

CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFISSIONAL SUPERVISORA DA ESCOLA CAMPO ACERCA DO ESTÁGIO DOCENTE: PROBLEMATIZANDO PRÁTICAS DISCURSIVAS E PERFORMATIVAS DE UMA AGENTE DA TRÍADE

Hélvio Frank de OLIVEIRA
Universidade Estadual de Goiás
helviofrank@hotmail.com

Resumo: Neste texto, pretendo analisar, discutir e refletir sobre crenças e experiências de uma professora da escola pública, integrante e supervisora no processo de formação do futuro professor naquele contexto, relacionadas ao Estágio Supervisionado realizado em campo e identificadas após o trabalho de recepção e de acompanhamento de estagiários em atividades docentes na escola. Grosso modo, pretendo, com isso, pontuar sobre aspectos da formação do futuro professor de língua/s a partir da voz de uma agente integrante do processo. A pesquisa segue o paradigma qualitativo, configurado pelo estudo de caso descritivo-interpretativista e foi realizada com uma professora supervisora pertencente a uma escola da rede pública estadual de Goiás. Os dados, coletados por meio de entrevistas e de observação naturalista, foram analisados à luz das teorias críticas e de formação de professores. Os resultados evidenciam que a concessão de voz à participante propiciou o mapeamento de alguns desafios encontrados na prática de Estágio sob suas considerações e oportunizou problematizações importantes a respeito de tomadas de decisões vigoradas naquela prática de estágio e, conseqüentemente, de ensino, tais como: modelos de abordagem, metodologias e estratégias de ensino adotadas, papéis do profissional supervisor, entre outras constatações.

Palavras-chave: formação de professores; ensino de línguas; estágio; profissional supervisor.

1 Reflexões iniciais

A formação inicial de professores sempre foi assunto tanto na área de Educação quanto na área de Linguística Aplicada, discutido por inúmeros estudos e pesquisas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2000, 2001; ALMEIDA FILHO, 1993, 1999). Sob os mais variados focos da ação docente, a formação tem refletido sobre a preparação de profissionais, sobre o desenvolvimento de suas competências e sobre a dimensão do processo de construção da docência nos acadêmicos, a fim de estimular profissionais a refletirem sobre a prática pedagógica.

De algumas décadas para cá, a formação tem sido pensada à luz da reflexão. O conceito de reflexão, vale lembrar, não é recente (DEWEY, 1933, 1959; SCHÖN, 1983, dentre outros). Durante décadas houve muitas discussões acerca de assuntos relacionados à formação do professor em que muitos autores refletiram sobre a importância desse construto (BARTLETT, 1990; MOITA LOPES, 1996).

A partir da ampliação desses e de outros estudos e conceitos somada à elaboração de novos referenciais para a formação de professores da educação básica, instituídos por meio de resoluções, temos percebido mudanças na forma de se pensar a formação do professor de língua/s. Por outro lado, parece ainda distante a dinamização de ofertas de componentes curriculares relacionados à prática de ensino, os quais instaurem no acadêmico, desde o ingresso na licenciatura, uma análise e compreensão de um foco de estudos voltado à docência e à identidade profissional.

Para Contreras (2002), o processo de construção docente é lento e precisa ser aprimorado nos bancos da licenciatura. Especialmente no contexto pesquisado, em que por volta da metade do curso, os alunos, sob um forte impacto, descobrem-se professores ao

terem que cumprir suas experiências de ensinar previstas em documentos legais relacionados ao Estágio docente. Na realidade, como aponta Vieira-Abrahão (2000), disciplinas como Prática de ensino e Estágio Supervisionado, geralmente recaem apenas sobre os últimos anos e, paradoxalmente, não se pode negar a relevância das contribuições provenientes dos diálogos e análises sobre a dimensão de formação de professores contida nelas ainda no ingresso do curso.

É inegável também que em meio à complexidade das situações e circunstâncias vivenciadas hoje na contemporaneidade, e relacionada aos artefatos socioculturais de ensino, pensemos em uma formação que, de fato, permita ao professor se habilitar e tornar-se competente em vários aspectos, na tentativa de estabelecer uma prática pedagógica que delineie a emancipação docente e discente, bem como se favoreça a eficácia de se pensar o ensino como algo negociado de forma dinâmica entre cidadãos (GIMENEZ, 2005).

