



## FORMAÇÃO DOCENTE E INTERAÇÃO NO CURSO DE LETRAS

## TEACHER TRAINING AND INTERACTION IN THE LETTER COURSE

## FORMACIÓN DOCENTE E INTERACCIÓN EN EL CURSO DE LETRAS

Luciana Soares da Silva (UFLA)<sup>1</sup>

Márcio Rogério de Oliveira Cano (UFLA)<sup>2</sup>

29

**Resumo:** Boa parte dos cursos iniciais de formação de professores promove uma ênfase nas teorias educacionais e acaba por distanciar-se da realidade vivenciada nas escolas. Por essa razão, objetivamos discutir a formação pré-serviço dos professores de Língua Portuguesa, partindo da experiência e da corresponsabilidade dos sujeitos envolvidos no processo formativo docente. Para isso, problematizamos a formação pré-serviço a partir da idealização da escola; recorremos aos estudos sociointeracionistas de Vygotsky (2000) sobre a constituição dos sujeitos nos processos de ensino e de aprendizagem, às reflexões de Larrosa Bondía (2002) sobre o conceito de experiência e de Nicolescu (1999) sobre transdisciplinaridade e, por fim, propomos uma reflexão acerca dos relatos de experiência de alunos e professores envolvidos no estágio do curso de Letras e elaboramos propostas de intervenção. Concluímos que a formação pré-serviço do professor de Língua Portuguesa deve unir universidade e escola em uma parceria eficaz que repense o processo formativo.

**Palavras-chave:** Formação docente. Experiência. Estágio.

**Abstract:** Much of the initial teacher training majors promote an emphasis on educational theories, which are necessary but not yet seen in a closer relationship with the reality experienced in schools. For this reason, we aim to discuss the pre-service training of Portuguese teachers, based on the subjects' experience and co-responsibility involved in the teacher training process. For this, we problematize the pre-service training from the idealization of the school; we call upon Vygotsky's sociointeracionist studies (2000) on the constitution of the subjects in the teaching and learning processes, Larrosa Bondía's reflections (2002) on the concept of experience and Nicolescu's reflections (1999) on transdisciplinarity and, finally, we propose a reflection on students and teachers' reports of experience involved in internship in Letters major and we elaborate proposals for intervention. We conclude that the pre-service training of the Portuguese teacher must unite university and school in an effective partnership that rethink the formative process....

**Keywords:** Teacher training. Experience. Internship.

<sup>1</sup> Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA); e-mail: luciana.silva@ded.ufla.br.

<sup>2</sup> Professor Adjunto do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Lavras (UFLA); e-mail: marciocano@del.ufla.br

**Resumen:** Buena parte de los cursos iniciales de formación de profesores promueve un énfasis en las teorías educativas y acaba por distanciarse de la realidad vivenciada en las escuelas. Por lo tanto, el objetivo fue analizar la formación inicial de los profesores de idioma portugués, basado en la experiencia y la responsabilidad de los implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Para ello, problematizamos la formación pre-servicio a partir de la idealización de la escuela; (2000) sobre la constitución de los sujetos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a las reflexiones de Larrosa Bondía (2002) sobre el concepto de experiencia y de Nicolescu (1999) sobre transdisciplinariedad y, finalmente, reflexión sobre los relatos de experiencia de alumnos y profesores involucrados en la etapa del curso de Letras y elaboramos propuestas de intervención. Llegamos a la conclusión de que la formación inicial de los docentes debe unir universidad portuguesa y la escuela en una asociación efectiva de replantear el proceso de formación.

**Palabras-clave:** Formación docente. Experiencia. Etapa.

**Envio 089/01/2018**

**Revisão 09/01/2018**

**Aceite 09/04/2018**

## Introdução

Diante de um cenário em que são colocados diversos desafios para a consolidação de um ensino de qualidade, entre eles a falta de infraestrutura adequada e de condições de trabalho, a formação docente é posta como uma das principais formas de melhoria da educação no país. Tal ideia provém do fato de que, mesmo com avanços das pesquisas e das tecnologias no âmbito educacional e com a disponibilização de materiais, ainda são os sujeitos envolvidos na prática pedagógica, professores e alunos, os protagonistas dos processos de ensino e de aprendizagem.

