

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NA FORMAÇÃO INICIAL: A CONFIGURAÇÃO DA EXPERIÊNCIA FORMADORA POR MEIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Silmara Bispo de Cristo Souza¹
Áurea da Silva Pereira²
Edilange Borges de Souza³

RESUMO

Nesta pesquisa buscamos investigar a complexidade que envolve os processos formativos desde a formação inicial, com foco na investigação do Estágio Supervisionado. Entendemos que o modo como se desenvolvem os estágios, na formação inicial do (a) futuro (a) professor (a), tem fundamental importância no processo de construção da identidade docente, uma vez se efetivam como os momentos de vivenciar a profissão, de se deparar com a desafiante necessidade de articular (de forma reflexiva) as teorias estudadas com a prática em sala de aula e de perceber as lacunas deixadas pelo processo de formação. Utilizamos a perspectiva autobiográfica a partir da análise de entrevistas narrativas realizadas com os colaboradores dessa pesquisa: três estudantes (duas alunas e um aluno) do Curso de Letras da UNEB, Campus II e a professora de estágio destes (as). Aos alunos (as), participantes da pesquisa, foram dados nomes fictícios: “Determinação”, “Resiliência” e “Dedicação”; a professora de estágio permitiu a divulgação do seu nome – Professora Ana Regina. Apropriamos-nos das concepções apresentadas por eles (as) e dialogamos com abordagens teóricas suscitando a problematização de questões como a não superação da racionalidade técnica nos cursos de formação, a desafiante relação teoria-prática, a responsabilidade do professor (a) de estágio nesse processo inicial de formação e o lugar da reflexão no Estágio Supervisionado.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação Inicial. Narrativa autobiográfica.

INTRODUÇÃO

A formação de professores vivenciou diversos momentos de transformações, principalmente na organização e nas políticas públicas, mas sempre prevaleceu a valorização de modelos centrados na racionalidade técnica. Ao longo da história dos cursos de formação, a discussão acerca da dicotomia entre saberes teóricos e saberes práticos, a supervalorização da dimensão científica, em detrimento do pessoal, do subjetivo, sempre foi algo recorrente e, ainda hoje, constituem problemáticas que circundam o cenário da formação inicial. Dentre todas essas

¹ Mestre em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia Campus II. Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia Campus II.

² Prof. Adjunto do Departamento de Educação do Colegiado de Letras - DEDC II - Campus II - UNEB Doutora em Educação.

³ Mestre em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia Campus II. Especialista em Coordenação pedagógica pela Faculdade da Lapa (FAEL). Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia Campus II. Licenciada em Pedagogia Faculdade Santíssimo Sacramento

questões apontadas, o processo de articulação entre teoria e prática, muito preconizado pelas diretrizes educacionais nacionais, é um dos grandes pontos de conflitos nos cursos de licenciaturas, principalmente quando o trabalho com a prática é atribuído exclusivamente aos componentes de Estágio.

A necessidade de repensar a formação inicial de professores se associa ao fato de que o trabalho dos docentes em atuação tem sido questionado por não alcançar um processo de aprendizagem significativo e de qualidade. Apesar de existirem algumas exceções, há um predomínio de práticas pedagógicas tradicionais, conteudistas e reprodutivistas.

Diante da realidade da escola atual faz-se necessária uma formação que considere o professor como um intelectual crítico-reflexivo (PIMENTA, 2008). No atual contexto educacional não cabe mais práticas técnicas e tradicionais, é preciso superar esses modelos a partir de uma nova epistemologia da formação docente, pautada em uma prática educativa contextualizada, crítica e transformadora. Para isso, as mudanças devem se iniciar no próprio processo de formação inicial.