Conforme sugere Almeida Filho (1993, 1999), a grande tarefa do professor está em conciliar inúmeras competências, entre elas: a competência linguístico-comunicativa, a competência implícita (crenças e experiências vivenciadas pelo professor), a competência teórica, a competência aplicada (a que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente, permitindo-lhe explicar porque ensina da maneira como ensina) e a competência profissional.

Outro ponto que se esbarra nessa problematização seria a conciliação entre teoria e prática, respectivamente vinculadas à universidade e escola, à luz de uma construção harmônica, dissociável e dialógica (CLAUS, 2005). Se hoje muitos cursos de formação não aliam teoria e prática, ousar dizer que, em muitas ocasiões, essas duas categorias, além de se manterem separadas, a primeira se reserva ao domínio universitário e a segunda, ao escolar. E é exatamente em meio a esse embate que se instaura a tríade de agentes para atuar diretamente no processo de formação: professor formador, estagiário e profissional supervisor¹.

Segundo Magalhães (1998), seria ideal uma proposta coerente entre teoria e prática, concedendo oportunidades para professores refletirem sobre o processo de ensinar e aprender de forma contextualizada e conciliando principalmente as últimas três competências indicadas anteriormente por Almeida Filho (1993). Mais ainda, condições favoráveis para os agentes envolvidos avaliarem em conjunto e de forma dialógica o processo de formação. No mínimo, conforme salienta a autora, isso reduziria a lacuna existente entre o prático e o teórico e, automaticamente, proporcionaria a reflexão. De modo que a prática não seria concebida como ocupante de um lugar secundário nessa relação.

Consciente da importância de se observar concepções e determinadas (articulações) dos agentes da tríade ora mencionada, neste estudo, identifico crenças e experiências de uma profissional supervisora da escola campo para a formação substancial do estagiário. Pretendo, a partir desse mapeamento, analisar, discutir e refletir sobre os aspectos desvelados e desvendados acerca dessa agente supervisora no que tange à construção da formação docente, isto é, à etapa de Estágio Supervisionado realizado naquele espaço após o trabalho de recepção e de acompanhamento de estagiários em atividades docentes.

¹ Utilizo as três nomenclaturas para me referir, respectivamente, aos três agentes da tríade: 1) *professor da Universidade* que acompanha o 2) *aluno estagiário do curso de Letras* durante as atividades de Estágio, tanto na Universidade quanto na Escola pública. Uma parte do Estágio é realizada na escola-campo, local onde o estagiário é recebido pelo 3) *professor titular da disciplina específica*, no caso, o *profissional supervisor*, que, em tese, o supervisionaria naquele ambiente.

2 O construto reflexão

Dewey (1933), um dos precursores do termo reflexão, introduziu o conceito em oposição à ação rotineira. O autor estabeleceu que a ação reflexiva seria uma forma de investigar voluntária, ativa, persistente e cuidadosamente a prática, e/ou a abordagem de ensinar em que acredita e/ou se justifica/conduz o fazer pedagógico.

De acordo com esse autor, existem três atitudes que beneficiam o processo reflexivo: 1) *abertura de espírito (openminded)*, que significa estar propenso a ouvir e a compreender a posição do outro, de modo colaborativo e não avaliativo; 2) *responsabilidade (responsibility)*, que consiste em avaliar as ações de ensino com a preocupação voltada para as consequências pessoais, sociais, políticas e éticas; e, por fim, 3) *sinceridade (wholeheartedness)*, que se trata da recusa em aceitar situações rotineiras e da busca por situações desafiadoras e conflituosas da prática.

Mais tarde, Dewey (1959, p. 192) incluiu uma quarta atitude em sua categorização e a listou como um pré-requisito à reflexão. Denominada de *retidão (directness)*, essa atitude sinalizaria o estar à altura das exigências de uma situação, implicando em não agir com autoconfiança exagerada, porém com a consciência de que tais fatos são contextuais e, por ora, relativos.

Baseada nas concepções de Dewey (1933, 1959), a teoria de Schön (1983) sobre reflexão foi perpetuada na área de Educação. Entre outros aspectos, esse autor destaca a importância de se discutir a formação profissional de professores sustentada numa epistemologia da prática. As postulações teóricas de Schön (1983) foram fundamentadas por dois conceitos fundamentais. O primeiro diz respeito à *reflexão-na-ação*, que significa o pensar do professor no momento em que sua ação decorre. O segundo, por sua vez, trata-se da *reflexão-sobre-a-ação*, que sinalizaria o retrospecto feito pelo professor acerca da ação ocorrida, analisando e questionando sobre como essa ação ocorreu, qual a atribuição do seu significado, enfim, reconstituindo toda sua decorrência (ZEICHNER & LISTON, 1996).