Tomando a formação docente como essencial, verifica-se que a fase inicial é extremamente relevante para a consolidação dos fundamentos do profissional que atuará na escola. A proposta de formação pré-serviço corresponde à articulação entre teoria e prática, necessárias para a formação docente. Observa-se que boa parte dos cursos iniciais de formação de professores, especialmente de Letras, tem promovido uma ênfase nas teorias educacionais e, muitas vezes, pode acabar se distanciando da realidade vivenciada nas escolas, criando um fosso entre o que se aprende na formação e o que se vive na escola. Claro, a formação não prescinde da teoria, mas ela precisa se apropriar da prática para que tenha sentido e possa ser incorporada na identidade do profissional que se forma.

31

Objetivamos, neste texto, discutir a formação pré-serviço dos professores de língua portuguesa, a partir da experiência e da corresponsabilidade dos sujeitos envolvidos no processo formativo docente. Para isso, inicialmente, problematizamos a formação pré-serviço a partir da idealização da escola. Em seguida, recorremos aos estudos sociointeracionistas de Vygotsky ([1929] 2000) sobre a constituição dos sujeitos nos processos de ensino e de aprendizagem; às reflexões de Larrosa Bondía (2002) sobre o conceito de experiência e de Nicolescu (1999) sobre as questões de transdisciplinaridade. Por fim, diante desses estudos, propomos uma reflexão a partir dos relatos de experiência de alunos e professores envolvidos no estágio do curso de Letras e elaboramos propostas de intervenção que visem à melhor formação docente.

## O Reino Encantado da Escola: da idealização à realidade

O distanciamento entre a teoria e a prática na formação inicial docente enraiza-se numa tradição que valoriza o saber construído academicamente em detrimento do saber construído no cotidiano da escola. Embora encontremos um discurso politicamente construído, mesmo no

interior da academia, sobre a importância da prática pedagógica, a abordagem, muitas vezes colocada em termos de movimento teórico-prático, não chega de fato nessa relação processual, pois, entre o discurso e a ação inconsciente, há um grande distanciamento. A ação passa a ser orientada pelo que repousa no imaginário tradicional que ainda está ligado à centralidade teórica. Como mostra pesquisa da Unesco (GATTI e BARRETO, 2009), que analisou ementas de 165 cursos de instituições de ensino superior do país, promotoras da formação inicial de docentes nas áreas de Pedagogia, Letras: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, o próprio currículo dos cursos de licenciatura e Pedagogia demonstra uma ênfase nas disciplinas que tratam dos fundamentos teórico-pedagógicos, ao passo que a prática docente e a discussão acerca do que deveria ser o principal objeto de estudo, a escola, quase não aparece. Tal como apresentado pelo estudo,

Por fim, destaque-se o desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor do pretense tratamento de fundamentos e teorizações. Note-se que a escola é objeto quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto em que o profissional-professor deve atuar, haja vista que, dentre as ementas examinadas, pode-se encontrar referência explícita à palavra escola em apenas 8% delas (GATTI e BARRETO, 2009, p. 130-131).

32

A caracterização da escola de forma mais abstrata e a matriz curricular calcada em teorizações fazem com que, em muitos cursos, conflitos e implicações da prática docente fiquem à parte das discussões, de modo a criar o que denominamos, metaforicamente, aqui, de Reino Encantado da Escola. Trata-se de uma idealização de todo universo escolar, no qual os principais sujeitos envolvidos, professores e alunos, não sofrem as influências que o sistema de ensino, as políticas públicas de educação e o próprio contexto sociocultural em que estão inseridos produzem. Essa dimensão de discussão e de construção da escola encontra elementos de sustentação na discussão teórica que, num processo circular, se retroalimenta, ou seja, do lugar teórico em que se vê oferece elementos para repensar essa própria teoria, criando um processo de fetichização em um espaço de reflexão em que tudo dá certo, pois não se contamina com a prática.

