

Construindo sentidos sobre o estágio na reflexão com seus agentes

*Constructing meanings about the teaching practicum
from the reflection with its agents*

Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli^{*}

Resumo: As reflexões apresentadas neste artigo têm como foco o estágio na formação de professores de inglês e são parte de uma pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2013) desenvolvida com professores/as da universidade, professores/as da escola e professores/as licenciandos/as. Juntos/as, pensamos sobre possíveis ressignificações para o estágio, tendo em vista uma proposta de abertura para as vozes que representam os diferentes saberes que compõem o estágio. Ao voltarmos o nosso olhar para as perspectivas que historicamente orientaram a formação, reconhecemos que ainda vivenciamos um estágio com muitos traços de um viés tecnicista, o que parece reduzir suas possibilidades de construção de conhecimento e priorizar o cumprimento burocrático de tarefas. Além disso, consideramos que a falta de conexão com a escola como um elemento que dificulta a construção de sentidos no estágio. Em suma, as problematizações dos diferentes sentidos que são construídos para o estágio nos leva a uma proposta que desestabiliza hierarquias e valoriza os conhecimentos dos/as agentes que participam da formação docente.

Palavras-chave: Estágio. Formação de professores de inglês. Ressignificações.

^{*} Universidade Federal de Mato Grosso.

Abstract: *The reflections presented in this article focus on the teaching practicum in the process of English teacher education and are part of a qualitative research (DENZIN; LINCOLN, 2013) developed with university professors, English teachers and pre-service teachers. Together, we considered different possibilities to resignify the teaching practicum, taking into account the diversity of knowledge which composes this process. Looking at the different perspectives which have historically oriented the teaching practicum, we recognize a strong influence of a technical view on our current practices. This seems to reduce the possibilities of constructing knowledge as it emphasizes the bureaucratic accomplishment of tasks. Furthermore, we argued that the lack of interaction with the schools as an element that inhibits the construction of meaning. In summary, the problematization of the different meanings constructed in the teaching practicum takes us to a proposal that destabilizes hierarchies and values the knowledge of the agents of the teaching practicum.*

Keywords: *Teaching practicum. English Teacher education. Resignification.*

Este é nosso fazer, nosso contexto, se assim preferirem,
nosso espaço de aposta na formação docente que seja
capaz de, quem sabe, produzir outras significações do
mundo mais abertas, mais solidárias, mais dispostas a
trabalhar por (criar) algum sentido de justiça social,
liberdade e democracia.

(LOPES; BORGES, 2015, p. 504)

As palavras dessa epígrafe nos inspiram a fazer de nosso espaço de atuação um local de abertura para outras significações, outros saberes. A vivência do estágio, que compõe os anos de formação inicial/universitária, nos aproxima especialmente desse desafio, tendo em vista que dentre os saberes aos quais devemos recorrer estão aqueles construídos na escola. Considerando que ao lidarmos com o estágio estamos frente a uma estrutura que foi tradicionalmente estabelecida para a formação, buscar caminhos para pensá-la decolonialmente é também estranhá-la, entendendo que:

[...] [e]stranhar é desfamiliarizar o que parece natural, é resistir ao habitual, é olhar por outro ângulo e considerar os efeitos de ver de outro modo. É ser, ao mesmo tempo, observador e crítico das matrizes de sentido naturalizadas que apagam os atos performativos que as constituem. (FABRÍCIO; PINTO, 2013, p. 17).

Buscar outros ângulos tem significado, nos trabalhos que tenho desenvolvido, uma abertura para os outros saberes que se entrecruzam nesse período de estágio. Tem significado também um desafio de cossignificar o estágio tendo em vista os/as agentes que o constituem. Enquanto nós, professores da universidade, não olharmos para a escola como espaço de construção de conhecimento que é fundamental para a formação de nossos/as professores/as licenciandos/as, nós corremos o risco de promover um estágio que atende a muitos critérios burocráticos, sem se atentar aos formativos.

Considerando os conhecimentos que podem nos ajudar a cossignificar o estágio, conversei com agentes do estágio – professores/as da universidade que trabalham com o estágio no curso de Letras: Inglês ou Letras: Português e Inglês de diferentes instituições e localidades da região Centro-Oeste (GO1, GO2, GO3, GO4, MT1, MT2, MT3, MS1 e DF1¹). Conversei também com professores/as da escola (PE) que atuam no ensino de inglês e que já tiveram a experiência de trabalhar com professores/as licenciandos/as, e, por fim, com professores/as licenciandos/as (PL), que vivenciam esse estágio como aprendizes, para que pudessem compartilhar suas perspectivas.

Ao todo, participaram dessas conversas 61 professores/as, sendo 10 professores/as da universidade, 11 professores/as da escola e 40 professores/as licenciandos/as². As conversas com os/as professores/as da universidade e da escola foram feitas individualmente, já com os/as professores/as licenciandos/as, as conversas foram conduzidas com os grupos de formandos/as de 4 instituições: duas em Goiás, uma no Mato Grosso e uma no Distrito Federal. Os/As professores/as da escola são de duas localidades, uma em Goiás (GO4) e outra em Mato Grosso (MT1). Desse modo, com base nessas reflexões e apoiada em princípios da pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2013), construo as problematizações que apresento neste artigo.