Podemos perceber que as maneiras de conceber reflexão, até então, estiveram relacionadas apenas à perspectiva de compreender sobre teorias formais e história das ações, sem a pretensão de transformação social, a partir da compreensão de tais aspectos. A esse respeito, alguns estudos passaram a sugerir a prática reflexiva e até mesmo sua efetivação, conforme Dutra e Mello (2004).

3 O estágio, a formação docente

O Estágio supervisionado é uma etapa da licenciatura que, muitas vezes, caracteriza-se pelo primeiro encontro do estagiário com a docência e com as complexidades de uma sala de aula real, resultando em um processo de sucesso ou frustração, encantamento ou desistência, conforme o grau de harmonia presente na relação estabelecida entre professor formador, profissional supervisor e estagiário. Nessa relação não linear, cabe mencionar, entre outros aspectos, são esperados o diálogo, afetividade, motivação, reflexão e colaboração a operar, por meio de ações efetivas, entre a tríade de agentes envolvida.

A meu ver, o diálogo entre os três agentes poderia se balizar pela sistemática de reflexão crítica proposta por Smyth (1991, p. 122), levando em consideração quatro formas de ação baseadas na pedagogia de Freire (2008). São elas, “descrever” (Quais as minhas práticas), “informar” (Que teorias exprimem as minhas práticas), “confrontar” (Quais são as causas?), e “reconstruir” (Eu deveria mudar?). Isso porque o autor acredita que a reflexão seja estabelecida pelo envolvimento pessoal, investigativo e questionador da prática, como forma de repensar a ação, mantendo ou mudando-a. E os tipos de ação apontados por ele são

estabelecidos de modo a confrontar teoria e prática, o que, em sua opinião, se converteria em uma possibilidade de emancipação.

Smyth (1992) afirma ainda que é necessária a reflexão crítica das experiências a partir das formas de ensinar do professor, bem como uma análise sobre as intuições ou fatos que o levaram a assumir tais práticas. É no processo de formação que existe o questionamento da experiência de uma atitude por parte de professores e, assim, a compreensão dos próprios enquanto sujeitos da realidade vivida. Para o autor, as ações de reflexão só podem ser encontradas em situações cujo ambiente seja propício para o seu desenvolvimento.

O momento de Estágio seria um desses momentos favoráveis à reflexão, uma vez que durante essa etapa é esperada a reflexão colaborativa entre a tríade, também formada por professores. Como afirma Tardif (2002), o Estágio é extremamente importante para professores em formação desempenharem sua prática profissional e refletirem sobre suas ações. Em suas palavras, durante a etapa é concebido “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Nesse sentido, é salutar que diante do cenário atual do ensino de língua/s seja desenvolvida uma prática pedagógica com foco na otimização do processo de ensino aprendizagem, estabelecida pela construção de competências docentes com vistas a aprimorar a qualidade e a potencialidade do trabalho do professor.

4 A reflexão colaborativa na formação

De acordo com Magalhães (1994), a formação de professores deve ser realizada através de um processo colaborativo de discussões sobre assuntos inerentes ao contexto escolar de ensino-aprendizagem. Nesse espaço, as experiências são descritas, discutidas e interpretadas utilizando ações de linguagem. Isso porque a problemática da formação é compreendida como uma prática discursiva, social, histórica e culturalmente situada, em que, por meio das interações provenientes dos praticantes de um dado contexto, ocorre a construção das subjetividades.

Para Smyth (1991), os agentes envolvidos podem empregar ainda a supervisão clínica (*clinical supervision*) como uma forma educativa de redescobrir antecedentes históricos mantidos vivos no presente, bem como contradições contemporâneas que impedem e frustram a possível mudança. Essa ação seria então caracterizada pela colaboração entre professores com vistas ao aperfeiçoamento da prática docente, a partir de observações e análises das situações reais de ensino.

O ciclo da supervisão clínica perfaz quatro momentos: a conferência da pré-observação, a observação, a análise e a conferência de pós-observação. Sua instauração, conforme Smyth (1991), pode ocasionar a criatividade, uma vez que ela não impõe modelos e nem obriga o emprego de técnicas rígidas.