Assim sendo, a formação inicial deve ser pensada como um processo de autoformação e autotransformação do sujeito que tem a capacidade de provocar aprendizagens em diferentes domínios da existência, a partir do seu modo de ser, estar sentir, refletir e agir. A experiência pessoal de cada sujeito é única, e, portanto, os resultados do processo formativo dependem, diretamente, do modo como vivenciou e vivenciam os seus percursos formativos. Nesse sentido, os dispositivos utilizados para possibilitar o desenvolvimento pessoal e profissional tornam-se um fator determinante para que os licenciandos (as) assumam os seus papéis como sujeitos da sua formação e de sua prática docente.

Ao entendermos a complexidade que envolve os processos formativos, o contexto e espaço-tempo dessa investigação se voltou para a formação inicial na especificidade do estágio supervisionado. Adotamos a pesquisa (auto)biográfica como aporte teórico-metodológico, tendo como objetivo geral a análise da formação inicial que é dimensionada pela reflexão sobre a experiência. Compreendemos que as narrativas de formação se efetivam como um terreno fértil que possibilita superar as dimensões técnicas e instrumentais da formação inicial e do estágio, e por isso, o movimento da investigação-formação desse estudo se configurou a partir do processo de (auto)conhecimento e (auto)formação apresentados pelos sujeitos em narrativas produzidas no Estágio Supervisionado.

Identities que se cruzam no processo de formação inicial: Do formador ao futuro professor

Sendo o professor responsável pela formação humana e científica, ele necessita estar em contato permanente com estudos, pesquisas e experiências formativas. A construção da identidade docente é um processo contínuo e inacabado, uma vez que necessita de uma constante revisão das suas práticas educativas, como afirma Pimenta (2005, p.18):

[...] constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo com sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

A formação inicial é um dos importantes espaços para a percepção desse processo, uma vez que é possível perceber o professor que está sendo formado e a partir de quais referências e concepções essa formação tem se estabelecido; quais os significados que cada futuro (a) professor (a) tem atribuído a sua formação e como eles (as) estão sendo movidos para serem os autores e atores de seus processos formativos. Assim, torna-se interessante investigar esse processo a partir do olhar dos estudantes do Curso de Letras e da professora de Estágio.

A entrevista narrativa realizada com a professora de estágio comprova a permanência da adoção da perspectiva de formação técnica por parte de alguns professores. Em relação a essas posturas, a professora de estágio se posiciona de maneira contrária quando propõe uma prática reflexiva e crítica negativamente a visão conteudista. Quando defende uma postura formativa que perpassa pela reflexão, a professora salienta que:

Essa postura se distancia da visão conteudista e quantitativa que sustenta a prática de professores (as) que acreditam que **“quanto mais textos e livros os/as estudantes leiam, melhor formados eles (as) estarão”**. (Professora Ana Regina)

O discurso da professora é confirmado pelo posicionamento de Resiliência, Dedicção e Determinação quando refletem sobre o formato do curso de Letras no que concerne às práticas dos seus professores desde o início do curso:

No curso vimos muitas teorias que muitas vezes não tem relação com o contexto da sala de aula. **Durante todo o curso apenas um professor trabalhou a literatura voltada para a sala de aula** [...] Mas os outros (até chegar ao componente de estágio), **em sua maioria, nos enchiam de textos e mais textos** e, muitas vezes, nós graduandos, nos questionávamos se tudo aquilo teria relação com a sala de aula. (Resiliência)

Muitos professores só querem dar sua aula e voltar para casa. Já estão com suas disciplinas formadinhas. **Cada um já sabe o que vai dar no ano seguinte**. (Dedicção)

Muitas vezes nos questionamos o “porquê” de algumas disciplinas em um curso de Letras, o “porquê” de algumas teorias que nos são passadas, o “porquê” de tão pouca prática em um curso de licenciatura. Muitas vezes **nos percebemos como um depósito de teorias que desarticuladas do contexto escolar não nos faz sentido. (Determinação)**

