os estagiários reconhecem também sua função de legitimação.

[S55]

Embora não exista nenhuma obrigação por parte dos alunos, que passam por esse processo de formação docente, em efetivamente ingressarem neste mercado de trabalho é necessário de qualquer maneira passar por esse estágio. [...] independentemente se o estagiário vai seguir ou não os caminhos do magistério, podemos afirmar com toda certeza que o processo de formação do professor é um desafio para todos os envolvidos. [...] Avaliamos como satisfatório todo o processo do estágio, pois é no dia-a-dia da sala de aula que se descobre o que realmente significa ser professor. (E10).

Mesmo afirmando que nem todos os licenciados vão ingressar na profissão, E10 considera o estágio o momento mais importante da formação, porque agencia desafios e nos permite *descobrir o que realmente significa ser professor*.

Vontade/querer

Outro sentido que prevalece ao final dos estágios associa-se à vontade. Quando indagados se sentiam preparados para o exercício da docência, os estagiários assim se pronunciaram.

[S56]

C – Mas você acha que está preparada pra aula no mundo real?

E6 – (risos) pro mundo real? Sim, sim, tem que ter vontade, né?

C – Tem que ter o quê?

E6 – É vontade de dar aula, vontade de ensinar,

C – Discernimento, conhecimento teórico?

E6 – Também, com certeza, mas se você sabe tudo mas sabe pra si e não quer passar também não adianta, né?

[S57]

[...] o nosso curso de licenciatura ele dá todas as condições pra você ser um bom professor sim. Com certeza. Agora claro, que também depende das pessoas. Tem que querer, né? Porque se você não quiser [...] (E5).

[S58]

Porque ela [a professora orientadora] deu o suporte teórico e prático, né? Deu e juntei com a minha vontade [...], o meu desejo pela profissão e [...] casaram. Casou. (E10).

Conforme podemos perceber nos segmentos, a vontade aparece como mais importante do que o mero preparo técnico e científico para o exercício da profissão de professor.

Entendendo a formação como *Bildung* e como um *continuum* (GARCIA, 1999) e a experiência enquanto um expor-se, ser atravessado por (LAROSSA, 2004a) todos esses segmentos nos permitem afirmar que a experiência na sala de aula, durante a realização dos estágios, ganha contornos que ultrapassam o sentido de uma atividade acadêmica. Os segmentos analisados deixam resvalar os sentidos que envolvem a realização pessoal e profissional que a experiência promove: desde o “cair a ficha”, o “batismo” até a “confirmação” pela “vontade” de tornar-se (ou não) professor.

4.2.2.2 Dos saberes

Feitas as considerações sobre alguns sentidos que os estagiários atribuíram à experiência do estágio supervisionado, faz-se necessário também apresentar alguns saberes produzidos a partir desta experiência formativa.

Recorremos à concepção de Tardif (2002) sobre os saberes experienciais para tratar dos saberes constituídos na cultura docente em ação. Entendendo que o saber experienciado provém da prática e é por ela validado por meio da experiência, observaremos, a partir de agora, os saberes produzidos pelos estagiários nessa fase de regência. Como sinalizamos no primeiro capítulo desse livro, interessa-nos aqui observar a relação desse saber experienciado com os processos pelos quais “o sujeito envolve-se em uma formação de si pela formação das coisas” (SUAREZ, 2005, p. 194). Isto é, o estagiário forma-se pelo trabalho e também pela experiência proporcionada pelo estágio supervisionado. Dito de outro modo, como o sujeito da experiência (LAROSSA, 2004a), se prova e se ensaia como futuro professor de língua inglesa.

A intensificação da atividade docente, nesta fase de regência, não nos permite abordar em sua totalidade a gama de saberes produzidos resultantes da interdisciplinariedade e da transversalidade constitutiva da prática docente. Com base na recorrência de informações presentes nos dados, focaremos resumidamente a produção de saberes gerais, para em seguida, nos determos naqueles que emergem da relação teoria/prática e da dinâmica do ser/estar professor.

Alguns saberes gerais que os estagiários produzem coletivamente versa sobre elementos concretos que compõem o universo docente. Vejamos um resumo no quadro abaixo:

Quadro 4 – Saberes gerais produzidos coletivamente pelos estagiários na fase de regência

ELEMENTOS DO UNIVERSO DOCENTE	SABERES GERAIS
Sobre o ALUNO	Cativar os alunos, mostrar interesse por eles, incentivá-los, insistir na ideia de que são capazes de aprender
Sobre o ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	Ensinar língua inglesa é um desafio que pode ser superado a partir da perseverança; é necessário fluência e bom conhecimento do idioma em termos de falar, ler, ouvir; o trabalho com texto e as estratégias de leitura são úteis; ensinar língua estrangeira não pode restringir-se ao ensino da gramática.
Sobre a AULA e a SALA de AULA	Diversidade, criatividade, organização, são elementos que não podem faltar em uma aula; a qualidade da aula depende do professor o qual deve ter o domínio do conteúdo. A sala de aula influencia no aprendizado de língua inglesa por isso deve ser um ambiente agradável.
Sobre o PROFESSOR	Ministrar aula com qualidade, ser pontual, respeitar a diferenças e as limitações de cada um, agradecer pela atenção ao final de cada aula, ser expansivo, chamar a turma (no sentido de motivar) e cumprir compromissos.

Fonte: Elaboração própria a partir dos registros analisados.

A maioria dos estagiários caracteriza a sala de aula pelos elementos diversidade, criatividade e organização. Apesar de professores e alunos compartilharem a condição de atores da sala de aula, esses segmentos sugerem uma responsabilização do professor no sentido de garantir esses elementos para o bom funcionamento da sala de aula.

Observemos, a seguir, alguns saberes específicos produzidos referentes à **relação teoria-prática** e à **dinâmica do ser-estar professor**.

Relação teoria prática

Acerca da relação teoria prática, os estagiários apontam para dois aspectos relevantes: o domínio do conteúdo e o conhecimento da sala de aula.

No que se referem ao domínio do conteúdo, as experiências iniciais na sala de aula proporcionam o seguinte saber: apenas o conhecimento do conteúdo não garante a formação:

[S58]

Logo de cara a gente quer mostrar que é muita boa em Inglês, depois a gente ver que, claro, que não é a questão de sermos bons falantes, bons ouvintes, bons leitores da Língua Estrangeira. Nós precisamos algo mais. [...] eu acho que a gente não pode ser simplista, e dizer que para sermos professores de inglês a gente precisa dominar o Inglês, a gente precisa de muitas outras coisas, sem dúvidas. (E7).

A aluna assevera que um bom conhecimento de língua inglesa, em termos de falar, ler, ouvir é importante, mas há a necessidade de *algo mais, outras coisas* para ser um professor de inglês. A reflexão de E7 põe em cheque as consequências de uma lógica instrumental que separa as disciplinas de conteúdo de um lado e as “ditas” pedagógicas (ou de formação) de outro. Ao sugerir que o domínio do conteúdo, no caso do idioma inglês, é simplificar a tarefa do professor, E7 sinaliza que a formação envolve conhecimentos que ultrapassam a dimensão cognitiva e disciplinar e estendem-se a outros âmbitos. É nesse momento da atividade que o estagiário vai se inserindo no contexto educativo e vai percebendo a necessidade da formação pautar-se por uma lógica profissional.