Concordo com o autor ao afirmar que a mudança na prática pode acontecer a todo instante. E, a partir do momento em que professores reconhecem criticamente esses aspectos, alguma mudança pode acontecer. Refletindo criticamente, professores levarão em conta também os aspectos para os quais eles nem se atentavam, por exemplo, a vida de seus alunos. Daí a importância do trabalho colaborativo entre os envolvidos sobre a reflexão.

Nessa perspectiva, a colaboração, sem dúvida, permitiria aos professores aprenderem mais ao ouvir uns aos outros, aprimorarem suas habilidades interpessoais e sensibilidades ao partilhar e observar o problema do outro. Todavia, é importante considerar a maneira como esse trabalho de combinar ação e reflexão será conduzido (SMYTH, 1991), a fim de que não haja um modelo de resolução de problemas tipicamente global, desrespeitando as nuances contextuais e situacionais dos fatos.

Ainda, segundo Contreras (2002), a ação colaborativa entre professores pode transcender a reflexão desses sobre valores e práticas que sua escola legitima. E os enfoques de seus pares de colaboração, que visualizam a problemática distanciada da prática, permitem com que o processo seja marcado por um nível maior de criticidade e de vários olhares sobre as eventualidades.

5 Metodologia

Este trabalho baseia-se em uma pesquisa qualitativa e tem como método o estudo de caso descritivo-interpretativista, uma vez que tem como foco de análise a atuação de uma participante da pesquisa (ANDRÉ, 2005). Consoante com a natureza da investigação, para o seu desenvolvimento, utilizei, como instrumentos de pesquisa, entrevistas semiestruturadas e observação naturalista. Por se tratar de texto escrito e para melhor compreensão leitora, os relatos da participante foram adequados à norma padrão. A pesquisa focaliza, portanto, os dados gerados durante o período de fevereiro a junho de 2011.

A professora participante ministra aulas em uma escola da rede pública estadual de Goiás e utilizou pseudônimo para manter sua identidade preservada. Como procedimento de análise, considerei a visão da participante indexada a seu contexto de interação social. Dessa forma, triângulei os dados coletados à luz de teorias críticas e de formação de professores.

6 Análise e discussão dos dados

O Estágio supervisionado realizado no contexto de pesquisa, algumas vezes, conforme rege o próprio projeto da instituição de ensino superior, é caracterizado por dois momentos: o momento em que o estagiário assiste a aulas do profissional supervisor na escola e anota todas as considerações sobre ações objetivas e subjetivas realizadas pelo agente naquele ato, chamado de observação campo. E, por sua vez, a regência, momento em que o profissional supervisor oferta a turma para o estagiário ministrar aulas da disciplina em questão, após observar determinada atuação. A esse respeito, a profissional supervisora relata que

[1] Os estagiários assistem a minhas aulas aqui [na escola] e, nem sempre, me dizem no que devo melhorar, não há diálogo para saber até mesmo como estou desenvolvendo as atividades e sendo professora da turma. Eles, na maioria, vêm aqui, sentam no fundo da sala e anotam tudo. Não falam nada depois. A não ser pedir as aulas da gente para estagiar (reger). A única coisa com que me preocupo depois dessas observações é para ver se eles não estão falando mal da minha pessoa naquelas fichas, mas não há nada de diálogo em termos pedagógicos.

Como é possível observar, na opinião da participante, deveria haver um retorno por parte do estagiário sobre as ações realizadas pela profissional em sala de aula ao desenvolver suas atividades corriqueiras de ensinar determinada disciplina. A participante alega que deveria haver um diálogo, uma reflexão colaborativa, após o estagiário observar a ação daquela professora ao ensinar, o que não ocorre. Além disso, na opinião dela, o trabalho técnico e burocrático de preencher fichas, desenvolvido pelo estagiário, não dá qualidade de formação necessária ao futuro professor:

[2] Não sei até que ponto preencher aquelas fichas faz diferença pedagógica na vida de um futuro professor.

Acerca do receio moldado pela relação hierárquica entre profissional supervisor e estagiário, foi possível notar que são vários os fatores que determinam e ilustram a situação da diáde perante o processo de formação. Entre eles, posso destacar, respectivamente, os perfis extremos previstos nos pares: o agente experiente e o inexperiente, o informado e o desinformado dos problemas contextuais, o que conhece a turma e o que a desconhece, aquele que pode aplicar a nota e o que não pode, o que possui estada fixa e o que possui estada temporária no local. Além, é claro, da própria referência discursiva e performativa: o profissional e o mero estagiário.