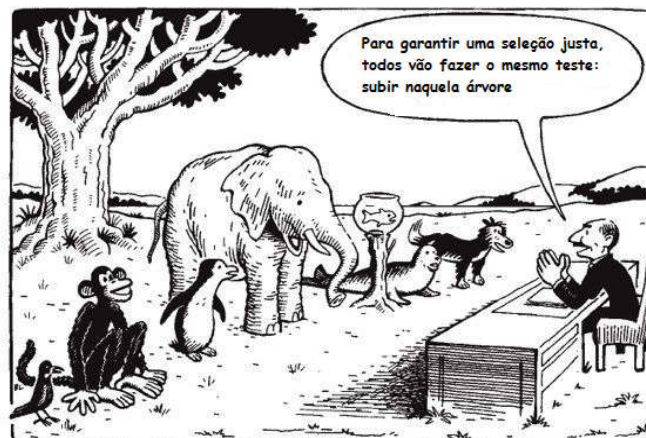


Em primeiro lugar, chamamos atenção para o fato de que a idealização cria uma fantasia em torno do que é ser professor. Em muitas vezes, os licenciandos são levados a pensar em uma ação quase salvadora do docente na escola. Ao mesmo tempo em que a formação inicial, em sua maioria, pauta-se numa crítica ao ensino tradicional, ela traz um aspecto fundamental dessa concepção: o professor é o centro. Não o centro do saber, como se preconiza na prática tradicional, mas aquele que tem controle de todo o processo de ensino-aprendizagem. Não queremos dizer que a atuação do professor não seja essencial nesse processo, pois é ele quem possibilita as situações de aprendizagens e intervém no processo, como mediador; o que queremos alertar é que a sua prática não é isolada e reflete as condições sócio-históricas em que está inserido.

Em segundo lugar, também ocorre uma idealização dos alunos. Nesse ponto, o principal aspecto diz respeito à homogeneização dos alunos, no sentido de não serem enfatizadas as diversidades sociais, étnico-raciais e culturais que os constituem. Tampouco ocorre uma preocupação em serem trabalhadas as diferentes dificuldades de aprendizagem que possivelmente surgiriam no decorrer do desenvolvimento dos conteúdos de uma ou de outra disciplina. A formação dos licenciandos acaba se pautando em um padrão de aluno, de modo a acreditar que todos têm os mesmos pressupostos de aprendizagem:

33

Figura 1



Disponível em: <[http://jardimepicuro2012.blogspot.com.br/2012/08/escola-ideal\\_6143.html](http://jardimepicuro2012.blogspot.com.br/2012/08/escola-ideal_6143.html)>. Acesso em: 19 nov. 2014.

Por fim, há ainda de se pensar no fato de que a própria escola, como espaço físico, pode ser esquecido em alguns momentos da formação inicial, de modo a supor que sua infraestrutura oferece condições adequadas para a viabilização de atividades. O espaço escolar interfere nas estratégias pedagógicas e deve ser valorizado na reflexão sobre a prática docente. Caso olhemos para a maioria dos currículos analisados pela Unesco (GATTI e BARRETO, 2009), verificaremos que não há nenhuma disciplina que aborde o espaço escolar como tema de reflexão para os processos de ensino-aprendizagem.

Se por um lado, temos um Reino Encantado da Escola, forjado por uma teoria que ignora a prática, por outro, temos O Reino Desencantado da Escola, a realidade das instituições de ensino. Frisamos a ideia de instituição porque a escola, além de ser o local no qual são, prioritariamente, realizados processos de ensino-aprendizagem, é membro de uma rede de ensino, regida por determinadas leis, à mercê das políticas públicas. Isso significa que, quando tratamos da escola, não tratamos apenas de seu aspecto físico, mas de seus aspectos social e político dentro da sociedade.

34

A realidade da escola, que muitas vezes é esquecida na formação docente, pode se apresentar como um choque aos recém-formados. A idealização do espaço e dos sujeitos da ação escolar é severamente extirpada aos iniciantes na docência. As escolas trazem em si contradições que somente a reflexão dialógica entre prática e teoria pode ajudar a compreendê-las. Entre essas implicações, destacamos a infraestrutura oferecida, o contexto local e os sujeitos envolvidos no ambiente escolar.

Em meio a essa discussão, importante dizer que a maior parte dos formados em cursos de licenciatura atuará na rede pública de ensino, posto que a maior parte dos estudantes encontra-se na rede pública. Conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013, nos 190.706 estabelecimentos de educação básica do País, estão matriculados 50.042.448 alunos, sendo 41.432.416 (82,8%) em escolas públicas e 8.610.032 (17,2%) em escolas da rede privada (BRASIL, 2014, p. 12). Tendo isso em vista, é preciso que haja um olhar, sobretudo, para as condições que a escola pública oferece, pois é ela quem receberá o maior número de professores formados.