Se o conteúdo sozinho não garante a formação do professor, o que mais seria necessário? O conhecimento da sala de aula.

Na avaliação de E8, o conhecimento da sala de aula é essencial para uma atuação efetiva do futuro professor e para aprender a lidar com os imprevistos deste espaço.

[S59]

Hoje posso trabalhar com o Inglês de várias formas e para várias necessidades. Lidar com os imprevistos que acontecem dentro de sala de aula ajuda a desenvolver outras habilidades. (E8).

Tecendo uma crítica à formação conteudista proporcionada pela Universidade, E8 afirma que durante as disciplinas pedagógicas e nos estágios “gasta-se’ muito tempo na apresentação e discussão dos métodos e das abordagens de ensino de língua estrangeira e discute-se pouco sobre a sala de aula”.

O segmento 60 também apresenta pistas de que se aprende a ser professor no exercício da sala de aula.

[S60]

As primeiras aulas foram as mais difíceis. Cometi erros, fiquei perdida em alguns momentos, insegura com relação ao conteúdo gramatical a ser ministrado, mas percebi que à medida que minha prática em sala de aula evoluía, a qualidade da minha aula também melhorava e aquela insegurança e desorientação inicial desapareceu. (E4).

A avaliação positiva feita por E4, sobre suas primeiras aulas, apresenta inicialmente reações e sentimentos de insegurança, de desorientação para depois reforçar a experiência da aula e da sala de aula como dispositivos da prática que articulam saberes disciplinares, pedagógicos e culminam em um saber-fazer.

Na mesma esteira de S59 e S60, podemos depreender, a partir do segmento abaixo, que a sedimentação da experiência em um saber-fazer ocorre a partir das rotinas de trabalho, na sala de aula, e qualifica gradativamente a prática do professor, conforme S61:

[S61]

[...] apesar de não ter executado a aula exatamente como havia imaginado, senti-me satisfeito com o resultado obtido e com a receptividade dos alunos nesse primeiro momento. Sendo os resultados iniciais positivos, mantive a mesma postura e método nas aulas seguintes, contudo decidi que o conteúdo gramatical,

caso aparecesse, deveria vir sutilmente e não de modo explícito como na primeira aula. Repeti, então, praticamente os mesmos ingredientes: um vídeo, uma música e o poema na apresentação do PowerPoint. (E3).

Com base no comentário de E3, podemos observar que o resultado positivo das ações proporcionadas pela experiência favorece o domínio da profissão. Fugindo a regra dos estagiários com relação ao sentimento de desconforto e de fracasso causados pela assimetria entre o planejado e o realizado, o excerto abaixo vai à contramão desses sentimentos e nos permite afirmar que o trabalho do professor se assenta na tensão entre a rotinização e a imprevisibilidade. Neste outro segmento, podemos observar, mediante as manifestações de E10 nas entrevistas, uma relativização do aprender a ser professor pela prática em sala de aula e pelo conhecimento teórico.

[S62]

E10 – O suporte que eu tive aqui foi muito bom. A questão da gente, de todas as disciplinas que tive aqui, contribuíram muito, cada um contribui um pouquinho pra o momento de encontro com a sala de aula. [...] então eu trabalhei com estas estratégias que eu aprendi, que eu inventei, num sei se eu inventei

C – inventa...

E10 – é a gente dá um jeitinho.

C – E você acha que você inventou? Fez coisas que não viu aqui, mas que lá te ensinaram?

E10 – tudo, principalmente o improviso. Quando você se depara com uma pergunta que tá fora do objetivo seu planejamento você tem que [...]

A não dissociação da teoria e da prática, isto é, **aprende-se a ser professor pelo conteúdo e aprende-se a ser professor pela prática** caracteriza S62. Para E10, o conhecimento promovido pela universidade e a capacidade de invenção, improvisação do professor em formação, face à realidade da sala de aula, são elementos constitutivos do processo de aprender a ensinar.

Esse outro segmento acompanha S62 no que diz respeito à relativização de que se aprende pela prática e só na sala de aula:

[S63]

C – você acha então que a sala de aula forma realmente um professor? Que a experiência de sala de aula [...]

E4 – Eu acho que é um conjunto, C. Eu acho que não só [...] a sala de aula é importante sem sombra de dúvida mas a formação do professor envolve muito mais do que você estar numa sala de aula, falando, falando, falando, né? Acho que tem o próprio conteúdo que o professor tem obrigação de ter, essa [...] essa qualidade no conteúdo esse cuidado com o preparo das aulas [...] se você se propõe a fazer um trabalho bom e tentar pegar um pouquinho de cada [...] sei lá, um pouquinho de relação interpessoal, um pouquinho de conteúdo, um pouquinho de psicólogo [...] acho que [...] é um conjunto de coisa e é lógico que a prática é fundamental, mas envolve mais coisa.

C – Esses conhecimentos teóricos formam [...] são formadores?

E4 – São formadores, sem dúvida [...]

C – Não é só a prática [...]

E4 – Não, de jeito algum, porque utiliza em sala de aula na formação [...] sem dúvida a teoria é muito importante também.

A noção de conjunto enunciadas por E4 nos remete ao fato de que a formação é constituída de um saber heterogêneo (TARDIF, 2002; TARDIF; LESSARD, 2005) e compósito (NÓVOA, 1992). Por isso, a sala de aula, o conteúdo específico, o preparo das aulas, uma relação interpessoal são exemplos dados por E para reforçar a ideia de conjunto presente na formação. Os enunciados: *a prática é fundamental, mas envolve mais coisa e a teoria é muito importante também* explicitam claramente a complexidade da formação e a heterogeneidade dos saberes necessários ao exercício da docência.

Esses segmentos relativos à experiência dos estagiários nos ajudam a compreender a articulação e a incorporação dos saberes presentes na formação de professores como uma atividade (trans) formadora. Em outras palavras, reconhecer a natureza compósita do conhecimento profissional que, na acepção de Roldão (2007, p.100).

Não se trata de um conhecimento constituído de várias valências combinadas por lógicas aditivas, mas sim por lógicas conceptualmente incorporadoras – o que também se distingue da ideia de simples integração. [...] não basta que se integrem os conhecimentos de várias naturezas, mas que eles se transformem.

Ser/estar professor

Outro saber decorrente da situação transitória que o estagiário encara refere-se à dinâmica do ser e estar professor. Essa dinâmica é atravessada por um conflito que condiciona boa parte da experiência formativa: a condição de estagiário.

O estagiário, não sendo ainda professor e não mais reconhecido como aluno no meio escolar, compartilha com a situação de subclasse apontada por Bauman (2005). Para o autor, as pessoas posicionadas no exterior de um conjunto, cujas identidades são respeitadas, pertencem a uma subclasse. Vários são os momentos em que os estagiários se expressam sobre essa condição de subclasse:

[S64]

Você é uma interrogação ali. Você ainda não tem a formação. [...] Por exemplo, quando nós pedimos pra usar o *Data Show*. Que a gente passava pelas salas, eu percebi que uma das professoras ficava olhando assim, Ah! Vocês vão usar o *Data Show*. Com certo ar [...] É [...] só porque é estagiária que está usando [...] Mas não deu a menor, não deu apoio não. É difícil essa posição de você ser uma interrogação nesse período, é complicado. (E4).