Esse receio por parte do estagiário é também detectado nos relatos da participante que, por sua vez, observa que o futuro professor se sente muito reservado, e até limitado, na condição em que ocupa na relação Estágio/formação. Então, sob essas amarras, o estagiário, na escola campo, vê o problema e se mantém calado. Na opinião da entrevistada, ele tem medo de falar algo e a profissional supervisora, sendo a professora da turma, desacatá-lo ou chamar-lhe a atenção, por conta de todos os fatores elencados anteriormente.

[3] Mas eu também sei que eles [os estagiários] ficam com medo de falar conosco. Acham que nós desacataremos tudo que eles falarem, porque eles acham que não têm experiência para lidar com a docência como nós.

Quando perguntada se, realmente, eram apenas os estagiários que tinham esse sentimento e essa sensação acerca da relação entre estagiário e profissional supervisor, a participante, na posição profissional que ocupa, apontou, via discurso, que esse *status* de superioridade mantido por ela em relação ao estagiário era alimentado por crenças relacionadas ao fato de que, por serem estagiários, eles teriam pouca experiência. E, por isso, pouca coisa a oferecer para ela, profissional experiente. Assim, ficou nítida tal postura em suas considerações, muito embora ela tentasse reconstruir seu discurso.

[4] É, eu também acho que eles têm pouca experiência realmente, e por isso devem ter medo... Também, porque é tudo muito novo, não há muita propriedade para falar. Mas eu sou muito aberta a questionamentos, sempre.

Essa fala anterior da participante, se confrontada com o excerto 9, permite-nos evidenciar divergências entre o que a participante relata acerca de sua experiência profissional na área de Português e o que ela realmente acredita, conforme veremos e discutiremos mais adiante. O que fica nítido para uma reflexão, aqui, sobretudo, é a dificuldade que o novo ocasiona na agente que possui maior experiência. Por esse motivo, ela acredita saber o que é melhor em se tratando de ensino de língua/s, definitivamente, sem considerar/acatar o papel do outro colaborando e refletindo sobre a mesma dimensão.

Ainda sobre esse processo de diálogo, a profissional reflete que raras vezes conversa com o estagiário sobre a aula efetivada. Em suas análises a respeito do processo de recepção do estagiário na escola, ela alega sempre dizer alguma coisa de praxe para o estagiário, por exemplo, quando há algum aluno que mereça atenção por conta da indisciplina ou qualquer outro detalhe. Entretanto, cabe mencionar, não seria esse o tipo de diálogo esperado, conforme observamos em Smyth (1992), pois a parceria deveria ser concreta, envolver outros temas no diálogo e ter efetivação durante todo o Estágio.

[5] Depois que eles assistem às minhas aulas, eu entrego a turma para eles e se eles tiverem alguma dúvida, peço para que eles me procurem. Por conta da correria, eu quase não os vejo no intervalo, vejo mais no final do Estágio, quando eles me procuram para devolver a turma. Mas quase não há problema. O que é sempre normal é o fato de eles me pedirem os conteúdos do livro didático para serem trabalhados. E se tem algum problema de

indisciplina por parte dos alunos da sala, eu já aviso. Apesar de que, quando a turma é complicada, a escola não deixa o estagiário atuar nela. De modo que quase sempre são as mesmas dúvidas que os estagiários têm: saber se vão desenvolver alguma atividade extra, valendo ponto... Na realidade, eu acho que precisaria de mais parceria. Os estagiários ficam muito soltos por aqui, sem saber exatamente o que fazer. E eu sei que tenho errado nesse ponto também.

Mais uma vez é possível notar a falta de diálogo e de reflexão conjunta durante uma etapa que seria de extrema importância, principalmente para o estagiário em relação a seu futuro profissional: a formação. Como vimos, Smyth (1992) sinaliza tal importância da reflexão colaborativa no processo de formação inicial. A cena descrita pela profissional confere a ausência de reflexão no trabalho de formação engendrado pelos agentes. E como se pôde notar, também, nessa atuação, não há influência direta do professor formador a instaurar um suposto diálogo entre a tríade, a fim de problematizar aquela situação, aquela prática de estágio, caracterizando, com isso, o que poderia ser delineado como uma verdadeira formação.