Esses depoimentos nos fazem retomar aos fundamentos da racionalidade técnica, pois enfatizam o treinamento de habilidades comportamentais e são organizados a partir da mera transmissão de conteúdos ditos científicos, estes entendidos como suficientes no processo de formação de docentes. Desta forma, a partir desses relatos, os professores em formação estão sendo direcionados (por alguns formadores) para serem concebidos como técnicos que, de forma objetiva, devem pôr em prática os conhecimentos científicos a partir da aplicação rigorosa de princípios, técnicas e conhecimentos gerais. Ainda que prevaleça essa formação voltada para uma perspectiva técnica, os sujeitos dessa pesquisa se apropriam de uma postura reflexiva acerca de sua formação e, ao invés de serem mobilizados para um processo formativo técnico, revelam uma rejeição a esse modelo, desencadeando desdobramentos significativos para a formação de sua identidade docente.

É lamentável perceber que até mesmo no processo de formação inicial de professores ainda existam formadores apegados a um formato tecnicista. Os três depoimentos deixam claro o comodismo desses docentes e a prática viciada e desvinculada de reflexão, como podemos observar nos seguintes excertos: “nos enchiam de textos e mais textos”; “cada um já sabe o que vai dar no ano seguinte”; “nos percebemos como um depósito de teorias que desarticuladas do contexto escolar não nos faz sentido”. Os excertos comprovam que a formação de professores têm se estabelecido a partir de uma perspectiva técnica.

Nesse sentido, uma concepção que por vezes é criticada dentro da academia acaba sendo reproduzida pelos próprios formadores. As práticas pedagógicas dos professores universitários refletem a ambiguidade e as contradições de sua profissão e da própria universidade; além disso, estas ações revelam que a prática educacional universitária continua, em alguns momentos, enraizada na concepção bancária da educação.

Os docentes universitários são os responsáveis diretos pela criação de possibilidades que proporcionem a produção de conhecimento dentro de um contexto autêntico, crítico e reflexivo, propiciando assim a renovação das práticas de ensino existentes. Segundo Costa (2008),

[...] os estabelecimentos de ensino superior, em conjunto com seus docentes, precisam abandonar a postura tradicional, aulista e expositiva de repassar ideias, buscar renovar as metodologias que estão ultrapassadas e, por fim,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

apropriar-se da perspectiva educacional moderna, associada com a realidade atual, da sociedade e do conhecimento (COSTA, 2008, p. 45)

No cenário de formação inicial de professores um dos aspectos cruciais no processo formativo destes futuros profissionais é o diálogo significativo entre universidade e contexto escolar. De que adianta a produção de conhecimento no campo acadêmico, se esse conhecimento não for integrado, de maneira crítica e reflexiva, aos espaços pedagógicos?

O desenvolvimento pessoal e profissional de um professor em formação inicial se efetiva como um processo complexo que é determinado pelo modo como ele se posiciona em relação a múltiplas e, por vezes, contraditórias situações. Para tanto, contribuem também múltiplos e, por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores morais, crenças expressos pelos discursos elaborados por vários interlocutores em diferentes contextos criados nas instituições sociais, nos vários campos científicos, nas legislações. Dessa forma, o processo de constituição de identidades docentes é uma construção marcada por uma multiplicidade de discursos e agentes sociais, e por isso, pensar o modo como se dá processo de constituição de identidades docentes de futuros professores passa, antes de tudo, pelo entendimento das ações dos formadores, pelo modo como estes têm servido de representação da identidade docente, pelo modo como estes estão lidando com os seus próprios processos de constituição identitária.

Dentro dessa esteira de discussão, Behrens (1996, p.103-111) ressalta uma abordagem interessante quando aponta que a maior dificuldade percebida no processo de formação docente é o fato de a própria comunidade acadêmica encarar o professor como um profissional acabado. Os relatos dos colaboradores mostram que se torna imprescindível desencadear perspectivas teóricas, metodológicas e práticas que incitem à construção de um novo papel do professor dentro da comunidade acadêmica e na sociedade.

Em relação ao processo de constituição da identidade profissional, Nóvoa (1992) relata que a identidade não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto. Para o autor, “a identidade é um lugar de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”(p.16), por isso, a forma adequada de referir-se a ela é como “processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (p.16).