[S65]

C- Afinal, o que é ser estagiário?

E8 – Era [...] era ser o [...] tem o protagonista, tem o coadjuvante, né? O coadjuvante (risos).

Mesmo habitando os espaços acadêmicos e escolares, os estagiários não são reconhecidos na escola nem como professores nem como alunos. A falta de autonomia, de segurança e a condição de subclasse,

veiculados nesses segmentos, parecem acender, nos professores em formação, o desejo por uma identidade profissional. A respeito da identidade, Bauman (2005, p. 35) nos ensina que

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. [...] flutuar sem apoio num espaço definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente “nem-um-nem-outro”, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade .

Após os momentos iniciais de conflito, de instabilidade, e de provisoriade próprios dos processos identitários, o excerto abaixo nos fornece pistas de uma adequação à dinâmica do ser e estar professor:

[S66]

Dessa forma, sinto-me mais realizada em sala de aula, à medida que percebo que a confiança dos alunos aumenta e, com ela, a cumplicidade, o respeito, o carinho e a própria segurança de ambas as partes. Eles já me reconhecem como sendo sua professora e não apenas como a estagiária. Escrevem bilhetes demonstrando o carinho que sentem. (E7).

Deslocando-se da condição *nem-um-nem-outro* vivenciada pelo estagiário, S66 nos dá mostras de que o futuro professor vai se construindo, durante a experiência do estágio, no dia a dia da sala de aula, na convivência com os alunos, no domínio da matéria, inclusive, no reconhecimento da estagiária como professora pelos alunos. Os sentimentos de confiança e de segurança desbancam, pouco a pouco, o sentimento de ansiedade e o *sentir-se professora* emerge a partir da interação na sala de aula, marcada pela cumplicidade, pelo respeito, pela afetividade.

Desse modo, a identidade de professor vai surgindo mediante um processo de nomeação, como podemos depreender de S67 e S68:

[S67]

C – E você se sentiu ou se sente de fato professora agora com o estágio IV?

E2 – Olha, eu me sinto sim. (risos) eu fico assim eufórica porque é uma coisa [...] é uma coisa que é minha que eu tenho vontade e que agora, né? Eu não tô cem por cento preparada, mas eu posso [...] eu sei que agora eu posso começar [...]

C – E teve um momento assim que você disse “nossa, eu sou professora mesmo!”?

(risos e falas entrecortadas)

E2 – tinha [...] quando a gente começa a dar as aulas, começa a ouvir eles dizendo “professora, professora”. Acho que cai mais a ficha. A gente se sente mesmo.

[S68]

C- E você se sentiu mais professora agora no estágio IV?

E8 – Me senti.

C- É [...] tem alguma coisa [...] algum fator que tenha assim.

E8 – Ah sim. Eu acho que é o básico: chamar de professora, ué! (risos) os alunos só conheciam a gente como professora. [...] agora eu tenho certeza que vou ser professora porque eu tava na parada de ônibus depois que o curso terminou e eu vi um aluno e de longe ele falou assim: “professora” e eu atendi na hora é claro (risos) é comigo. Então assim houve um reconhecimento mútuo vamos dizer assim. Em outras circunstâncias eu não me acharia professora. Talvez eu nem olharia prontamente. (mais risos).

C- então, assim [...] você não estava professora, era professora só na sala de aula? Quando você saía?

E8- Me sentia professora. Exatamente. Ah, é a minha identidade. Inclusive perguntei pra professora [professora formadora] depois da nossa discussão de como foi o estágio [...] e eu perguntei pra ela [...] (essa era uma das minhas dúvidas) perguntei “professora, a senhora acha que eu tenho [...] eu tenho capacidade [...] a senhora acha que eu tenho jeito pra esse negócio?” [...] falei bem assim. Aí ela falou bem assim “com certeza, E8”. Isso pra mim foi muito [...] muito gratificante [...] porque a gente sabe que a gente tem que melhorar muitas coisas, mas vindo do outro professor, né? É tudo que você quer escutar, né?

Os enunciados ventitam a ideia segundo a qual a identidade profissional é atribuída mediante a presença do Outro (SILVA, 2000; MOITA, 1995). No caso, os alunos ao nominarem as estagiárias de *professoras*. Esse processo de nomeação nos permite entender a identidade profissional não somente como um construto de origem idiossincrática, mas como resultado das interações sociais e expressão sociopsicológica que interagem nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Dessa forma, a identidade define um modo de ser no mundo, em um dado momento, em uma dada cultura, em uma história.

Além do aluno, esse Outro é também a sala de aula e a professora formadora. Ao se referirem à professora-formadora, a maioria dos estagiários a considerou *orientadora* (*ela cumpriu o papel dela de orientar* (E2); *ela era um oráculo* (E8), etc.). Os alunos também avaliaram a assiduidade do acompanhamento como algo bastante positivo, as orientações e intervenções teórico-metodológicas como importantes e necessárias. Nas vozes dos estagiários, esse acompanhamento ostensivo por parte da professora-formadora apresenta-se como fundamental para a constituição da identidade do futuro profissional.

Se a nomeação contribui para o desenvolvimento do processo de identificação com a profissão, os segmentos abaixo nos dão mostras de que são constitutivos do estágio o trabalho de reflexividade e também a (re)construção constante de uma identidade (NÓVOA, 1995). Em S69 temos uma reflexão marcada pela transição do papel de aluno para o de professor.

[S69]

Então, no momento em que eu estava lá como professora eu me lembrei do tempo em que eu era aluna lá na Escola pública. Meu Deus! Como às vezes tinha coisas que a gente não entendia, mas naquele momento eu comecei a entender muita coisa bem antes. Do por que o professor quer ter atenção, ele está ali. Ele quer que os alunos prestem atenção no que ele está falando porque ele sabe que é importante. Ele sabe que o aluno vai ganhar muito com aquilo, entendeu?! Mas, nós quando aluno, não temos essa consciência. Meu Deus, agora eu vim entender como é importante você ter um pouquinho de atenção. Você tem muita coisa

para dar. Eu sabia que o que eu tinha para ensinar era importante naquele momento, eles tinham que me escutar, entendeu? E, muitas vezes, antes, há muito tempo atrás eu acho que não tinha entendido isso. (E5).

A experiência do estágio constrange o estagiário a se desfazer de uma identidade de aluno (supostamente fixa) e a agir como professor. O tempo passado vem à tona e se mistura ao tempo presente ampliando os sentidos da ação. O diálogo interno de E5, marcado por modalidades temporal e pessoal (*me lembrei do tempo em que eu era aluna, a gente não entendia, eles tinham que me escutar*), nos remete à perda do “sentido de si” (HALL, 2005, p. 9) que, por um lado desarticula as identidades estáveis do passado (a de aluno, por exemplo), e por outro cria novas (a de professor).