Um fato curioso relatado pela participante diz respeito a uma preocupação corriqueira no que tange à formação de professores: a formação para lidar com o desconhecido, com o imprevisto e com aquilo que sai do protocolo formal do professor de língua/s. Por meio de suas palavras, podemos inferir que a formação desse professor, muitas vezes, tem se esbaldado do caráter técnico balizado pela questão da utilização dos métodos. Se a sala de aula fosse um lugar neutro, em que todos aprendessem da mesma forma e com a mesma intensidade, essa característica única e comumente disseminada nos bancos de formação seria compatível, o que não é o caso, por conta da complexidade que envolve as tramas do ensino.

A participante também pontua a respeito dessa preparação do professor para lidar com as complexidades reais do ensino, isto é, da verdadeira formação.

[6] A maioria dos estagiários que chegam aqui sabe como dar a aula de inglês, usar os equipamentos, sabe a língua, o inglês. O que a maioria não sabe é o que ultrapassa essa questão básica.

Sobre esse assunto, percebemos que, ainda hoje, existem muitos exemplos de programas de formação docente compostos por um modelo de racionalidade técnica na prática reflexiva, somados à caracterização de uma formação marcada pelo abismo existente entre teoria e prática. Em sua maioria, esses programas zelam apenas pela capacitação do professor saber a língua para ensiná-la.

Para Gimenez (2005), no entanto, é surpreendente que ainda existam cursos de formação a considerar a teoria como fator de maior relevância para a preparação de profissionais no ensino de língua/s. De forma diferente, a autora salienta que a formação deveria ser “pensada sob novos paradigmas que problematizem a centralidade do conhecimento de ‘conteúdo’ e problematizem a teoria e prática” (GIMENEZ, 2005, p 186, grifo no original).

A profissional supervisora participante confidenciou ainda que alguns de seus pares na escola, no momento de Estágio, tiram proveito dos estagiários para aliviar a rotina desgastante aplacada por conta da carga horária. Assim, para desafogar seus compromissos burocráticos docentes: corrigir e aplicar provas, preencher diários etc., eles aproveitam os estagiários para, sem reflexão e discussão sobre aspectos de ensino, desenvolver algumas dessas tarefas, bem como realizar oficinas pedagógicas que auxiliem nas deficiências de aprendizagem de alguns alunos, entre outras ações.

[7] Tem colega meu aqui que aproveita os estagiários para lhes dar serviço e diminuir a quantidade de coisas que ele teria, como professor da disciplina, que fazer. Para eles, o estagiário é uma “mão na roda”.

Essas e outras questões apontam diretamente para uma falha no sistema de formação e de ensino, o qual precisa ser pensado, talvez, na harmonia que deveria envolver a tríade. Não estou, com isso, tentando prever que tipo de atividade o estagiário deveria realizar na escola. Pelo contrário, insisto na atuação dosada com a participação de pares na reflexão sobre aquilo que está sendo difundido e efetivado em termos de ensino e docência.

Infelizmente, em não ocorrendo essas questões, certamente, nos deparamos com alguns dados bastante alarmantes, como a situação, a seguir, revelada pela participante.

[8] Já teve vez de professores da escola ligar na Universidade e pedir estagiários para suprir a lacuna de algum professor do colégio, que estava doente mesmo e, portanto, estaria ausente durante os dias de suas aulas.

Também sabemos que o estagiário não é o agente responsável pela falha existente no sistema educacional, mais especificamente no ensino daquele contexto. O professor em formação inicial é responsável, sim, pela problematização do que está posto em termos de prática aliada à teoria. E, a partir disso, desde que haja consonância e relevância, deve propor a (trans)formação a ser efetivada naquele ensino, a partir de suas reflexões e ações pedagógicas de ensino propiciadas especificamente naquele espaço e naquela circunstância.

Todavia, o que parece acontecer, muitas vezes, é o contrário: o estagiário chega à escola com uma positiva expectativa e, logo em seus primeiros dias de atuação em campo, é abafado pelos discursos de alguns profissionais supervisores, os quais ofuscam suas possibilidades de mudança, conforme observei.

Sobre esse fato, a profissional também pontua que é comum o estagiário chegar à escola e ser barrado por suas promissoras atuações. Em sua concepção, há inúmeros aspectos que cooperam para a decepção do futuro professor frente a essas expectativas. Entre eles, cita: a) o fato de os próprios colegas, professores da escola, serem conservadores e não aceitarem novas abordagens de ensino; b) os alunos que não querem, muitas vezes, a mudança de métodos e metodologias de ensino; c) o tempo reduzido de atuação do estagiário que não lhe garante a asseveração das propostas empregadas; d) o grau hierárquico mais baixo que não lhe concede suporte para agir com propriedade.