¹ Essas siglas são utilizadas para identificar as cidades em que atuam os/as professores/as da universidade (PU), sendo elas: quatro cidades do estado de Goiás (GO1, GO2, GO3 e GO4), três cidades de Mato Grosso (MT1, MT2 e MT3), uma cidade de Mato Grosso do Sul (MS1), e uma do Distrito Federal (DF1).

² Essas discussões são parte da tese intitulada *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês* (BORELLI, 2018).

Sentidos sobre a formação docente e o estágio

Discutir práticas atuais de estágio e pensar de que forma foram constituídas lança nosso olhar para diferentes concepções de formação docente que, historicamente, orientaram as propostas de estágio. Pimenta e Lima (2012) discorrem sobre essas diferentes propostas e, aqui, opto por retomá-las brevemente como parte dos conhecimentos que nos ajudam a interpretar as práticas às quais tive acesso durante a realização do estudo.

As autoras iniciam esclarecendo que aprender a ser professor/a já se deu por um exercício de imitação de modelos, ou seja, “a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 35). Wallace (1995) se refere a esse modelo de formação como arte-ofício (*art-craft*). Conforme discuto em minha dissertação (BORELLI, 2006), vários apontamentos críticos são feitos a esse modelo, dentre os quais a ausência de uma teoria acadêmica de ensino-aprendizagem que o embasasse e a falta de prática reflexiva que permitisse a consideração dos diferentes contextos em que a aula pudesse ser reproduzida. Além disso, apesar da possibilidade de reelaboração do que foi aprendido por meio da observação, acreditava-se que nem sempre os/as professores/as licenciandos/as teriam elementos para uma consideração mais crítica daquela aula.

Outra concepção de formação que já orientou o estágio diz respeito ao preparo para a atuação docente pela “instrumentalização técnica” (PIMENTA; LIMA, 2012). Conhecendo técnicas para lidar com diferentes situações de ensino e sabendo selecioná-las adequadamente, o/a professor/a estaria pronto para atuar. Certamente, as complexidades das situações de sala de aula logo demonstraram as limitações dessa perspectiva de formação. Pensando o estágio nesse viés, Pimenta e Lima (2012, p. 37, grifo no original) ressaltam pontos que o caracterizam:

Nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida à *hora da prática*, ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas.

As autoras argumentam que se trata de uma perspectiva de formação que acaba por distanciar os/as professores/as licenciandos/as das vivências escolares. Essa falta de experiências na escola, por sua vez, não é suprida pelas disciplinas da universidade em que professores/as não costumam relacionar suas discussões ao contexto de ensino. Ainda no que diz respeito à formação como instrumentalização técnica, Pimenta e Lima (2012, p. 40, grifo no original) acrescentam:

Essa percepção traduziu-se em modalidades de estágio que se restringiam a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam somente para rotular a escola e seus profissionais como “tradicionais” e “autoritários”, entre outras qualificações.

Reunir os aspectos que constituíram a formação docente em uma perspectiva técnica facilita o reconhecimento dos resquícios dessa concepção de formação ainda presentes em nossas propostas de estágio. Chamar a atenção para isso não quer dizer que eu acredite que as ressignificações de propostas devam ou consigam apagar as práticas anteriores. Contudo, no caso do estágio, é importante argumentar que as críticas a esse tipo de formação tecnicista não foram suficientes para concretizar práticas que superassem vários de seus princípios.

Nas conversas que constituem esse trabalho, os apontamentos que ressaltam esses resquícios foram retomados, principalmente, pelos/as professores/as da escola e pelos/as professores/as licenciandos/as:

Assim, o que a gente vê aqui [na universidade] é bem discrepante da realidade que a gente vê [na escola] – Acho que esse discurso é bem batido, sabe? Que é muito discrepante! Mas ele nunca é mudado, ninguém nunca faz nada para mudar. E o estágio ele tem uma estrutura muito linear que não é o que acontece na escola. Aqui é tudo assim, quadradinho, sabe? Até as fichas que a gente faz já estão prontas. [...] Então, é tudo muito linear e os desafios que a gente encontra na escola não são lineares. (TENNESSEE, PL, GO4).

É simplesmente: você vai lá, faz uma ficha, faz umas perguntas para o professor, faz umas perguntas para os alunos, fala aqui e as outras aulas é outra coisa. (MEL, PL, GO4).

E, às vezes, essas aulas de estágio viravam aula para a gente chorar, para a gente reclamar da escola pública, “meter o pau” na escola pública. O estágio não era o período de ação e transformação, sabe? Era só de choro e desistência de muita gente. (TENNESSEE, PL, GO4).