No que diz respeito à infraestrutura, um estudo realizado a partir do Censo Escolar de 2011 (SOARES NETO et al., 2013) aponta que 44,5% das escolas possuem apenas aspectos de infraestrutura elementares para o funcionamento de uma escola, tais como água, sanitário, energia, esgoto e cozinha; e 40% das escolas possuem uma infraestrutura básica, na qual, além dos itens presentes no nível anterior, possuem: sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora. Apenas 14,9% possuem infraestrutura adequada, contando, por exemplo, com espaços como sala de professores, biblioteca, laboratório de informática e sanitário para educação infantil, além de espaços que permitem o convívio social e o desenvolvimento motor, tais como quadra esportiva, parque infantil e equipamentos complementares, como copiadora e acesso à internet. No que se refere à infraestrutura avançada, somente 0,6% das escolas estão nesse nível, em que, além dos itens presentes nos níveis anteriores, possuem uma infraestrutura escolar mais sofisticada e mais próxima do ideal, com a presença de laboratório de ciências e dependências adequadas para atender pessoas com deficiência.

35

De acordo com o Censo Escolar de 2013, apesar dos avanços, ainda há falta de recursos pedagógicos em muitas escolas públicas. Cabe, contudo, ressaltar que a existência do espaço não garante que ele possua os materiais em condições de uso. Essa deficiência é mais considerável nas regiões norte e nordeste do Brasil.

Tabela 1. Ensino Fundamental – Rede Pública – Número de escolas e Matrículas por Região, segundo os Recursos Disponíveis na Escola – Brasil – 2013.

Região Geográfica	Escolas						Matrícula					
	Total	Recurso disponível (%)					Total	Recurso disponível na escola (%)				
		Biblioteca ou Sala de leitura	Acesso à Internet	Laboratório de Informática	Dep. e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Quadra de Esportes		Biblioteca ou Sala de leitura	Acesso à Internet	Laboratório de Informática	Dep. e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Quadra de Esportes
<b>Brasil</b>	118.914	43,9	47,6	50,3	19,4	32,1	24.694.440	75,7	82,3	80,6	36,8	61,4
Norte	19.568	24,5	22,1	26,3	9,0	14,0	2.951.996	64,2	62,9	65,5	27,4	44,7
Nordeste	52.150	27,1	29,5	36,2	13,2	12,7	7.456.778	60,0	66,5	68,8	31,8	32,6
Sudeste	27.450	69,7	75,7	72,7	27,2	60,4	9.144.713	86,9	94,0	88,7	36,9	80,9
Sul	13.959	76,3	82,2	80,4	33,7	66,1	3.321.009	90,7	96,2	93,3	47,7	83,2
Centro-Oeste	5.787	61,5	80,2	78,7	39,6	52,8	1.819.944	75,6	93,9	90,1	52,5	68,5

Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2015.



Acerca do contexto local das escolas, verifica-se uma diversidade de ordem econômica e social, que se apresenta entre elas. Zona urbana e zona rural; centro e periferia são algumas das diferenças que se encontram no cerne das escolas.

Torres e Gomes (2002) discutem que o rendimento escolar resulta de uma série de fatores que ultrapassam os limites das paredes da escola. Para os autores, há, sobretudo nos grandes centros, elevados níveis de segregação, caracterizada por uma grande concentração em certos locais de pobres e desempregados, uma dificuldade de acesso a serviços, uma falta de organização social e um contexto de falta de perspectivas. Tais condições possivelmente induziriam a uma cultura de desrespeito e desinteresse pela escola, o que muitas vezes ocasiona comportamentos inadequados por parte dos alunos. Essa situação demandaria um investimento na escola como espaço de promoção de novas oportunidades.

Por fim, a realidade que se traça no Reino Desencantado da Escola traz à tona os sujeitos envolvidos no processo educacional: professores, alunos, funcionários, familiares. Sobre isso, Paulo Freire provoca uma reflexão acerca desses sujeitos constituintes da escola:

36

Escola é...  
o lugar que se faz amigos.  
Não se trata só de prédios, salas, quadros,  
Programas, horários, conceitos...  
Escola é sobretudo, gente  
Gente que trabalha, que estuda  
Que alegra, se conhece, se estima.  
O Diretor é gente,  
O coordenador é gente,  
O professor é gente,  
O aluno é gente,  
Cada funcionário é gente.