Inclusive, segundo a participante, ela mesma já “jogou um balde de água fria” em estagiários que queriam mudar. Entretanto, hoje ela parece ver a mudança com bons olhos e sinaliza que

[9] Hoje eu não faço isso mais, mas eu já desiludi um monte de estagiários que chegava aqui com poções mirabolantes, querendo mudar de forma drástica o que era comum e os alunos já estavam acostumados.

Em relação ao trabalho com a língua estrangeira – LE (inglês), a profissional supervisora relata ser esse o ano de sua primeira experiência com o idioma estrangeiro. Segundo a participante, ela sempre atuou na área de Português e, por conta de sua aposentadoria, teve que pegar carga horária extra e, automaticamente, lhe foram concedidas aulas de LE (inglês), sua também área de formação, porém com nenhuma experiência de ensino. Por conta disso, talvez, a existência do discurso de abertura e de diálogo no sentido de acatar sugestões vindas dos estagiários. Assim, ela afirma que esses a auxiliam com a nova empreitada e, conseqüentemente, na percepção da participante, por ela própria buscar essa ajuda, ela acaba dialogando mais com os estagiários e, com isso, aprendendo muito sobre o idioma.

[10] Eu estou professora de inglês esse ano, sempre trabalhei com português, então, os estagiários me ajudam demais, em todos os sentidos. Eu acho que esse ano eu tenho dialogado mais com eles, eu estou aprendendo muito com eles. Esse 'terreno' para mim é muito novo, então preciso de muita ajuda.

É bastante curioso o relato anterior em confronto com as afirmações do excerto 4 evidenciadas pela profissional supervisora acerca da recente experiência de atuar no ensino de LE (inglês). A própria participante avalia que, enquanto professora de Português, por conta de sua habilidade com o idioma e por conta de seus muitos anos lecionando a disciplina, sempre alertava, dava dica aos estagiários sobre detalhes e considerações em torno da língua materna. Agora, sem a devida competência no ensino de LE (inglês), ela vê a mudança de papéis acionada na relação entre estagiário e profissional supervisor, em que aquele passa a ser o responsável pela transmissão de saberes e, automaticamente, ela passa a aceitar o que dele é proveniente.

[11] É até engraçado que quando eu estava com o Português e os estagiários vinham pegar minhas aulas, eu os alertava sobre um monte de detalhes sobre o ensino e sobre a língua. Como tenho muitos anos na docência, por exemplo, eu falava o que devia ser feito ou não, com base nas minhas experiências de sala de aula. Esse ano, tive que completar a carga horária, pois estou prestes a aposentar, daí peguei o inglês, e sempre acho que eles têm mais competência do que eu, então, nesse caso, deixo que eles façam o que eles acharem melhor, até mesmo porque eles estão mais atualizados do que eu, né!?

A partir do depoimento da participante, é possível inferir que ela acredita que a experiência com o ensino são fatores que condicionam o grau hierárquico estabelecido na relação entre a díade. Se ela tem mais experiência, ela tem mais bagagem e, por consequência, está sempre certa. A meu ver, no entanto, acredito que tudo deve ser problematizado, tendo em vista que os anos não são capazes de avaliar o que está certo e o que está errado na prática de ensinar. Isso precisa ser ponderado, levando em consideração novos olhares e novos diálogos. Por isso, faz-se necessária a reflexão colaborativa, em que juntos os pares conversam a respeito do problema, o examinam sob diferentes prismas, o avaliam na mesma proporção e com focos diferentes, propõem-lhe diagnósticos, discutem e testam-no.

No final, é possível observar que o relato da participante, inclusive, tende a essa direção de diálogo e harmonia entre professor formador, profissional supervisor e estagiário. Entretanto, a profissional revela que, para essa relação obedecer a um perfil esperado, é essencial que haja disponibilidade de tempo. A esse respeito, a participante enfatiza que a grande carga de trabalho do professor, hoje, não lhe permite consagrar tempo para refletir de forma colaborativa.

[12] Sem dúvida, se houvesse um trabalho mais longo e que juntasse as três partes [professor formador, estagiário e profissional supervisor], a formação, o ensino da disciplina melhoraria. Mas, por outro lado, acho pouco provável conseguir juntar os três, o tempo todo, para discutir formação. Cada um tem um monte de coisas a fazer, daí não sobra tempo.