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (NÓVOA, 1992, p.16)

Partindo dessa perspectiva, fica evidente que a identidade do professor deve estar em constante transformação, deve ser (re)construída no cotidiano a partir da revisão de sua própria prática, proporcionando assim, espaço para as inovações, para um novo fazer ressignificado diante das necessidades do contexto no qual ele se insere.

A busca pela compreensão do modo como as identidades dos professores universitários têm se manifestado em suas interações em sala de aula torna-se imprescindível no processo de formação inicial e continuada. Determinadas posições identitárias se movimentam a partir das relações com outras posições, assim como os valores, discursos e crenças relativas a cada uma. Assim sendo, o processo de constituição de identidades docentes aparece articulado à percepção das representações de outras identidades. Isto é, a construção das identidades profissionais desses colaboradores está diretamente relacionada aos modelos das identidades profissionais de seus formadores. É um processo dialógico, existe sempre uma relação com o(s) outro(s), e, por isso, é mais que um acontecimento social e coletivo.

Na relação aqui estabelecida entre os sujeitos da pesquisa (graduandos, futuros professores) e os seus formadores (professores universitários) conseguimos perceber esses movimentos, ora de distanciamento, ora de espelhamento e valorização da prática, pois, assim como os colaboradores chamam a atenção para ações que não tem dado sentido aos seus processos formativos, eles(as) também retomam os professores que tiveram ações críticas e reflexivas. Os futuros professores revelam as representações significantes, ao mesmo tempo em que demonstram, através das críticas imprimidas em seus discursos, os professores que querem ser, as ações que embasam a formação dos seus perfis profissionais e os traços identitários que interferem positivamente em suas construções enquanto sujeitos e futuros profissionais.

Tive um professor [...] que se preocupou em mostrar como a literatura deve ser trabalhada em sala de aula. Nós alunos, ficamos maravilhados com a forma que ele trabalhava, a simplicidade que ele “debulhava” um poema mostrando o significado de cada palavra, o sentido que tinha cada verso, enfim!
(Resiliência)

Tive um professor que pensa num curso totalmente voltado para a sala de aula, desde o primeiro semestre. Isso é muito importante em um curso de licenciatura [...] Mas tem muita resistência de alguns professores que não querem sair do comodismo.
(Dedicação)

Somente professora ‘nome da professora’ sempre fez questão de trabalhar o conteúdo dela fazendo um link com a questão pedagógica, como poderia ser levado para a sala de aula, fora isso, recordo que os outros se centraram em suas áreas específicas.
(Determinação)

Pensar, refletir e analisar os posicionamentos dos seus formadores remete a compreender o próprio processo de construção da identidade, pois este não é solitário, faz-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens, observações e reflexões.

Propor a reformulação do plano do curso, trabalhar textos literários levando-os para a realidade da sala de aula e fazer um “link” de sua disciplina com a questão pedagógica foram ações citadas pelos colaboradores que não deveriam mais se efetivarem como lacunas no processo de formação de professores. O projeto de curso deve ser pensado de maneira coerente, atendendo as necessidades pertinentes à carreira desses futuros profissionais, e para isso, é de fundamental importância o interesse e o envolvimento desses formadores no que concerne à preparação pedagógica, e não só a preocupação com a abordagem teórica de suas áreas específicas. Professores que formam professores necessitam compreender que existem novos desafios a serem superados, entre os quais se encontra a necessidade de identificar o colapso das certezas absolutas e da docência orientada por paradigmas tradicionais, individualistas e centralistas.

Para alcançar as competências exigidas para o professor do ensino superior na atualidade, é necessário falar em um processo inicial como um espaço de tomadas de decisões formativas (ZABALZA, 2004) que permita uma formação mais ampla e completa, englobando conhecimentos em procedimentos didáticos pedagógicos, desenvolvimento pessoal, cultural, acadêmico e profissional, ampliação da sensibilidade dos valores e atitudes de maneira que o docente possa relacionar-se melhor consigo mesmo e com os outros e, por fim, a formação deve comportar a troca, a mudança intermitente permitindo a ampliação das experiências.