A identidade revela-se complexa, heterogênea e em constante movimento, por isso torna-se mais coerente associá-la a momentos de identificações. Nóvoa (1995, p. 16) nos auxilia nesse entendimento, ao definir a identidade profissional dos professores como “um lugar de lutas e de conflitos, como um espaço de construção de uma maneira de ser e de estar na profissão”. Nos registros abaixo, podemos capturar mais vestígios desses momentos de identificação, de lutas e conflitos:

[S70]

[...] uma das coisas que eu fiquei assim foi [...] até um pouco frustrada foi que eu no início [...] nas primeiras semanas eu fui muito carismática [...] muito boazinha [...] e aí do meio pro fim eu já fui pegando pesado e parece que assim eu não [...] não [...] não pude conquistá-los pela [...] pela disciplina em si mas pelo meu jeito parece que eu tinha que mudar mais o meu jeito de passar a disciplina do que a disciplina em si. (E8).

[S71]

Foi a primeira aula da minha vida e percebi que a minha postura foi muito parecida com a postura adotada pelo professor titular de inglês da escola; privilegiei a gramática normativa, não dei oportunidade de participação, não contextualizei o conteúdo com uma situação ou função e nem ao uso prático da língua. (E4).

[S72]

Foi o último estágio então eu dei o máximo de mim, né? Fiz bastante amizade com a turma, não tive problema com meu aluno, teve uma interação boa até ficaram próximo de [...] trouxeram violão, fizeram despedida pra mim quando eu fui embora “você é muito bom” então foi uma conquista porque eu soube como ser dentro da sala de aula, como trabalhar, ser interativo e conseguir que eles me respeitassem. (E10).

As vozes dos estagiários, expressas nos segmentos apresentados, confirmam o pensamento de Severino (2001) segundo o qual ser professor é uma função social complexa, que envolve as condições pessoais muito mais do que outras profissões.

Convém considerar que o professor (mesmo o professor em formação) não é um mero executor de técnicas e metodologias, mas um sujeito pensante, por isso apto a articular saberes diversos e promover reflexões profícuas proporcionadas pela experiência. Nesse ponto, lembramos do conceito de reflexão presente no discurso educacional vigente (*profissional reflexivo, ensino reflexivo, professor reflexivo*, dentre outros), que parece comumente reduzir o pensar à dimensão cognitiva do sujeito. Oposto a essa ideia, Tardif e Lessard (2005), em sua proposta de considerar os saberes experienciados na prática docente, confere um *status* de sujeito hermenêutico ao professor quando afirma que

[...] para compreender a natureza do ensino é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade. Isto é, a subjetividade dos próprios professores. [...] Nessa perspectiva toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores. (TARDIF, 2002, p.230).

Trazer à baila as reflexões desses professores em formação configura-se, assim, como uma tentativa de compreender os modos da atuação docente a partir do que pensam os docentes (no exemplo, os futuros docentes) e compreender, portanto, a subjetividade como constitutiva do processo de formação.

A par de todos os segmentos apresentados neste capítulo, podemos confirmar o papel formador do estágio a partir da experiência prática,

cuja dimensão social e heterogênea, permite aos professores em formação a construção de um conhecimento profissional e pessoal necessário ao exercício da docência.

4.3. Potencialidades e limites do estágio

Os sentidos e os saberes que emergem dos dados, a partir do desenvolvimento da experiência prática do estágio supervisionado, apresentam potencialidades e limites que apresentamos no quadro resumo abaixo:

Quadro 5 – Potencialidades e limites do estágio supervisionado

POTENCIALIDADES	LIMITES
<ul style="list-style-type: none"> . O estágio como prática simbólica. . O estágio como experiência inaugural da docência. . O estágio como prática investigativa. . O estágio e sua função legitimadora. 	<ul style="list-style-type: none"> . Ausência da articulação dos conhecimentos proposicionais e procedimentais. . Dificuldade de preparação para a relação com a prática. . Ausência de Projeto colaborativo.

Fonte: Elaboração própria a partir dos registros analisados

Com base no quadro cinco, tecemos as reflexões que seguem.

4.3.1 Das potencialidades

O estágio como prática simbólica

O estágio configura-se como uma experiência formadora por proporcionar, ao futuro professor, a vivência de práticas docentes e o consequente diálogo entre essas práticas e as crenças/concepções construídas durante seu processo de formação, seja pela constituição do eu pessoal e do eu profissional (NÓVOA, 1995).

O estágio é o dispositivo prático da formação inicial que proporciona, em geral, os primeiros passos para o desenvolvimento da **profissionalidade** e da **professoralidade**.

Pensar o estágio como prática simbolizadora é considerá-lo basilar na construção da **profissionalidade** do professor no sentido dado por Contreras (1997), isto é, a qualidade da prática profissional exigida do docente para o exercício da profissão. A articulação dos saberes oriundos da formação acadêmica confrontados com as demandas da prática promove uma reestruturação de saberes que compõem o saber docente. O estágio, dessa forma, mobiliza saberes acadêmicos e profissionais, desenvolve atitudes e ações, insere o acadêmico no campo teórico do ensino, mediante um saber-fazer, e o legitima professor.

No tocante às impressões sobre a aula, a sala de aula, os alunos e o professor, observamos, posteriormente, com a experiência prática, uma reestruturação de tais impressões expressas nos sentidos e nos saberes produzidos. Ao transformar positivamente crenças, conhecimentos e perspectivas, o estágio constitui-se, além disso, em uma experiência prática formadora em potencial.

Os saberes e sentidos oriundos das reflexões, durante a fase de regência, também garantem ao estágio o status de uma experiência formadora por proporcionar, ao futuro professor, uma vivência de práticas docentes e um diálogo reflexivo entre estas práticas e as crenças/concepções construídas durante seu processo de formação.

O estágio como experiência inaugural da docência

Considerar o estágio como experiência inaugural da docência é ter em mente o desenvolvimento de uma **professoralidade** (PEREIRA, 2002), ou seja, uma diferença que o sujeito produz em si mesmo. No nosso estudo, esta diferença associa-se ao fato do estagiário vir a ser algo que não vinha sendo: professor.

Tal situação é marcada pelo conflito e pelo desequilíbrio proveniente da própria condição de estagiário que inscreve o sujeito em um tempo/espaço de insegurança, de incerteza, mas também de buscas e descobertas. Iniciar o estágio afirmando *não pensar em ser professor, e não entrar numa sala de aula* e concluir essa experiência formativa pontuando *estar preparada para a tarefa, achar importante, querer de fato essa profissão* nos permite reforçar essa professoralidade sendo tecida na experiência do estágio.

Se como prática simbólica o estágio se presta à construção da base da profissionalidade, como experiência ele aciona processos identitários que na dinâmica do **ser e estar professor** culmina na professoralidade. A professoralidade, como fruto da experiência, parece configurar-se, assim, como o resultado mais concreto e significativo produzido pelo estágio.

Além de uma experiência inaugural da docência, que faz emergir a professoralidade, o estágio também promove uma atitude crítica e reflexiva, oriundas da experiência, especialmente pela vivência de conflitos, instaurando a heterogeneidade constitutiva desse momento e espaço de formação.