O professor não é o mesmo que ele é no dia-a-dia quando a gente está em sala. Muitos professores, às vezes, chegam a recusar a nossa entrada. Hoje você não vai entrar porque eu tenho que fazer certas coisas. [risos]. Eu voltei pra casa umas três vezes por causa disso. Eu entendo também, porque eu acho que se eu fosse o professor eu também não deixaria porque você sabe que você vai ser julgado. (FITZ, PL, GO1).

Muitos traços que podem ser relacionados a uma formação voltada para a técnica são mencionados pelos/as professores/as licenciandos/as: a falta de conexão do que é aprendido na universidade e o que é vivenciado na escola, o preenchimento de fichas que parecem não fazer muito sentido para a construção de conhecimentos dessa formação, e o estágio como um olhar que se volta para a escola buscando julgar o que acontece, o que falta ou o que deveria ser feito de forma diferente. No viés de interpretação que adoto neste trabalho, essa postura dos/as professores/as licenciandos/as de ir até a escola para criticar as ações dos/as professores/as da escola é vista como mais um traço de colonialidade do saber (LANDER, 2005). Afinal a universidade, que se constituiu historicamente como a instituição que legitima os saberes, é também representada no contexto de estágio pelos/as professores/as licenciandos/as. Nesse caso, o local de pertencimento do/a professor/a licenciando/a o/a autoriza a fazer julgamentos do pouco que vê na escola e priva-os/as das possibilidades de construção de conhecimento. A desconsideração da importância de relacionar o que é estudado na universidade com as vivências da profissão também caminha na mesma direção, já que os saberes legitimados são aqueles que se constroem na universidade.

Essas percepções dos/as professores/as licenciandos/as são sentidas também pelos/as professores/as da escola. Nesse caso, eles/as ressaltam o cumprimento instrumentalizado do estágio, como mais um dos requisitos para a conclusão do curso, e o reconhecimento do tipo de olhar que os/as professores/as licenciandos/as voltam para a escola:

É tipo assim: Posso fazer na sua sala? Assina esse papel, eu preciso dele para me formar. Eu sinto que é mais assim. (SUZY, PE, GO4).

Então, o primeiro impacto que eu percebi é que o estagiário vem com um olhar para o professor e depois ele fala: “Ah! Esse professor é muito ruim. Ele não sabe dar aula”. [...] Então, eu penso que esse foi um choque. Para mim, o primeiro choque. (JACY, PE, GO4).

Eu vejo que os professores têm certo receio de receber esses estagiários na regência, e eles não são de todo culpados por terem esse receio, porque nós já tivemos várias situações de problemas, de estagiários que não conseguem ver o todo e acabam analisando só uma parte daquela aula, uma situação esporádica. Então, o professor tem certa barreira para receber esse aluno. (PATRÍCIA, PE, MT1).

Pensando a formação de professores/as, Lüdke e Boing (2012) fazem referência a uma palestra proferida por Nóvoa em 2008, na qual este autor afirma que a formação docente ainda estava muito ligada a modelos tradicionais, que pouco valor atribuíam à reflexão e à prática. Naquela ocasião, Nóvoa apresentou essa mudança como um desafio para que pudéssemos aprender a promover a formação de outro modo. O que temos nesses relatos de professores/as da escola e de professores/as licenciandos/as não apenas demonstra a manutenção dessas práticas tradicionais, como corrobora as considerações feitas por Pimenta e Lima (2012, p. 33), acerca da formação docente:

[...] os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode denominá-las *teorias*, pois são apenas *saberes disciplinares* em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos.

Esse reconhecimento reitera a necessidade de manter nossos esforços em busca de ações formativas que tenham maior abertura para considerar diferentes pontos de vistas em sua organização. Sozinhas, as concepções e propostas da universidade têm se mostrado frágeis para iniciar os movimentos de mudança que poderiam ressignificar as práticas de formação. No caso de um estágio decolonial, precisamos trazer para essa organização as vozes

daqueles que representam outros saberes: ouvir as necessidades dos/as professores/as licenciandos/as, contar com a parceria dos/as formadores/as que são professores/as na escola e reconhecer a falta que uma maior atenção para essa vivência escolar tem feito na formação, podem ser importantes passos para iniciar esses movimentos.

Pimenta e Lima (2012) problematizam também a histórica separação entre teoria e prática, que, por muito tempo, justificou a compreensão do estágio como a parte “prática” dos cursos de formação. Argumentam em favor de uma acepção do estágio como *práxis*, ou seja, como atividade que congrega conhecimento e ação. Em um projeto decolonial, esse binarismo que se estabelece entre teoria e prática visa ao privilégio do conhecimento acadêmico e à consequente invisibilização de outros saberes. Vemos, então, que precisamos também de outros termos para que possamos ressignificar essas práticas. Por fim, as autoras discorrem sobre a possibilidade de o estágio ser desenvolvido como uma pesquisa e apresentam alguns princípios da formação reflexiva e crítico-reflexiva que poderiam embasar essa proposta.