De uma forma emotiva, o autor nos leva a pensar que os sujeitos são, antes de tudo, gente, a escola é um espaço de gente. Isso significa dizer que aqueles que interagem no processo educativo, no dia a dia da escola, trazem em si os seus sentimentos, suas características e, sobretudo, suas histórias de vida. A escola é o lugar onde as histórias de vida se encontram e se entrecruzam. E essas histórias de vida não dizem respeito apenas à subjetividade de cada um, mas principalmente carregam as marcas que construíram cada pessoa dentro da sociedade. As gentes que constituem a escola trazem marcadas em si os conflitos sociais, étnico-raciais e de gênero que permeiam suas histórias e as relações interpessoais.

A infraestrutura, o contexto local e os sujeitos envolvidos somados aos diversos programas educacionais impostos pelos governos que, em sua maioria, se estabelecem como política de governo e não como política pública de Estado, visto que usualmente mudam a cada eleição, colocam os professores “no meio do redemoinho”<sup>3</sup>, entre cobranças governamentais, da direção, dos familiares etc. Essa situação gera, assim, a necessidade de se pensar em uma formação docente que una teoria e prática, de modo a colocar o licenciando “no meio do redemoinho”. Nesse sentido, entendemos que o estágio, visto como residência pedagógica, possibilita, por meio da experiência no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, a qualificação da formação pré-serviço.

37

Antes de abordarmos a experiência do estágio, trazemos uma reflexão sobre o sujeito no processo formativo docente.

### **O sujeito no processo formativo docente**

Pautamos aqui o conceito de sujeito proposto por Vygotsky ([1929] 2000), a fim de situarmos a formação pré-serviço dos licenciandos em Letras. Ao contrário de Piaget e Wallon, Vygotsky não chegou a elaborar uma concepção estruturada de desenvolvimento humano, de tal modo que se pudesse interpretá-lo desde o nascimento à fase adulta. Contudo, seus estudos abordam o desenvolvimento humano, no tocante ao processo de aprendizagem, de modo que o desenvolvimento ocorre, em parte, devido à maturação do organismo, mas somente se efetiva

---

<sup>3</sup> Essa expressão é retirada do livro Grande Sertão: Veredas, de Guimarães Rosa. Para nós, a imagem de um redemoinho proposta pelo autor, no livro, e aqui retomada ilustra a situação cotidiana dos docentes.



mediante o aprendizado promovido pela interação com o ambiente sociocultural. Assim, só características inatas não são suficientes para garantir o aprendizado.

De acordo com Molon (2011), Vygotsky entende que o sujeito é uma unidade múltipla que se realiza na relação com o outro. Tal relação ocorre pela mediação semiótica e pelo processo de significação, isto é, pela linguagem, constituindo o sujeito. Esse processo origina-se no confronto eu-outro, imbricado nas relações sócio-históricas, fazendo com que a subjetividade e o sujeito sejam compreendidos na realidade social e na vida social. O “outro”, por sua vez, apresenta e representa diversos “outros”, efetivando a questão da alteridade. Vygotsky ([1929] 2000), portanto, enfatiza que as relações sociais são fundantes do sujeito.

Nesse sentido, quando abordamos o processo de formação docente, precisamos ter em mente os sujeitos que estão envolvidos e como se dá o seu desenvolvimento. Os estudos vygotkianos ressaltam que a formação do “eu” só ocorre mediante a interação com o “outro”, inserido no meio social. Isso significa que formação de qualquer profissional exige a abordagem do conjunto de relações que o sujeito estabelece em seu percurso. No caso do licenciando em Letras, há, principalmente, as suas interações no espaço acadêmico e no espaço escolar, no tocante ao estágio, que influenciam diretamente seu processo formativo.

38

Essa contribuição de Vygotsky, que nos faz olhar o sujeito situando-o social e historicamente, pode nos levar erroneamente a um apagamento das subjetividades dos sujeitos, pelo risco de sobrepormos o social ao eu. Na verdade, essa constituição do sujeito se dá de modo complexo; não ocorre o apagamento, mas sim uma relação dialética entre os sujeitos e o meio social, da qual cada pessoa estabelece uma experiência pessoalmente significativa.