Os segmentos apresentados nos sugerem que a dimensão interativa da atividade docente e as especificidades de seu objeto requerem do professor o enfrentamento de situações urgentes e não previstas que proporcionam certezas particulares sobre a profissão. Tais certezas vão se constituindo, no dia a dia, por meio da experiência, gerando sentidos e saberes para a cultura docente. Essa experiência adquire caráter formativo porque propicia um *saber ser* e um *saber fazer*. Em outros termos, o estágio configura-se em um componente da prática e em uma experiência inaugural da docência que auxilia na construção da profissionalidade e faz emergir a professoralidade.

O estágio como prática investigativa

Confirmando o que diz vários autores, o estágio é também uma prática investigativa porque promove constantemente a análise e reflexão sobre a atividade profissional além de proporcionar a sistematização e aplicação do conhecimento específico.

Os projetos dos estagiários, amparados em perguntas de pesquisas em torno do ensino de língua inglesa, nos remetem ao fato de que o estágio não se restringe, assim, no contexto de formação, à dimensão pedagógica, mas passa a ser considerado em seu aspecto conceitual de produção de saberes. Assim, o desejo de pesquisadores e professores para a que a formação inicial (e também a continuada) consiga formar o professor reflexivo, parece se efetivar durante a experiência do estágio supervisionado.

O estágio e sua função legitimadora

A outorga de licenciado recebida na cerimônia de colação de grau só se realiza mediante ao cumprimento de todas as disciplinas constante da matriz curricular, das atividades científico-culturais e do desenvolvimento dos estágios supervisionados. É o estágio que, ao final da graduação, consagra o estagiário em professor, mais do que qualquer outra atividade do currículo. Essa função legitimadora, amparada em um ritual de passagem do ser aluno para ser professor, dá um lugar de destaque ao estágio supervisionado.

4.3.2 Dos limites

Embora os aspectos apresentados nos remetam ao potencial formador do estágio supervisionado, observamos também os limites dessa atividade formativa.

Ausência da articulação entre conhecimentos proposicionais e procedimentais

A universidade traz, na sua essência, a ideia de produção de conhecimento. Considerado o lugar para as grandes discussões sobre temas universais, ela surge atrelada à ideia de elaboração e transmissão do conhecimento. Por isso, enquanto instituição, ela se ocupa dos conhecimentos acadêmicos organizados nos cursos por meio de uma lógica disciplinar. Dessa feita, a formação de professores organizada mediante a lógica da racionalidade técnica que, operacionalizada no esquema 3+1, prevê a instrumentalização teórica para posterior aplicação. Essa formação bacharelesca – com pinceladas de atividades da prática docente realizada secularmente pela universidade e institutos superiores –, tem dificultado uma visão alargada dos saberes da prática e, conseqüentemente, o desenvolvimento de ações formativas efetivas que contemplem tais saberes.

Formar o professor para atuar em um contexto diferente do contexto acadêmico e dar conta da articulação dos conhecimentos proposicionais e procedimentais é ainda um grande desafio para a universidade e os institutos de formação. Entendemos, assim, que o estágio não

pode ser considerado como mediador exclusivo entre os conhecimentos acadêmicos e a prática profissional.

Dificuldade de preparação para a relação com a prática

Os currículos de formação inicial, atualmente, apresentam um quantitativo razoável para o encaminhamento da componente prática e, em geral, atribuem principalmente ao estágio, a tarefa de desenvolver uma relação *prática com a prática*. Entretanto, sua operacionalização, quase sempre, vai na direção da *relação teórica com a prática*. Por que isto acontece?

Fazendo uma reflexão sobre os usos diversos do termo prática, Lahire (2001, p. 185) assevera que “a relação prática com a prática é profundamente diferente da relação teórica com a prática”. Na relação teórica com a prática, a presença do sábio sobrepuja a presença do prático/praticante, protagonista na relação prática com a prática. Esse autor ainda nos esclarece que

O corte entre teórico e prático, relação teórica com o mundo e relação prática com o mundo, [...] não é um corte entre duas realidades claramente distinguíveis [...] mas constitui também uma distinção formal que pode aplicar-se à mesma situação conforme o ponto de vista a partir do qual olhamos (LAHIRE, 2001, p.186).

Essa discussão de Lahire nos leva a crer que outro limite do estágio supervisionado e, em consequência, da formação inicial, reside no preparo do estagiário para encarar a prática a partir de um olhar teórico. Além desse preparo ser mínimo durante o todo processo de formação, o estágio, que basicamente instaura uma relação prática com o mundo, não é geralmente encaminhando do ponto de vista prático, pois a universidade não conhece e possui pouco acesso à prática profissional escolar. Surgem os conflitos porque, como afirmávamos anteriormente, o estágio instaura uma relação prática como o mundo e ele, o estagiário, é, em um só tempo, constrangido a analisar e a agir nesse mundo em determinada situação.

Ausência de projeto colaborativo

Decorrente desse limite, observamos que a ausência de um projeto colaborativo por parte das instituições formadoras e a precariedade da formação dos professores formador (da universidade e da escola) transformam o estágio, muitas vezes, em uma atividade de caráter protocolar, deixando de ser um de dispositivo de base para a construção da profissionalidade e da professoralidade.

O estágio evidencia a pouca ligação entre universidade e escola. Convém observamos que um maior estreitamento dessa ligação permitiria uma melhor qualidade na formação inicial e continuada. A universidade sozinha não pode dar conta de promover a formação, por não se ocupar dos saberes escolares, mas dos saberes propriamente acadêmicos. A escola, por sua vez, também não conseguiria formar um professor com base somente nos saberes escolares. Assim, se faz necessária uma parceria dessas instituições em um projeto de formação efetiva que englobe professor-formador, estagiários e professor-regente.

4.3.3 Conclusão da análise

Balizando os limites e as potencialidades apresentadas sobre o estágio supervisionado, podemos afirmar, a partir dessa análise, que o papel da formação inicial para a atuação docente é proporcionar o conhecimento de base do futuro professor que, no exercício da docência, granjeará outros conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento profissional. Entretanto, essa formação não pode garantir o enfrentamento de todas as situações que a prática docente exige; porém, é significativo o fato dela promover, efetivamente, uma aproximação com a prática docente.

Se o que caracteriza a formação inicial é seu caráter de iniciação, isto é, ela agencia a preparação inicial à profissão, insistimos que sua responsabilidade é de garantir o conhecimento de base (*knowledge base*) e uma aproximação com a prática docente. Essa limitação constitutiva da formação inicial explica-se, dentre outros fatores, por estar circunscrita a um período que, geralmente, se estende de quatro a seis anos. Convém observar que esse período não é suficiente para um domínio do conhecimento profissional de forma pronta e acabada.

Considerando essa limitação e a formação do professor como um *continuum* e como um cultivo de si, acreditamos que a formação inicial cumpre seu papel de proporcionar experiências pré-serviço significativas para desenvolver as potencialidades do futuro professor. Profissionalidade, professoralidade, reflexividade não parecem poucas conquistas para o tempo/espaço exíguo e conflituoso constituído pela formação inicial.