Desenvolvendo suas argumentações, Pimenta e Lima (2012, p. 46) afirmam que a postura investigativa faz com que se reconheça que a construção de conhecimento se dará por meio da “relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe [...]”. Essa concepção de estágio como *práxis* “abriu espaço para um início de compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas” (p. 47). As autoras ressaltam a possibilidade de esse tipo de estágio acabar promovendo o desenvolvimento dos/as professores/as da escola, pelo engajamento que podem ter com o processo de pesquisa, mas reconhecem as limitações de uma proposta desta natureza, que teria que considerar aspectos como: a possibilidade de realização de reflexões coletivas no ambiente da escola pública, a rotatividade dos/as professores/as que atuam nesses contextos, o preparo oferecido na formação inicial para que o engajamento na pesquisa fosse possível, dentre outros.

As diferentes propostas de estágio avançam na medida em que reconhecemos suas limitações e buscamos ampliar perspectivas de realização, orientadas por concepções teóricas que ressignificam a formação docente. O

que argumento neste artigo, no entanto, é que uma das limitações que precisamos vencer é a crença de que será a partir do conhecimento científico que conseguiremos repensar nossas propostas de estágio. Sendo assim, penso que o estágio desenvolvido como pesquisa ainda leva para a escola e, de certa forma impõe, uma lógica que é característica da universidade. Se acreditamos que podemos chegar na escola para aprender, que estejamos abertos também às suas formas de construir conhecimento e que o estágio vá se delineando a partir dessas experiências. Para pensarmos as ações do estágio é preciso conhecer a escola e planejá-las conjuntamente. A meu ver, a diversidade de práticas continua dependente e, em muitos aspectos, é influenciada pelo tipo de relação que se estabelece entre os espaços envolvidos no estágio, ou seja, entre a universidade e a escola.

Se nos reconhecemos imersos/as em uma lógica de vida fortemente orientada por colonialidades, como venho defendendo em meus trabalhos, precisamos levar em consideração que a existência de hierarquização entre os conhecimentos da universidade e da escola interfere diretamente na forma de concepção desse estágio. Além disso, somos impelidos/as a pensar em quais outras vozes estão sendo silenciadas ao orientarmos nossas ressignificações por uma única forma de conhecimento. Enfim, o caminho decolonial nos desafia a pensar sobre o que tem embasado nossas propostas e a reconhecer que outros saberes precisam ser contemplados na constante co-construção de possíveis concepções de estágio.

Alguns aspectos ressaltados nos estudos sobre formação docente nos ajudam a visualizar a presença dessa hierarquização até os dias de hoje entre os saberes “da” universidade e aqueles “da” escola. Um dos aspectos que podemos considerar consiste no conhecimento que é priorizado na formação:

Nossas universidades, em seu esforço para a formação de futuros professores, asseguram uma base relativa aos conhecimentos originários daquelas ciências, mas não conseguem oferecer a necessária cobertura do lado prático, também imprescindível à formação do futuro docente, que vem da sabedoria do professor com seu trabalho. (LÜDKE, 2013, p. 123).

Nessa mesma linha, Gatti (2010; 2014) apresenta reflexões sobre a formação inicial de professores/as para a educação básica, com base em

pesquisas realizadas no Brasil, e ressalta a fragmentação, presente nos currículos das licenciaturas, dos conteúdos considerados específicos da área e aqueles voltados para a educação ou prática de ensino. Segundo a autora:

Nas ementas observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. (GATTI, 2010, p. 1372).

Enquanto nós, professores/as da universidade, não nos ocuparmos de saber o que acontece na escola e pensarmos que podemos formar professores/as alheios aos conhecimentos compartilhados e vivenciados nesse local, nossa prática sempre será carente de sentidos. Por isso, tenho discutido a importância de pensarmos sobre as colonialidades que ainda orientam nossos posicionamentos, tanto na universidade quanto na escola: a força de uma hierarquia que subalterniza professores/as frente a outros/as professores/as, que justifica privilégios e desvalorização, que invisibiliza saberes e nos impede de conhecer a força que teríamos se agíssemos conjuntamente.

Abordando essa tradição formativa, Saviani (2009) explicita a existência de dois modelos tradicionais de formação: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, segundo o qual a formação deveria priorizar os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas; o modelo didático-pedagógico, no qual, ao contrário do primeiro, defende-se que a formação só estará completa com o preparo para o ensino. Saviani (2009) acrescenta ainda que o primeiro modelo era característico das universidades ou institutos de formação superior, enquanto o segundo predominava na formação promovida nas Escolas Normais. Por fim, o autor esclarece que essa prática que separa conteúdo a ser ensinado e formação pedagógica, sendo a última deixada para o final do curso de formação (3+1), foi uma mudança adotada a partir da vinculação dos institutos de educação ou cursos de licenciatura à universidade.

Conforme tenho argumentado, não nos surpreende o fato de que seja justamente a vinculação à universidade que acabe priorizando o foco no

conteúdo, ou seja, são privilegiados os conhecimentos que são validados por essa instituição. E, com base nessa tradição, a formação para o ensino é, por vezes, deixada para ser construída ao longo da atuação como docente: “Nota-se uma tendência a apressar a formação inicial e deixar a preparação para o trabalho ao encargo das próprias escolas, em serviço e de forma continuada” (LÜDKE; BOING, 2012, p. 443). Nesse caso, lidamos constantemente com o risco do abandono da profissão, ocasionado pela sensação de falta de preparo para aquela tarefa.