Essa formação perpassa por reflexão e inovações contribui com a professora-formadora, destacada nesse estudo. A professora Ana Regina foi também citada pelos colaboradores, porém, não aparece nenhuma menção a ela nos depoimentos anteriores por se tratar da formadora de estágio. Quando falavam da articulação teoria e prática ou quando eram questionados sobre a preocupação com a preparação pedagógica do curso, os sujeitos sempre ressaltavam a professora de estágio como a promotora desses processos, como será apresentada na próxima seção. Nesse sentido, é interessante compreender o modo como Ana Regina concebe a sua responsabilidade dentro de um curso de formação:

Bem, quando afirmo que concebo a educação como transformação mediante si mesmo/a, os/as outros/as e o mundo e como autoformação, formação como me constituí o que sou e o que gostaria de ser, o que proponho como leituras, como fundamentos para os (as) estudantes, deverão ter sentido para eles (as); deverão ser leituras que sustentem suas práticas e os(as) façam pensar se aquilo que irão fazer em sala de aula, é condizente com aquilo que pensam. Tal postura reflexiva anula a dicotomia teoria/prática, uma vez que aquilo que

estudo em um curso de formação de professores, tem sentido porque está associado diretamente ao fazer e ao viver, tem sentido para a minha existência humana e não apenas docente, torna-me um(a) profissional melhor porque me torna uma pessoa melhor. São leituras que me trazem não apenas conhecimento, mas, sobretudo, sabedoria, como afirma Larrossa, porque edificam e transpassam; são leituras que me tocam, que ficam. (Professora **Ana Regina**)

É importante perceber no depoimento da professora de estágio um posicionamento reflexivo, uma identidade aberta a um processo constante de modificações, no qual a mesma pensa a sua própria formação refletindo criticamente o resultado de suas ações sobre a formação do outro.

Isso significa, pois que a formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática.

Esse modo reflexivo em que tem se dado a relação de Ana Regina com os futuros(as) professores(as) torna-se interessante a medida em que percebemos que muitos graduandos de licenciaturas chegam ao componente de estágio perdidos por não conseguirem, até o momento, encontrar sentido no seu processo formativo, o que acarreta, muitas vezes, a crise de identidade.

Concepções de estágio e a relação teoria e prática

O estágio se configura como uma das etapas mais importantes do processo de formação inicial de professores. É o momento da reelaboração e ressignificação dos saberes teóricos e pessoais construídos ao longo da formação específica e de vida e também dos saberes profissionais.

Discutir acerca das concepções de Estágio Supervisionado tem sido uma problemática que tem despertado interesse em diversos pesquisadores da área educacional. Ao suscitar essa discussão, é pertinente invocar a definição do estágio a partir das abordagens de Pimenta e Lima (2011), onde este é definido como:

[...] campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores que possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente. (PIMENTA; LIMA, 2011, p.61)

Dessa forma, entendemos que o estágio deve ocupar um lugar de destaque dentro dos cursos de formação de professores, uma vez que, para muitos graduandos, o único contato de acesso à sala de aula aconteceu na condição de alunos e no momento do estágio. Assim sendo, é a sala de aula o lugar da formação, é nesse espaço que o estagiário estabelece um contato direto com o seu ambiente de atuação pedagógica, sendo mobilizado a se perceber como professor. Nesse sentido, as disciplinas de estágios tornam-se essenciais para a aproximação dos futuros professores com as diferentes possibilidades teórico-práticas, possibilitando, ao longo desse processo, a constituição da identidade profissional. Assim, o planejamento dessas disciplinas precisam possibilitar espaços de diálogo, trocas, descobertas e reflexão.