Assim, os objetivos da formação, a nosso ver, não podem ter a pretensão de intervir no contexto escolar para promover grandes transformações. Parece-nos mais concreto e prudente promover uma imersão do futuro professor em seu futuro contexto de trabalho, a partir de uma perspectiva da aprendizagem, pela prática e pela experiência, visando a profissionalidade e a professoralidade e proporcionando as bases para a prática da investigação e de um cultivo de si.

Considerações finais

Dar um termo a uma questão de complexidade perene como é a formação inicial de professores não se configura como tarefa fácil. A dificuldade advém, em grande parte, da inabilidade para lidar com a natureza diferenciada dos conhecimentos acadêmicos e dos conhecimentos relativos à docência que vêm à tona durante a realização do estágio supervisionado. Em geral, o caráter instrumental atribuído a essa experiência prática, em detrimento de sua dimensão simbólica, ofusca os saberes e os sentidos construídos nessa fase de formação.

Instigados por essas questões e considerando o estágio como prática simbólica (SEVERINO, 2001) e como experiência (TARDIF, 2002; DEWEY, 2010), o presente estudo buscou acessar os sentidos atribuídos e os saberes produzidos pelos futuros professores de língua inglesa em seus estágios supervisionados, partindo do seguinte questionamento: quais os sentidos que os estagiários de língua inglesa constroem sobre a sua profissão durante a realização do estágio supervisionado e, além disso, quais saberes produzem?

Mediante uma abordagem fenomenológica-hermenêutica, procuramos encaminhar as respostas a partir das questões: (i) quais as primeiras impressões dos estagiários sobre o contexto de trabalho e seus atores? (ii) que sentidos e saberes emergem das ações práticas e das

experiências do estágio? (iii) Quais os limites e as potencialidades do estágio supervisionado na formação inicial?

A investigação sobre as impressões revelou certo descontentamento com a futura profissão, por parte da maioria dos estagiários, principalmente, pela atitude de descaso com o ensino de língua inglesa pela escola. Esse descaso abala as expectativas do futuro professor com relação a sua entrada na profissão. No entanto, as impressões apresentaram saldo positivo, enquanto prática de observação, pelo fato de proporcionar um conhecimento basilar aos futuros professores, confirmando a ideia de que se aprende a ser professor pela prática de observação de aulas e do contexto escolar e não só pela prática de regência.

As impressões nos dão mostras de que a formação inicial não é tão inicial assim, uma vez que faz emergir as experiências anteriores de formação dos estagiários. O passado da formação dos futuros professores é que move as ações dos estagiários, alertando-nos para o fato de a formação inicial considerar os conhecimentos prévios desses futuros professores e reconhecer os limites da sua atuação.

Observamos, ainda, que o conjunto das impressões funciona como um momento inicial de produção de saberes e de sentidos que serão complementados pela ação prática e pela experiência, na fase de regência.

Os registros da concretude da prática nos permitiram compreender ações e pensamentos do futuro professor durante o exercício da docência, seja na sala de aula, mas também planejando, pesquisando, refletindo sobre conteúdos ministrados e sobre sua atuação. Mesmo concordando com Perrenoud (1993, p.38) que “[...] a ação do professor não é a concretização de um esquema codificado, de uma representação consciente do que é conveniente fazer nesta ou naquela situação”, ficaram bem marcadas, nas ações dos professores em formação, a aprendizagem (i) do ensinar como trabalho interativo, (ii) da sala de aula como célula base do trabalho docente e (iii) do agir do professor como algo não mecânico mas orientado pela teoria, por suas vivências anteriores e pelo contexto sociocultural.

A natureza da atividade prática que o estágio oportuniza ultrapassa a dimensão de um saber fazer porque engloba reflexão e ação e um saber-ser. Saber-fazer e Saber-ser parecem caracterizar esse momento que assume antes uma dimensão de *práxis*. Assim, os registros apre-

sentados caracterizam o estágio como prática simbólica por trazer os sentidos do que seja aprender e ensinar línguas para esses atores sociais, assim como pistas de sua atuação em contexto profissional. A epistemologia da prática parece encontrar no estágio a sua operacionalização, visto que essa atividade formadora engloba o conhecer-sentir-viver, o fazer- pensar-refazer.

Toda essa movimentação causada pelo aprender a ensinar faz emergir os sentidos e o saberes advindos da experiência. A experiência do estágio tem uma dimensão cognitiva não somente porque produz uma compreensão sobre o objeto de estudo (S32, S33, S35), sobre a relação teoria prática (S28, S62, S63) e também sobre a avaliação da formação ministrada pela universidade (S25, S28, S57), mas principalmente sobre o vir a ser professor (S24, S34, S52, S66, S68, S72), sobre seus valores e crenças (S10, S36, S69). O olhar proposto, neste estudo, para o estágio supervisionado, como experiência inaugural da docência, revela as dimensões cognitiva e simbólica presentes no processo de formação.

Todos os registros nos levam a confirmar o papel formador do estágio, dado que é nesse tempo e espaço de formação que o estagiário reconhece a imersão na profissionalidade e a emergência da sua professoralidade.

O estágio, enquanto momento de preparação inicial para a profissão é um grande desafio, pois é marcado por conflitos, entretanto, ao mesmo tempo, também é um momento de descobertas. O estagiário é constringido a se expor enquanto sujeito de uma prática, no caso uma prática docente, e essa exposição, vai moldando um jeito, uma maneira de ser e de estar professor na base do conflito e da descoberta.

Desse modo, a formação inicial proporciona uma base prévia ao exercício da atividade docente; a formação continuada é que assumirá a tarefa de preparar o professor no exercício de sua prática docente e nas ações e reflexões que realiza no seu cotidiano profissional. Os resultados desse estudo dão a entender que a formação inicial transcende o papel a ela socialmente atribuído: o da preparação inicial para o exercício da profissão.

Entretanto, no desdobramento dessa experiência formativa, observamos lacunas no trato com os processos de subjetivação. A heterogeneidade própria dos saberes compósitos da docência e a singularidade

de cada professor em formação marcam a tensão desse momento. Tal tensão é indispensável para a passagem de uma condição a outra: ser aluno e tornar-se professor. Se o saber é plural (TARDIF, 2002) o sujeito também o é. O estagiário é esse sujeito plural (LAHIRE, 2001) que compõe o momento/espço plural do estágio supervisionado. No entanto, em nome da homogeneidade e da universalização do processo de formação, essa pluralidade é abafada e ele se torna invisível. Parece fundamental considerar tais noções para acessar a subjetividade inerente a esse processo.

Os resultados desta pesquisa, ao invés de silenciar a discussão sobre a formação inicial, sugerem mais ações e possibilidades investigativas que podem contribuir imensamente para a área da formação de professores. Dentre elas:

- a investigação da interação estagiário-universidade-escola é de fundamental importância uma vez que pode iluminar questões relativas ao encaminhamento da tarefa formativa na universidade e na escola;
- a elaboração e viabilização de projetos de formação inicial pautados em outras racionalidades (INFORSATO; SILVA, 2006, p.213) que além de incluir programas disciplinares, possa desenvolver estratégias de ação e considere as demandas formativas dos professores do ensino básico. Acrescentaríamos as essas sugestões, considerar a subjetividade inerente ao processo de formação e tomar como princípios formativos a prática simbólica e a experiência;
- a necessidade de melhor organização e sistematização das ações e atividades formativas constantes do estágio supervisionado, principalmente no que concerne (i) à orientação e ao acompanhamento individual, seminários para discussões coletivas, (ii) ao melhor preparo científico e pedagógico dos formadores (da universidade e da escola) e (iii) à reestruturação dos currículos no interior dos cursos de licenciaturas.
- a necessidade de considerar a complexidade do processo de formação, em especial a formação inicial, cujas expectativas e realizações são paralelas mas não equivalentes.