Em suas reflexões sobre a formação docente, Lüdke e Boing (2012) trazem para o nosso contexto algumas considerações apresentadas pelo sociólogo americano Labaree (2004)³ e demonstram como algumas questões levantadas por esse estudioso se aproximam do que vivenciamos em nossos contextos. Uma das questões que muito se aproxima é a opinião de estudantes de programas de formação, aos/às quais me refiro neste artigo como professores/as licenciandos/as, de que aprenderam muito sobre teorias e pouco sobre questões mais diretamente relacionadas ao ensino. Corroborando o que os estudos têm demonstrado, os/as participantes deste trabalho se sentem mais teoricamente preparados/as e suas interpretações acabam reforçando essa estrutura binária que mantém separadas a prática e a teoria:

No estágio a gente aprende muita teoria, eu acho que a gente tinha que aprender mais a prática. Nós aprendemos muita teoria. É importante? Sim. Mas a prática a gente aprende mais é lá [na escola] e, às vezes, a gente erra muito. Então eu acho que a gente podia errar mais aqui, na universidade, ter mais aulas didáticas aqui, pra gente errar menos lá. (CACÁ, PL, GO1)

Em relação a esse aprendizado, como a gente pega muita teoria aqui, a gente observa que, durante as aulas do estágio, dentro da prática, é completamente diferente do que a teoria diz. Nada do que você vê aqui, você consegue aplicar lá porque as realidades que os textos colocam para a gente são muito complexas, são muito superficiais em relação à estrutura mesmo de vivência desses alunos. (TATI, PL, GO1)

Na realidade, para a atuação docente falta muito. O que a universidade oferece está muito longe da atuação docente. (FABI, PL, GO1)

³ Referência: LABAREE, D. F. *The trouble with Ed. Schools*. London: Yale University, 2004.

E eu aprendi muito! Foram nesses momentos de conversas que eu consegui aprender alguma coisa. Nesses momentos, não foi, sei lá, lendo texto teórico. É claro que a gente aprende, mas é na conversa que as coisas fixam na nossa cabeça, parecem fazer sentido. (TENNESSEE, PL, GO4)

A gente vê muita teoria e não vê muito como aplicar aquela teoria na prática, para fazer um plano de aula, para usar aquilo em sala. Acho que isso é uma das coisas que seria um ponto de melhoria no estágio. (FERNANDA, PL, GO4)

Dentro da faculdade, a gente aprende as teorias e o professor está focado nas teorias. [...] A maioria das vezes o professor da universidade desconhece a realidade de sala de aula de escola pública. Isso é um pouco complexo, aprender só as teorias. E aí a outra parte que complementa essa teoria de universidade vem com o professor da escola pública. É ele que está em contato com esses alunos. É ele que consegue dar uma opinião que, às vezes, se aproxime da realidade que a gente busca descobrir. [...] Então, é um complemento, você aqui na universidade aprende as teorias e as práticas com a professora [da escola]. (CRISTINA, PL, MT1)

Com o professor do estágio a gente vê as teorias, mas o que acontece? Muita teoria, muito bonita, que é o que tem que acontecer. Porém, quando a gente se depara com algum tipo de sala é muito difícil colocar em prática. (GEISI, PL, MT1)

A opção por apresentar um maior número de professores/as licenciandos/as abordando esse tema da separação entre os conhecimentos que constroem na universidade e os requisitos que as situações de ensino lhes impõem é uma forma de enfatizar a recorrência desse assunto nas diferentes regiões (GO1, GO4, MT1). Há, em algumas falas, uma simplificação do papel desse conhecimento como se o esperado fosse sua “aplicação”. Isso deve ser problematizado, mas não podemos nos esquecer de que esse preceito de aplicação de conhecimento é um resquício de uma formação segundo a qual as técnicas deveriam ser aplicadas às situações de ensino. Como temos visto, nossa formação ainda está fortemente arraigada a conceitos tradicionais de formação.

Em geral, há nos/as professores/as licenciandos/as o sentimento de que não há correspondência entre o que se aprende na universidade e o que se vivencia na prática em sala de aula. O conhecimento que levam consigo não

os/as ajuda a interpretar as questões do dia-a-dia da escola e, muitas vezes, como ressalta Cristina (PL, MT1), esse apoio não vem do/a professor/a de estágio, que “desconhece a realidade de sala de aula de escola pública”. Nesse caso, se não há um contato mais próximo entre professores/as licenciandos/as e professores/as da escola, muitos conhecimentos deixam de ser construídos.