Mesmo diante desse emblema singular e real assinalado pela participante, considero, assim como Smyth (1991), a colaboração entre professores como uma forma educativa de redescobrir antecedentes históricos mantidos vivos no presente, bem como contradições contemporâneas que impedem e frustram a possível mudança. Essa ação coletiva, se conduzida combinando ação e reflexão, sem dúvida, permitiria aos professores e agentes

aprenderem mais ao ouvir uns aos outros, aprimorem suas habilidades interpessoais e sensibilidades ao partilhar e observar o problema do outro.

A colaboração na reflexão pode surtir o efeito desejado se compreendermos que essas ações permitem pensar e analisar as experiências vividas, propiciando, com isso, a descoberta de interpretações que professores carregam de seu mundo ideológico, bem como avaliação, julgamentos e consciência, necessários e questionáveis de uma prática.

Segundo Contreras (2002), é por meio da interação pedagógica que os envolvidos problematizam situações que julgam certas e, com a dinâmica social discursiva, elas passam a ser contornadas de novas possibilidades reais de experiências. Aliás, para o autor, é exatamente esse o ponto chave da reflexão crítica: a consciência do professor de que as artimanhas da prática pedagógica não oferecem bases firmes, seguras ou unificadas para todos os envolvidos, sendo, para cada caso, uma forma de tratamento.

7 Reflexões finais

Sem dúvida, desvelar aspectos relacionados à formação inicial de professores de língua/s evidenciou a linha tênue existente entre teoria e prática. Sabemos que, na Universidade, o contato com as teorias de ensino oportuniza ao estagiário construir novas práticas ao longo do curso. Entretanto, essas duas categorias precisam integrar-se de forma efetiva, uma vez que a teoria, por si só, não é capaz de estabelecer uma agenda de formação profissional com caráter substancial.

De outro lado, conceder voz a uma das agentes propiciou o mapeamento de alguns desafios encontrados na prática de Estágio e, automaticamente, a aspectos vinculados à formação docente. Suas considerações certamente oportunizaram problematizações importantes a respeito de tomadas de decisões vigoradas na prática de Estágio e, conseqüentemente, de ensino, formação, tais como os papéis de cada agente no processo de formação com vistas à etapa de Estágio Supervisionado, bem como a harmonia entre teoria e prática nesse processo.

Trazendo à baila Claus (2005, p. 4), é importante que o processo de formação seja, sobretudo, constante e gradual, bem como refletido por todos os agentes que nele interferem. E, ainda, que haja uma universidade engajada com a questão da formação teórico-crítica de futuros professores de língua/s. Com isso,

[...] as inúmeras críticas voltadas para a falta de excelência dos cursos de Letras sejam amenizadas e que esse novo olhar mobilize os responsáveis pela formação de professores a buscar um novo comprometimento com a educação no país.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 1 ed. Campinas: Pontes, 1993. 75 p.

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de LE. In: _____. (Org.) *O professor de Língua Estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999, p.11-28.

ANDRE, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros, 2005.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Orgs.). *Second language teacher education*. Cambridge: CUP, 1990. p. 202-204.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, J. *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, revised edition. Boston: Heath, 1933.

_____. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

CLAUS, M. M. K. *A formação da competência teórica do professor de língua estrangeira: o que revelam os estágios*. 2005. 108 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) Instituto de Estudos de Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004, p. 31-43.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 37 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 152 p.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Lingüística Aplicada. In: FREIRE, M; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p.182-201.

MAGALHÃES, M. C. C. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol.23, Campinas: Unicamp, 1994. p. 66-73.

_____. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. *The ESPECIALIST*. São Paulo, v. 19, n. 2. p. 169-184, 1998.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas*. 6 ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 189p.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983.

SMYTH, J. Critical pedagogy of supervision. In: _____.; *Teacher as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: Open University Press, 1991. p. 119-137.

_____. Teachers work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*. v. 29. 1992.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. In: *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*. Indaiatuba, n. 5, p. 153-159, 2000.

_____. Formação Acadêmica e a Iniciação Profissional do Professor de Línguas: um estudo da relação teoria e prática. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n.37, p. 60-81, 2001.

ZEICHNER, K. Z.; LISTON, D. O. Depicting and connecting teachers' theories and practices: the stuff of reflection. In: _____.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: na introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996, p. 34-50.