Tais sugestões podem iluminar reflexões sobre a concepção de formação como algo incompleto, inacabado, **um dever**, portanto, distante de uma atividade datada. Com efeito, a Formação Inicial definir-se-ia antes como **construção/desenvolvimento de práticas** docentes e não de habilidades advindas de treinamento para uma aplicação eficiente. O estágio, como tempo/espaço para os saberes desenvolvidos pelos professores (formadores e em formação), objetivado como **dispositivo** para o desenvolvimento da intelectualidade docente e também para manifestação da subjetividade do professor em formação. E a sala de aula não apenas como *locus* de aprender a ensinar, mas como **conteúdo da formação**.

Esse trabalho reflete a necessidade de se problematizar a orientação prática dada estágio supervisionado em nível de uma prática simbólica, distante, pois, do pragmatismo tecnicista. Tratar a experiência em sua dimensão cognitiva, mas principalmente como aventura, constitutivamente conflituosa e, por isso mesmo, (trans) formadora. No que se refere à formação inicial, considerá-la de fato como uma iniciação na docência, uma preparação prévia à profissão, respeitando suas limitações sem culpas e responsabilidades demasiadas.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004.

ABRAHÃO, M. H. V. A Prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE. **Contexturas**, São Paulo, v.1, p.49-54, 1992.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978: E agora?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.15 -34, 2001.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ANDRÉ, M. Dez anos de pesquisas sobre formação de professores. In: LAZZARI, R. L. B (Org.). **Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2006. p.605-616.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.20, n.68, p.301-309, 1999.

BAKHTIN, M. [VOLOCHÍNOV, V. N.] **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. Trad. Magali de Castro. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.70-79.

BOURDIEU, P. **A Economia das trocas linguísticas**. Trad. Sérgio Miceli. São Paulo: EDUSP, 1996.

BRASIL. Resolução 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial**, Brasília: CNE/CP, 2002a.

BRASIL. Resolução 02, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial**, Brasília: CNE/CP, 2002b.

BRASIL. Resolução 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial**, Brasília: CNE/CP, 2002c.

BRASIL. Resolução 02, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial**, Brasília: CNE/CP, 2002d.

BRITZMAN, D. Cultural Myths in the making of a teacher: biography and social structures in teacher education. In: MINTZ, E.; YUN, J.T. (Ed.). **The complex world of teaching: perspectives from theory and practice.**, Cambridge: HER, 1999. p.179-192. (Harvard Educational Review, 31).

CAIRES, S. Vivências e percepções do estágio pedagógico: contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do tornar-se professor. **Análise Psicológica**, Lisboa, v.24, n.1, p.87-98, 2006.

CAIRES, S.; ALMEIDA, L. S. Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v.13, n.2, p.219-241, 2000.

CARVALHO, A. M. P. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: Conceituação. In: ATAS: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, n.2, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1983. p.49-53. Mesa redonda.

CASTÃNOS, F. Dez contradições do enfoque comunicativo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.21, p.65-78, 1993.

CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CELANI, M. A. A. Considerações sobre a disciplina Prática de Ensino de Inglês nos cursos de licenciatura. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Ensino de Línguas.** São Paulo: EDUC, 1984. p.70-78.

CICUREL, F. **Parole sur Parole.** Paris: Clé International, 1985.

CONTRERAS, D. J. **La autonomia del profesorado.** Madrid: Moreto, 1997.

CORACINI, M. J. R. F. Homogeneidade VS. Heterogeneidade no discurso pedagógico. In: PASCHOAL, M. S. Z; CELANI, M. A. A. (Org.). **Linguística Aplicada:** da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo. EDUC, 1992. p.54-66.

CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática:** discursos sobre e na sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

COSTA, J. S.; OLIVEIRA, R. M. M. A Aprendizagem da docência na perspectiva dos alunos-professores. In: ABRAMOVICK, A.; BRANCAGLION, C. L.; MORAES, M. R. (Org.). **Desafios e perspectivas das práticas em educação e da formação de professores**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007. p.81-108.

CURCIO-CELIA, M. H. Objetivos dos cursos de Letras para a formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. **Tópicos de Linguística Aplicada**, Florianópolis, SC, p.314-327, 1988.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Trad. Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DIAS da SILVA, M. H. F. Saber docente: contingências culturais, experiências psicoculturais e formação. In: ANPED, 20., 1997, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 1997. GT4 Didática.

DUBET, F. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Seuil, 1994.

ESTEVES, M. Formação de Professores: das concepções à realidade. In: LIMA, L.C. et al. **A Educação em Portugal (1986-2006):** alguns contributos de investigação. 2006. p.137-194. Mimeo.

ESTEVES, M. **A Investigação enquanto estratégia de formação de professores:** um estudo. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

FERRY, G. **El Trayecto de la Formación**. Madri: Paidós, 1991.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRACALANZA, D. C. **A prática de ensino nos cursos superiores de licenciatura no Brasil**. 162 f. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1982.

FREIRE, A. M. **Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos**. Lisboa, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.). **Formação do educador:** pensar e fazer. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995. p.89-102.

GADAMER, H. G. **Reason in the age of science**. Trad. F. G. Lawrence. Cambridge: MIT Press, 1981.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, C. M. A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.51-76.

GARRIDO, E.; BRZEZINSKI, I. A reflexão e investigação da própria prática na formação inicial e continuada: contribuições das dissertações e teses no período de 1997-2002. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.8, n.23, p.153-171, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de Professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua Portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GHEDIN, E. A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor pesquisador e seus fundamentos. In: LAZZARI, R. L. B (Org.). **Formação de Educadores**: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: Ed. da UNESP, 2006. p.225-245.

GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: VIEIRA ABRAÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas: Pontes, 2004. p. 171-87.

GIMENEZ, T.; CRISTÓVAN, V. Formadores de professores de inglês como pesquisadores. In: GIMEZES, T. (Org.). **Tecendo as Manhãs**: pesquisa participativa e formação de professores de inglês. Londrina: UEL, 2007. p. 1-22.

GIMENEZ, T.; CRISTÓVAN, V. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.4, n.2, p. 85-95, 2004.

GIMENO SACRISTÁN, J. Presentación. In: T. POPKEWITZ, T. S. (Ed.). **Formación del Profesorado: Tradición: Teoría y práctica**. Valencia: Universitat de Valencia, 1990.

GUARNICA, A. V. M. Professor e Professor de Matemática: das informações que se tem acerca da formação que se espera. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.23, n.1-2, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2005.