Portanto, é no momento dos estágios que os futuros professores devem refletir, discutir e problematizar questões sobre a escola, a sala de aula, o fazer pedagógico, os conteúdos que serão ensinados. Configura-se então como um espaço privilegiado de aprendizagem da profissão docente e de possibilidade de construção da identidade profissional.

Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2011) ressaltam que o estágio pode se evidenciar como um campo de pesquisa e investigação, uma vez que este não se reduza à atividade prática instrumental e possibilite a construção da identidade docente. Ainda de acordo com as autoras, entendemos que o objetivo do estágio é proporcionar a integração da formação do futuro professor, compreendendo a escola e o seu campo de atuação como objeto de reflexão, análise e investigação, ao considerar indispensável a relação de articulação dessa experiência formadora com os conhecimentos discutidos nas disciplinas do curso de licenciatura. Sendo assim, o estágio possibilita a aproximação dos futuros professores da realidade que atuarão, e por meio da análise crítica apoiada na teoria, eles(as) se apropriam dessa realidade com maior autonomia e sensação de pertencimento.

No entanto, as possibilidades e potencialidades dos estágios supervisionados tornam-se inacessíveis quando os estagiários vão para a escola apenas para observar as aulas (no estágio de observação, por exemplo) ou somente para a transmissão de conteúdos (estágio de regência), sem a oportunidade de discutir, problematizar e refletir esses acontecimentos a fim de compreendê-los dentro das peculiaridades de sua futura profissão.

As bases legais que regem a formação inicial de professores apresentam pressupostos que se aproximam de um enfoque reflexivo que se apresente desde o início da formação. Nesse contexto, torna-se relevante retomarmos o Art. 12 da Resolução CNE/CP1, já citado anteriormente, para contextualizá-lo dentro da situação específica (Estágio no Curso de Letras do Campus da UNEB investigado):

Art.12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

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

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

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

Como previsto no Art. 12, a prática deve estar presente em todo o processo formativo, articulando-se, de maneira reflexiva, com as teorias das disciplinas específicas. No entanto, no contexto analisado não foi possível perceber a efetivação desse discurso, uma vez que os sujeitos da pesquisa trazem depoimentos totalmente contrários a essa concepção de formação:

Cada professor se pauta apenas em seu componente e realmente o professor de estágio fica sobrecarregado: preocupado com a teoria, ajudar na elaboração dos planos e acompanhar a prática dos discentes. **(Determinação)**

A formação pedagógica acaba ficando muito a cargo do professor de prática pedagógica e, principalmente, do professor de estágio. **(Dedicação)**

O aluno só vai ter vivência em sala de aula no final do curso. **(Resiliência)**

Nos depoimentos, é unânime a concepção de que teoria e prática encontram-se desvinculadas no processo de formação inicial. Isso se dá pelo fato de esse binômio (teoria e prática) estar atrelado a uma relação caracterizada por uma trajetória histórica que se volta para uma perspectiva dicotômica, o que afeta negativamente o efetivo desenvolvimento dos saberes docentes e de uma identidade profissional crítica e reflexiva. De acordo com Candau e Lelis (1995) essa desarticulação decorre, sobretudo, da assunção de uma visão dicotômica da relação entre teoria e prática, ou seja, do entendimento de que teoria e prática são pólos distintos e separados. Desse sistema histórico demarcado pela instrumentalização do saber resulta a formação desses formadores (professores universitários), uma vez que essa dicotomia se faz presente nos contextos formativos há décadas:

Verificamos que a dicotomia entre teoria e prática já aparece nos anos 30, quando havia uma estrutura curricular que estabelecia uma hierarquia entre conteúdo e metodologia. Nos anos 60, com a Reforma Universitária, reforça-se ainda mais a separação entre as disciplinas específicas e as pedagógicas. O modelo da racionalidade técnica, nos anos 70, privilegia a formação teórica e a prática é vista como aplicação da teoria. Nos anos 80, o problema da dicotomia entre a teoria e a prática foi muito discutido devido às influências das reflexões levantadas por Vásquez. Em 1990, embora passe a ser enunciada a relação teoria-prática como um eixo articulador do currículo, e em 1996, no

art. 61 da LDB, seja prevista a „associação entre teoria e prática“, os problemas da dicotomia permanecem os mesmos. (PEREIRA, 2005, p. 87).