Sobre a constituição do sujeito, ainda, os estudos acerca da transdisciplinaridade contribuem para essa discussão. Nicolescu (1999, p. 53) faz as seguintes considerações sobre esse conceito:

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.



A transdisciplinaridade critica a unidimensionalidade do ser humano e do mundo, propondo uma nova percepção e uma nova atitude em relação ao conhecimento, sendo este abordado como unidade, a partir da diversidade. Por essa razão, o sujeito é posto no centro e relevado seu poder de ação diante do mundo que o rodeia, a partir da sua sensibilidade, intelectualidade e transcendentalidade. O sujeito transdisciplinar elabora o mundo a partir do lugar que ocupa, de sua história. Desse modo, o processo formativo precisa considerar que o sujeito exerce papel ativo e constrói seu conhecimento, a partir da sua subjetividade, que se relaciona com diversas outras.

É a partir dessas noções que o mundo vem se repensando e a escola também, pois começa a se consolidar uma proposta transdisciplinar. Uma série de condições propicia o seu desenvolvimento. São condições políticas, ecológicas, científicas, religiosas, porém vamos nos ater às questões de cunho mais científico para um primeiro entendimento. Nas palavras de Pena-Veja e Nascimento (1999, p.10),

39

Existe um princípio de incerteza no exame de cada instância constitutiva do conhecimento. E, de fato, o limite principal da ciência é a sua insistência em abordar e comunicar as suas instâncias separadamente. É para superar isso, entre outras coisas, que uma reforma do pensamento torna-se imprescindível, por intermédio da qual seja possível reintegrar um personagem que ela, a ciência do homem, ignorou totalmente – isto é, o próprio homem.

Podemos destacar, ainda, que a transdisciplinaridade traz uma percepção do mundo que não tem problema em extrapolar os dois níveis de percepção da ciência clássica disciplinar. O primeiro nível de percepção da realidade é o dos cinco sentidos. Percebemos e entendemos o mundo por meio do que vemos, ouvimos, tocamos, cheiramos e sentimos o gosto. Ampliamos essa percepção para o segundo nível que é o da razão, espaço da lógica científica e do racionalismo. Mas, para além disso, podemos apreender o mundo à nossa volta também pelo que é intuitivo e pelo que é mais sagrado e intocável, pelos arquétipos e mitos. São formas de se inserir no mundo e perceber o mundo, que vão além desses dois primeiros níveis. Podemos falar aqui em um terceiro nível, quarto, quinto etc.

Uma proposta transdisciplinar no bairro, na escola, no esporte e na cultura é que constitui os espaços inclusivos. Um sujeito transdisciplinar constrói o mundo a partir de sua história. Nesse sentido, o homem constrói, de uma forma, a mulher; de outra, o negro; de outra, o cientista; de outra, o religioso, o cego, o surdo, e todos são válidos, pois o mundo não está fora do sujeito, mas ele é assim, pois os sujeitos o veem assim.

Esse processo, em especial na formação pré-serviço, precisa inserir o licenciando no espaço escolar para que ele, em interação com os demais sujeitos e com a realidade, possa fazer a vivência dos processos de ensino e de aprendizagem. Tal inserção caracteriza a residência pedagógica, a qual, na abordagem de Larrosa Bondía (2002, p. 21), proporciona a experiência:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

40

No tocante à experiência, Nóvoa (1995) destaca a relevância de devolver a ela o lugar de destaque na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência, a fim de revelar que o saber é construído, ativamente, ao longo da vivência. Para ele, a formação ocorre por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Nas suas palavras,

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 1995, p. 25-26).

Numa relação dialógica entre teoria e prática, a partir da experiência, a residência pedagógica proporciona um processo de aprendizagem pautado na reflexão da ação

desenvolvida. Os licenciandos inseridos nesse processo formativo podem desenvolver um processo reflexivo indispensável para a prática docente futura, que lidará com conflitos do cotidiano escolar. Sobre esse processo, Schön (2000) destaca:

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas. (SCHÖN, 2000, p. 33).

Uma formação que não leva em consideração a articulação da teoria e da prática não se efetiva e prejudica a atuação dos futuros profissionais da educação. É preciso colocar, no centro, essa discussão, e promover a relação dialógica desses aspectos. Para isso, a articulação do estágio como residência pedagógica é uma das estratégias a serem realizadas.