Acredito na validade que o conhecimento sobre o contexto escolar público possa ter para as discussões realizadas no estágio, mas não diria que ele substitui o contato com o ambiente específico em que o estágio está sendo realizado. Ter passado por uma escola pública nos informa sobre um local específico, mas não é possível generalizar o que seja a escola pública. Tenho aprendido muito sobre isso na convivência com os/as participantes do grupo de estudos GEPLIGO⁴, que nos mostram que, nas escolas da rede pública, há muitos desafios, mas as condições de trabalho, estrutura, disponibilidade de pessoal e de material de trabalho variam muito de uma escola para outra. Sendo assim, esse conhecimento prévio de uma escola não deveria servir para nos afastar dos locais de estágio de nossos/as professores/as licenciandos/as.

Corroborando o apontamento feito por Cristina (PL, MT1), Filho (2014, p. 92) pontua aspectos que vão além de nossa presença na escola, sugerindo um envolvimento que leve em conta a qualidade da educação que estamos promovendo e um cuidado com a vida daqueles/as alunos/as:

[...] a atuação na formação de bons professores requer dos formadores o desenvolvimento de situações de ensino-aprendizado que levem em conta, já na instituição de formação, a realidade da escola em que o futuro professor atuará. Isso significa não apenas conhecer a realidade educacional pelo estudo sistemático daquilo que se produz sobre esta mesma realidade, mas também se importar com a sorte dos alunos e das famílias que chegam cotidianamente à escola brasileira. E todos nós sabemos que isso raramente ocorre em boa parte dos departamentos de nossas melhores universidades.

⁴ O GEPLIGO (Grupo de estudos de professoras/es de língua inglesa do estado de Goiás) teve início em setembro de 2016 e é coordenado pelas professoras Dr^a Rosane Rocha Pessoa e Dr^a Viviane Pires Viana Silvestre.

Assim, não é apenas a aproximação que contribui para a formação de nossos/as professores/as licenciandos/as, mas a possibilidade de se engajar com compromisso na tarefa de ensinar e aprender no espaço escolar.

Apesar dessa problematização acerca da importância do conhecimento dos locais de estágio, um estudo realizado por Winch (2012) mostrou que a experiência anterior como professor/a da escola básica é um dos principais conhecimentos mobilizados pelos/as professores/as da universidade na tarefa de orientar a atuação de professores/as licenciandos/as durante o estágio. Meu questionamento a esse respeito fundamenta-se no risco que corremos de generalizar as condições presentes na experiência que vivenciamos. Com isso, posso tanto minimizar as dificuldades vivenciadas pelos/as professores/as licenciandos/as, quanto prever desafios que não serão encontrados naquele contexto. Ainda que reconheça as dificuldades que, por vezes, enfrentamos para estar nos locais de estágio, nossas experiências prévias acrescentam, mas não substituem a importância de conhecermos cada local de estágio.

Outro fator presente nas falas dos/as professores/as licenciandos/as, e que gostaria de ressaltar, diz respeito à crença de que o conhecimento sobre as questões pedagógicas, ou seja, o aprender de fato a ser professor/a vai acontecer na prática, à medida que se faz. Conforme argumentam Lüdke e Boing (2012, p. 431, grifo no original), com base no estudo conduzido por Labaree (2004), essa “crença de que ‘o professor se faz a si mesmo’, num esforço individual isolado, contribui fortemente para uma desvalorização da formação de futuros professores, da teoria educacional e da própria profissão docente”. Essa separação dos locais em que certos conhecimentos, teóricos ou práticos, são construídos é reforçada na fala dos/as professores/as da escola:

Porque aí a pessoa vai poder ver como a prática acontece, vai sair um pouco ali dos livros, da teoria da sala de aula e vai ver como é a prática mesmo. (KELLY, PE, GO4).

Eu achei bom para ela [professora licencianda] ver que muitas vezes o que aprende na universidade é teoria, na hora de colocar na prática é completamente diferente e para ela decidir se era aquilo mesmo que ela queria [risos]. (LÚCIA, PE, GO4).

Eu vejo que, quando a gente sai da universidade, a gente sai muito utópico. É como se você quisesse transformar o mundo. [...] E aí eles [professores licenciandos] vão aprender ali, na prática, a lidar com os conflitos, porque isso dentro de uma instituição de ensino é muito forte, a gente está lidando com pessoas diferentes, com pensamentos diferentes. [...] É o primeiro momento do choque da teoria com a realidade. É ali que você começa a construir o seu perfil, a partir do estágio de regência. (PATRÍCIA, PE, MT1).

Essas considerações exemplificam mais uma vez a estrutura de saberes compartimentalizados que, conforme aponta Castro-Gómez (2007), ainda está fortemente presente nas universidades. Além disso, as professoras da escola também segregam esses conhecimentos como se lidássemos com um *ou* outro, sem reconhecer a inseparabilidade de ambos. Nessa separação, a colonialidade do saber reforçada pela Modernidade faz com que os conhecimentos ditos científicos tenham um maior espaço nesse período de formação. Não fosse o privilégio conferido a esses saberes, poderíamos viver o inverso – termos a universidade como o local em que se aprende, prioritariamente, a ensinar. Os conteúdos? Esses poderiam ser estudados ao longo da carreira docente à medida que novos desafios fossem surgindo. E, se pensarmos bem, é dessa forma que acontece conosco sempre que somos desafiados/as a lecionar uma disciplina pela primeira vez. Nosso primeiro empreendimento é nos preparar para essa nova tarefa. Não pretendo com essa discussão advogar por outra polarização dos conhecimentos que priorizasse apenas o ensino. Penso, sim, que a capacidade de imaginar o contrário nos ajude a perceber o privilégio conferido a alguns conhecimentos.