Assim, percebemos que essa desarticulação entre teoria e prática não é algo novo nos cursos de formação e não nos parece ser algo a ser superado em um curto período de tempo, uma vez que ainda percebemos, de maneira muito presente, o predomínio de estruturas curriculares e práticas formativas que fortalecem a dissociação entre conteúdos e metodologias, disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas. Dedicção e determinação fazem uma ressalva importante no que se refere ao funcionamento da disciplina de Prática Pedagógica (entendida, no currículo do curso, como um componente que preconiza também a discussão da teoria e prática):

Pra que uma disciplina com uma carga horária tão grande como Prática Pedagógica se a gente não tem contato com a sala de aula? Então não é Prática Pedagógica, é Teoria Pedagógica. **(Dedicção)**

Na minha opinião, e essa também é uma crítica de outras pessoas, não deveria existir uma disciplina chamada de “Prática Pedagógica”; eu penso que as disciplinas deveriam ser ofertadas e dentro dessas disciplinas já houvesse uma forma de lidar com o pedagógico. A gente está sendo formado para ser professor de Língua Portuguesa, então a pedagogia que a gente precisa aprender é a pedagogia de Língua Portuguesa: Como trabalhar com a lingüística? Como trabalhar com a literatura? Como trabalhar com a oralidade? **(Determinação)**.

Percebemos que no discurso de Dedicção há uma crítica à Prática Pedagógica como componente curricular por não ter contribuído com sua formação. Como se falar/pensar a prática pedagógica sem vivenciar o contexto da sala de aula? O primeiro depoimento traz à tona uma reflexão muito interessante à medida que percebemos que um componente que se refere à prática tem se constituído de forma teórica. O depoimento de Determinação, reforça a segregação de áreas e a desvalorização da articulação entre o pensar e o fazer e apresenta intervenções próprias acerca do modo como ele acredita que a formação se tornaria mais contextualizada e significativa. Toda essa problemática que se instaura nesse processo inicial tem acarretado uma responsabilidade muito grande para o componente de Estágio Supervisionado e, conseqüentemente, para a professora que ministra o componente curricular. Desta forma, somente a partir dos quatro últimos semestres, os sujeitos dessa pesquisa começaram a ter o entendimento de que teoria e prática não são polos distintos e isolados, mas, ainda assim, ressaltam dificuldades percebidas quando se tem uma responsabilidade tão grande entregue a uma única professora:

Cada professor deveria lecionar seu componente e relacionar com o ambiente escolar, mas durante todo o curso não há esse interesse. **O professor de estágio trabalha sozinho como se o estágio fosse outro curso e não outro componente. (Resiliência).**

A fragmentação existe e eu creio que isso nos prejudique. Nem sempre o professor de estágio tem um conhecimento profundo das áreas de linguística e de literatura, por exemplo, até mesmo por uma questão de afinidade, **além de ser um tempo muito curto para que tudo seja discutido [...] Parece que fica a cargo somente do professor de Estágio saber como levar aquela teoria para sala de aula [...] Eu penso que a cada disciplina deveria ter inculcido a prática pedagógica [...] Pensar a teoria e depois pensar como essa teoria que foi ensinada pode ser levada para a prática [...] para fazer sentido pra gente [...] Sempre me perguntei o porquê de muitas disciplinas [...] Talvez se o professor fizesse esse trabalho de mostrar a praticidade e a utilidades dela a nossa formação seria mais consolidada e a gente conseguiria ver o sentido de tudo isso. (Determinação)**