41

## **O estágio na formação pré-serviço**

A fim de problematizarmos a formação pré-serviço dos licenciandos e trazermos a reflexão sobre a questão do sujeito e da experiência, constituímos um corpus com vinte relatórios de estágios elaborados por estudantes do curso de Letras, de uma universidade pública brasileira, no segundo semestre de 2015.

O estágio é organizado em quatro etapas, que se iniciam no 5º semestre do curso, com a carga horária de 120 horas por semestre, totalizando 480 horas. Durante o estágio, os licenciandos precisam desenvolver atividades de observação das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, sendo que pelo menos 50% das horas devem ser em escolas públicas, além de atividades de regência, de reflexão e de participação em projetos. A estrutura organizacional básica do estágio compreende, no âmbito da universidade, a atuação dos professores do curso na coordenação geral e na orientação dos licenciandos e, no âmbito da escola, a atuação do professor supervisor.

Na análise do corpus, alguns aspectos chamam atenção, entre eles, a experiência dos licenciandos no ambiente escolar, a regência e a relação do estagiário com o professor supervisor.

Em relação à experiência dos licenciandos no ambiente escolar, todos os relatórios trazem uma valoração do estágio como espaço de vivência da realidade escolar, sobretudo, a das escolas públicas. O conhecimento da infraestrutura – precária em algumas escolas –, da comunidade, do entorno da escola, com seus conflitos sociais, e dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem fazem com que os estagiários deixem a idealização e passem a experienciar a escola como espaço físico e social. Isso vem ao encontro da ideia de residência pedagógica, a qual se fundamenta no princípio de construir e reconstruir o conhecimento a partir de uma experiência vivenciada pelo licenciando na escola. Não se trata de falar do que ocorre, do que se passa na escola, mas sim de estar presente e viver a experiência, ser tocada por ela, como proposto por Larrosa Bondía (2002).

42

Há, ainda, nos relatos dos estagiários, uma constatação de que boa parte do conteúdo e das discussões que foram realizadas em sala de aula, no curso de Letras, ainda está distante da prática docente que encontraram na escola. Enquanto, no espaço acadêmico, a ênfase tem se dado em torno da concepção da linguagem como prática social e da língua em uso, no espaço escolar, os docentes reproduzem, em sua maioria, práticas voltadas apenas para o uso padrão da língua.

Dentro da organização do estágio, no tocante à regência, há um incentivo para a realização de uma docência compartilhada, na qual estagiário e professor supervisor possam realizar uma atividade de intervenção conjunta em sala de aula. Os relatórios mostram que apenas três estagiários foram impedidos de realizar a intervenção junto ao professor, na turma. Os demais relatam que a intervenção foi positiva e teve boa aceitação dos alunos. Contudo, importante salientar que a docência compartilhada propriamente, no sentido de promover o planejamento e o cumprimento da intervenção coletivamente entre professor supervisor e estagiário, não foi efetivada na maior parte dos casos. Dos dezessete relatórios que mencionam a regência, apenas um afirma que houve interação constante entre estagiário e professor supervisor em todo o estágio e dois dizem que participaram da elaboração de atividades e



provas. Um dos relatórios destaca que a professora supervisora, inclusive, não permitiu sequer a interação com os alunos da turma estagiada. Outro, ainda, diz que a professora supervisora continuamente perguntava sobre os temas trabalhados nas aulas, aparentando querer testar o conhecimento dos estagiários, de modo a fazer com que eles se sentissem desvalorizados.

Essa problemática do estágio indica que os professores supervisores não se sentem parte do processo formativo dos licenciandos, limitando seu trabalho, principalmente, ao acompanhamento burocrático, na assinatura de documentos comprobatórios da presença no estágio, por exemplo. Para nós, o estágio precisa ser visto como residência pedagógica a partir da articulação dos sujeitos envolvidos – licenciando, professores do curso de licenciatura e professores supervisores – como coparticipantes da formação docente, de modo a efetivar uma rede de formação que envolva esses sujeitos:

Figura 1: Nomear a figura.



Fonte: indicar. Se for de autoria dos autores.