Essa separação dos conhecimentos e a expectativa de que em determinado momento do curso os/as professores/as licenciandos/as, finalmente, terão a possibilidade de atuar e experimentar a profissão fazem com que o estágio seja considerado como o momento de decisão entre seguir ou não a profissão. Vemos que a ideia reproduzida por Lúcia (PE, GO4), de que o estágio seria a oportunidade “para ela decidir se era aquilo mesmo que ela queria”, está presente também nas falas de professores/as licenciandos/as:

No início [do estágio] eu estava com muito medo! Muito, gente, muito mesmo! Porque eu nunca tinha dado aula antes e a primeira experiência dando aula foi

na escola pública. [...] E agora, com certeza, é o que eu quero fazer. (SIMONE, PL, DF1).

A gente chegou na porta, no primeiro dia para observar, e ela [professora da escola] falou: Ah! Vocês são estagiárias, agora vocês vão ver a vida real. Vocês vão ver a realidade, vão ver se vocês ainda vão querer, né, ser professoras. Vamos ver? (SHEILA, PL, DF1).

Quando a gente está no terceiro ano, a gente começa o estágio de observação, a gente leva um susto e talvez não queira mais ser professor. (GEISI, PL, MT1)

Eu acho que eu teria desistido. Então, eu acho que seria bom mostrar essa realidade para os alunos logo no princípio. (MARLY, PL, MT1).

Eu acho que a nossa turma diminuiu muito de alunos também depois do estágio. Nós entramos 25 alunos, em 2012 para fazer Letras: Inglês, e esse ano pouquíssimos vão se formar. Acho que muita gente foi desistindo ao longo do estágio. (TENNESSEE, PL, GO4).

Refletindo sobre esse pedido para que a realidade da escola fosse mostrada para eles/as mais cedo, podemos pensar em duas possibilidades: tanto uma aproximação contextual que levasse os/as professores/as licenciandos/as para a escola, quanto uma relação constante do que estão aprendendo com situações de ensino. Após onze anos de escolarização, incluindo os ensinamentos fundamental e médio, chega a soar estranha essa demanda por conhecer a escola. Certamente, a aproximação como docente é outra, a identidade que está sendo construída precisa se aproximar desse local, mas o anseio pela proximidade pode ser também compreendido como uma necessidade de ampliação de sentido do que aprendem na universidade. De que forma aquilo que estão aprendendo na universidade está relacionado com a atuação docente? Dessa forma, precisaríamos do engajamento de todos os/as professores/as da licenciatura para enfatizar esse elo que existe entre o que estão trabalhando e a futura atuação dos/as professores/as licenciandos/as.

Nesse aspecto, a fala de Fernanda (PL, GO4) é muito significativa para reforçar essa necessidade de relacionar os conhecimentos construídos na universidade com situações de ensino, já que estamos formando professores/as: “Às vezes, existe um grande problema na faculdade de Letras,

que a formação do aluno é totalmente voltada para a pesquisa, até ele cair no estágio. Aí ele cai no estágio e falam assim: ‘Agora vai lá dar aula’. Mas até hoje eu fui pesquisador, por que agora eu sou professor?”. A crítica de Fernanda se volta especificamente para o tipo de formação que estamos promovendo na universidade, e ela reitera, como discutimos, a existência de privilégio do conhecimento legitimado pela universidade (CASTRO-GÓMEZ, 2007). A pergunta que me faço é: por que resistimos tanto a reconhecer que os/as professores/as licenciandos/as podem compartilhar conosco as necessidades que têm identificado em sua formação? Talvez pelos ranços de colonialidade que separam binariamente aqueles/as que ensinam daqueles/as que aprendem.

Nesse viés, Zeichner (2010) retoma vários estudos que, desde o final da década de 1970, têm questionado a forma de efetivação da experiência de campo e a contribuição dessa experiência para a formação docente. No entanto, nesse mesmo texto, essas questões são trazidas para reflexão. Isso nos incita a pensar sobre quais têm sido os entraves para a adoção de posturas formativas que possam atender aos critérios que as próprias pesquisas têm apontado. Nas reflexões que tenho desenvolvido, tais situações são interpretadas como desafios que enfrentamos para construir uma prática decolonial, mais livre do pensamento de que, se é para haver uma aproximação, são os/as professores/as da escola que devem vir até a universidade. O primeiro desafio que se coloca, no entanto, é reconhecermos a importância dessa resignificação de nossas práticas e desejarmos nos engajar nesse trabalho.