HANNOUN, H. **Educação: certezas e apostas**. Trad. Ivone C. Benedeti. São Paulo: Olho d'água, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

INFORSATO, E. C.; SILVA, L. F. A formação inicial de professores e os saberes docentes: subsídios para um referencial de análise da prática docente em contexto complexo. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 9, n.14, p.210-223, 2006.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

LAHIRE, B. **O Homem Plural: as molas da acção**. Trad. Jose Luís Godinho. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

LAROSSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Trad. João Wanderlei Geraldi. Campinas: Unicamp, 2004a. Mimeo.

LAROSSA, J. **Nietzsche & a Educação**. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M.F. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005. p.203-218.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.). **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEITÃO, A.; ALARCÃO, I. Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v.19, n.2, p.51-84, 2006.

LUDKE, M. Os professores e sua socialização profissional. In: REALI, A. M.; MIZUKAMI, M. G. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Edufscar: Finep, 1996. p.25-45.

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, A. M.; MIZUKAMI, M. G. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Edufscar: Finep, 1996. p.153-165.

MARTINS, L. C. P. Formação de professores de língua inglesa e saberes experienciados. In: AMARAL, N.F.G do; BRASILEIRO, T. S.A. (Org.). **Formação docente e estratégia de integração universidade/escola nos cursos de licenciatura**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores; Porto Velho: EDUFRO, 2008. p.125-134.

MARTINS, L. C. P. **Conflitos e Contradições na formação de professores: um estudo das práticas discursivas da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa**. 130f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. da UEL, 2002. p.3-14.

MENDES, B. M. M. Novo olhar sobre a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado. In: MENDES, S. et. al. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.193-206.

MIZUKAMI, M. G. N, et al. (Org.). **Escola e Aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFScar, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N; REALI, A. M. R (Org.). **Processos formativos da docência:** conteúdos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N; REALI, A. M. R (Org.). **Aprendizagem profissional da docência:** saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

MOIRAND, S. Décrire les discours d'une revue sur l'enseignement des langues. **Etudes de linguistique appliquée**, Paris, France, n.61, 1986.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Transformação. In: NOVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

MORAES, M. G. D. **O saber e o poder de um professor de línguas:** algumas implicações para uma formação crítica. 147f. 1990. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

NÓVOA, A. **Vidas de professores.** 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Formação de Professores e profissão docente. In: NOVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-33.

PENIN, S. T. S. Estágio e pesquisa na escola básica: fundamento do programa de formação de professores da USP. In: LAZZARI, R. L.B (Org.). **Formação de Educadores:** artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: Ed. da UNESP, 2006. p.211-224.

PEREZ GOMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, G.; PEREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.353-379.

PEREIRA, M. C. V. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: FRAZÃO, C. et al. **Ensinar e aprender:** sujeitos, saberes e pesquisa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-41.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Trad. Helena Faria. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PIMENTA, S. G. Para uma ressignificação da Didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectiva no Brasil e em Portugal**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

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

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. (Org.). **Estágio e Docência**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

REIS, M. R. F. **Uma análise da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa nas instituições de ensino superior no norte do Paraná**. 189f. 1992. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.

RICHARDS, J.; CROOKES, G. The practicum in TESOL. **TESOL Quarterly**, Malden, v.22, n.1, p.209-223, 1988.

RICHARDS, J.; RODGERS, C. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

ROCHA, A. B. S. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: Conceituação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 2., 1983, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1983. p.9-13. Mesa redonda.

ROLDÃO, M. C. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.34, p.94-103, 2007.

RUGGIERO, M.C. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: Conceituação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 2., 1983, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1983. p.7-83.

SANTOS, A. R. LDB 9.394/96: Alguns passos na formação de professores no Brasil. In: GRANVILLE, M. A. (Org.). **Teorias e Práticas na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2007. p.17-30.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design par o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. et. al. (Org.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Trad. Sandra Regina Netz. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.193-217.

SEVERINO, A. J. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Olho D'água, 2001.

SILVA, A.; MARGONARI, D. M. Forças atuantes no processo de formação de professores pré-serviço de língua inglesa. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais... 40 anos da Pós-graduação em Educação no Brasil**. Caxambu, MG: ANPED, 2005, p. 1-16.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102.

SILVA, W. C. S. A reforma da formação de professores no Brasil e o lugar social da universidade. In: LINHARES, C. (Org.). **Os professores e a reinvenção da Escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001. p.115-135.

SOARES, M. B. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: Conceituação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 2., 1983, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1983. p.49-53. Mesa redonda.

SUAREZ, R. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). **Revista Kriterion**, Belo Horizonte, v.XLVI, n.112, p.191-198, 2005.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 7.ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O Trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3.ed. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIVE, G. M G. **Uma vez normalista, sempre normalista:** cultura escolar e produção de um habitus pedagógico: Escola Normal Catarinense – 1911/1935. Florianópolis: Insular, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA [UNIR]. Departamento de Letras. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras:** Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, UNIR, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA [UNIR]. Departamento de Letras. **Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Letras da Universidade Federal de Rondônia.** Porto Velho: UNIR, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA [UNIR]. **Colegiado do Curso de Letras:** proposta de Reformulação Curricular do Curso de Letras da Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho: UNIR, 1987.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, Thousand Oaks, v.54, n. 2, p.143-178, 1984.

VIEIRA, N. M. Uma reflexão sobre a prática de ensino na licenciatura. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 2., 1983, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1983a. p.173-177.

VIEIRA, N. M. Prática de Ensino: Teoria prática, prática teórica e prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 2., 1983, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1983b. p.237-241.

WEBER, J. F. Bildung e Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.31, n.2, p-117-134, 2006.

ZABALZA, A. **A Prática Educativa:** como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores:** Ideias e Práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Novas Perspectivas para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NOVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.115-138.

SOBRE A AUTORA

Doutora em Educação Escolar UNESP/Araraquara-SP. Mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP/Campinas-SP e Professora Associada do Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Membro do Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais – GELLSO no qual desenvolve o projeto *Subjetividade e Formação de Professores*. É membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Letras-Inglês e docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras da Universidade Federal de Rondônia. Orienta pesquisas voltadas para letramento em línguas materna e estrangeira, análise do discurso, subjetividade, identidade e formação de professores. Desenvolve os projetos de extensão *Reading for Beginners* desde 1994 e *Repensando a Prática de Ensino dos cursos de Letras da Universidade Federal de Rondônia, campus de Porto Velho*. Coordena o subprojeto *Oralidade e Leitura em Língua Inglesa* do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Rondônia. Tem publicações na área linguagem e educação. É natural do Ceará e mora em Porto Velho, Rondônia desde 1984.

Endereço eletrônico: lcarla22@gmail.com

SOBRE O VOLUME

Série Temas em Educação Escolar n.28

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 10,4 x 17,4 cm

Tipologia: Garamond 11/13,5

Polén bold 90 g/m² (miolo)

Cartão supremo 250 g/m² (capa)

Primeira edição: 2017

Para adquirir esta obra:

STAEPE – Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão
Laboratório Editorial

Rodovia Araraquara-Jaú, km 01

14800-901 – Araraquara

Fone: (16) 3334-6275

E-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br

Site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