Quando o licenciando é inserido no estágio, ele precisa ser posto em uma organização que contemple o saber acadêmico, por meio da participação de professores das instituições de ensino superior, que coordenam e acompanham grupos de licenciandos, e o saber de sala de aula, por meio da participação de professores da educação básica como supervisores da atuação dos estudantes na escola. Tal estrutura proporciona uma articulação entre os saberes teóricos e a prática de sala de aula, de modo a cessar a dicotomia recorrente na formação docente.

Dos sujeitos que pusemos na rede de formação, verificamos que o professor supervisor é o que mais merece atenção. Esse profissional, atuante na educação básica, deveria ser considerado efetivamente como corresponsável pelo processo formativo dos licenciandos. Isso demanda integrá-lo em um diálogo com a academia e, sobretudo, em um processo de formação continuada. O espaço acadêmico, como lugar de estudo e de pesquisa, deve se abrir para acolher a prática docente desses professores supervisores, ressignificando-a a partir da reflexão coletiva.

A docência compartilhada poderia então ser explorada, de modo que professores supervisores e licenciandos pudessem dialogar sobre quais procedimentos poderiam ser realizados para a intervenção pedagógica nas classes estagiadas. Os professores orientadores poderiam, assim, promover encontros periódicos de reflexão sobre a experiência na escola.

O principal objetivo da residência pedagógica, portanto, seria propiciar a formação na realidade escolar, tendo os conflitos que dificultam a prática pedagógica do professor e da escola como fontes de aprendizagem, a partir da inserção na escola, de registro das observações e de elaboração de plano de intervenção sob orientação de professores orientadores e professores supervisores.

Entretanto, a redimensão do estágio, como residência pedagógica e que integre e valorize os professores supervisores, necessita de políticas públicas que incorporem, na jornada de trabalho desses profissionais da educação básica, a formação dos futuros docentes. Não se pode conferir àqueles que já lidam com diversas demandas, muitas vezes em condições precárias, mais uma atividade. É preciso promover a coparticipação dos professores, na formação pré-serviço, considerada parte de suas atribuições, de tal modo que sejam, para aqueles que se dispuserem a essa atividade – acompanhamento de atividades de formação continuada e de planejamento e orientação dos licenciandos – consideradas horas de efetivo trabalho docente.

## Considerações finais

A formação pré-serviço do professor de Língua Portuguesa deve unir universidade e escola em uma parceria eficaz que repense o processo formativo. A distância entre esses espaços deve ser diminuída com a abertura para o trabalho coletivo e reflexivo acerca do cotidiano escolar. O estágio, visto como residência pedagógica, cumpre esse papel.

Essa abordagem põe o licenciando como sujeito de sua formação, tendo a experiência do cotidiano escolar como elemento fundamental de seu aperfeiçoamento. Além disso, possibilita a incorporação dos demais sujeitos envolvidos como corresponsáveis por esse processo formativo.

A formação deve garantir que os futuros professores sejam capazes de articular seus conhecimentos teóricos com sua prática docente, por meio de um processo reflexivo, que se aproxime do contexto escolar e faça dele ponto de partida para suas intervenções.

Assim, o professor formado dentro de uma perspectiva reflexiva da prática docente poderá atuar de modo a pensar e repensar sua ação no cotidiano da escola. Nesse percurso, o Reino Encantado e o Reino Desencantado da escola passam a ser o espaço real do desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, sendo a teoria e a prática articuladas, na docência.

45

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2014. Disponível em:  
<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2015.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coords.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em:  
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682POR.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2015.
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2014.
- MOLON, S. I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez. 2011.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Trad. Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995. p.00-00.

PENA-VEJA, A.; NASCIMENTO, E. P. (Orgs.). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES NETO, J. J.; JESUS, G. R. de; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013. Disponível em:  
<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1903/1887>>. Acesso em 21 ago. 2015.

TORRES, H.; GOMES, S. Desigualdade educacional e segregação social na região metropolitana de São Paulo. **Revista Novos Estudos**. São Paulo: Cebrap, v. 64, p. 132-140. Disponível em:  
<[http://cebrap.org.br/v2/files/upload/biblioteca\\_virtual/TORRES\\_GOMES\\_Desigualdade%20Educacional%20.pdf](http://cebrap.org.br/v2/files/upload/biblioteca_virtual/TORRES_GOMES_Desigualdade%20Educacional%20.pdf)>. Acesso em 23 ago. 2015.

VYGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 21-44, Julho/2000.