O fato é que se o estágio se constitui como esse momento de tomada de decisão por seguir ou não a profissão docente, vários fatores precisam ser repensados para que essa prática se constitua em uma boa experiência, sem que com isso sejam minimizados os desafios que, certamente, fazem parte de nossa profissão. Mais uma vez, me parece que um grande desafio que temos para estabelecer uma vivência de estágio decolonial é, justamente, abrir nossos ouvidos, mente e coração para o que podemos aprender com aqueles/as que fazem e vivem o estágio conosco.

Nesse sentido, estudos mais recentes têm advogado por uma formação voltada para o trabalho, ou seja, pautada pelas vivências de professores/as da escola: “Seria desejável que o campo de trabalho real de profissionais professores fosse referência para sua formação, não como constrição, mas como foco de inspiração concreta” (GATTI, 2014, p. 39). Sobre essa aproximação, Lüdke e Boing (2012) argumentam que ela pode chamar a nossa atenção para as situações reais de ensino que, possivelmente, os/as futuros/as professores/as vivenciarão em sua prática. Assim, tendo em vista os vários sentidos e demandas que historicamente orientaram os estudos e reflexões sobre o estágio, e suas necessidades atuais, destaco, por fim, alguns caminhos que podemos considerar.

Entre sentidos e buscas

Corroborando as problematizações e os sentidos apresentados neste estudo, argumento que os caminhos possíveis para uma ressignificação do estágio passem pela aproximação da escola e por uma maior atenção para alguns aspectos que fazem parte da tarefa de ensinar ou de compartilhar conhecimentos; no entanto, argumento que essa aproximação precisa ser pensada e planejada cuidadosamente. Conforme afirma Silva Júnior (2010⁵, p. 6 *apud* GATTI, 2014, p. 39), “os contextos de trabalho se credenciam como ambientes de formação, pelo reconhecimento de seu valor formativo”. Sendo assim, não adianta nos aproximarmos da escola se não a reconhecermos como contexto de formação, como lugar de aprendizagem. Não adianta também nos aproximarmos se não vemos no/a professor/a da escola um/a parceiro/a na formação dos/as professores/as licenciandos/as e se não somos capazes de respeitar seus saberes e reconhecer sua importância na construção de conhecimento de nossos/as alunos/as.

Por isso, a importância de repensar essa relação, de desafiar essa hierarquização estabelecida entre nossas instituições de ensino com base em critérios moderno-coloniais que se arrasta até hoje, talvez por conveniência e gosto pelo status. Como ressalta Libâneo (2006, p. 80):

⁵ Referência: SILVA JÚNIOR, C. A. Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia. In: *Relatório*. Unesco/Capes, Brasília, 2010 (Documento interno).

[...] os professores e pesquisadores universitários estudam as políticas educativas dos Estados e até pesquisam as práticas das escolas e dos professores de outros graus de ensino, dizendo como deve ser o professor, mas não analisam e não refletem criticamente sobre as próprias práticas e cultura universitária.

Fecho este artigo, então, reiterando a importância de olharmos para nós mesmos/as, para as nossas práticas e para a dinâmica que temos criado para o estágio. Reconhecendo nossas limitações, o desafio é também podermos contar com outros olhares que possam ampliar nossas construções de significado e nos abirmos para um projeto de estágio que se constitua como espaço de entrecruzamento de saberes de todos/as os/as seus/suas agentes.

Referências

- BORELLI, J. D. V. P. Reflexão colaborativa sobre teoria e prática: uma experiência de formação com quatro professoras de inglês. 2006. 155f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.
- BORELLI, J. D. V. P. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*. 2018. 223f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: _____; GROFÓGUEL, R. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-91.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Yvonna S. The discipline and practice of qualitative research. In: _____ (Ed.) *The landscape of qualitative research*. 4ª ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 1-41.
- FABRÍCIO, B. F.; PINTO, J. P. Inclusão e exclusão sociais em práticas discursivo-identitárias: microrresistências e possibilidades de agenciamento. In: _____; _____. (Org). *Exclusão social e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013. p. 11-31.

FILHO, L. M. de F. A universidade e a formação de professores: uma discussão necessária. In: SOUZA, J. V. A. de; D. Margareth; OLIVEIRA, M. G. de. (Org.). *Formação de professores(as) e condição docente*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 90-97.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

_____. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - Clacso, 2005. p. 8-20.

LIBÂNIO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 70-125.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 157, p. 486-507, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

LÜDKE, M. O lugar do estágio na formação de professores. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/410/104>>. Acesso: 10 fev. 2017.

_____; BOING, A.; Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 146, p. 428-451, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/07.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

SILVESTRE, V. P. V. *Colaboração e crítica na formação de professores de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*. Campinas: Pontes, 2017.

WALLACE, M. J. Relating theory and practice: the reflective model. In: _____. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: CUP, 1995. p. 48-59.

WINCH, P. G. Professor orientador de estágio curricular pré-profissional: processo de socialização e conhecimentos mobilizados. In: CALDERANO, Maria da A. *Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p. 187-208.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>>. Acesso em: 02 mar. 2017.