Ao analisarmos esses depoimentos percebemos que, a todo tempo, os alunos, colaboradores da pesquisa, demonstram a procura de sentidos para a sua formação e propõem novas formas de se pensar esse processo a partir de suas próprias necessidades, das lacunas que são percebidas ao longo desse percurso e dos desafios que são postos para o Componente de Estágio, uma vez que “o professor de estágio trabalha sozinho, como se o estágio fosse outro curso e não outro componente”. A falta de conexão entre os saberes aprendidos nas áreas apresentadas como específicas e os saberes pedagógicos concebidos no Componente de Estágio torna cada vez mais deficiente o processo formativo. A consequência disso vem apresentada nos seguintes excertos: “Sempre me perguntei o porquê de muitas disciplinas [...] Talvez se o professor fizesse esse trabalho de mostrar a praticidade e a utilidade delas a nossa formação seria mais consolidada e a gente conseguiria ver o sentido de tudo isso”. Observamos que os saberes do curso não têm atribuído sentido à formação desse graduando, apenas tem se estabelecido como uma carga teórica exorbitante que não apresenta utilidade para a sua prática, uma vez que se estabelece de maneira descontextualizada.

Tardif (2008) salienta que muitas concepções teóricas aportadas no processo de formação de professores podem ter sido concebidas sem relação ao ensino e fora do contexto da ação docente, o que compromete a apropriação desses conhecimentos no momento de atuação efetiva na sala de aula.

Nesse sentido, é importante entender o espaço da teoria e da prática no processo formativo, sendo estes elementos que devem caminhar juntos; um não deve ser compreendido como a consequência do outro, devem estabelecer formas de articulação que expressem posições político-pedagógicas significativas para o processo de ensino-aprendizagem. Desta

forma, também deveriam ser incluídas nos currículos dos cursos de formação de professores o estudo de situações- problema, práticas reais, assim, o que se aprende nos cursos de formação inicial de professores não seriam apenas estereótipos técnicos, mas o saber sobre porque certas ações são realizadas e quando se torna necessário mudar a estratégia (IMBERNÓN, 2011).

Não se trata, pois, de aprender um ofício no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de apreender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo. (IMBERNÓN, 2011, p. 67-68)

Imbernón (2011) pontua ainda que, a profissão docente não pode mais beber na fonte da mera transmissão dos conhecimentos acadêmicos, assim como não deve ensinar apenas o básico e reproduzir o conhecimento dominante. O autor salienta que se os seres humanos se tornaram mais complexos, a profissão docente também deverá se tornar. Este é o processo evolutivo que não pode ser freado. Contudo, como é possível que se tenha esta concepção uma vez que o processo formativo do professor é fragmentado e demasiadamente teórico?

Tardif (2008) propõe que, nos cursos de formação de professores, os alunos sejam reconhecidos como sujeitos do conhecimento, que não sejam limitados a receber conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, que se realize um trabalho no qual se abracem as expectativas cognitivas, sociais e afetivas, ou seja, a subjetividade. O autor aponta, ainda, que “o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo” (TARDIF, 2008, p. 241).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, às nossas palavras se juntaram muitas outras trazidas pelos (as) estudantes que nos ajudaram a compreender melhor a temática escolhida. Descortinar contextos, histórias e memórias através das narrativas de formação frente a um projeto de “abordagem experiencial” (JOSSO, 2002) se efetivou como um trabalho minucioso que necessitou do olhar e da escuta sensível das pesquisadoras.

Pudemos perceber, no diálogo com as narrativas dos (as) estudantes, o quanto o curso ainda está atrelado aos princípios da racionalidade técnica. Esse entendimento nos moveu a investigar o lugar da reflexão nesse contexto conteudista, entendendo-o como forma de romper

com o paradigma da racionalidade técnica e propor uma produção de conhecimento baseada numa perspectiva crítico-reflexiva.

Ao retomarem as suas histórias de formação pessoal, os (as) estagiários (as) puderam reconstruir as suas experiências formativas entendendo as contribuições destas para a construção de suas aprendizagens. Isso interferiu diretamente nos modos de agir, pensar e sentir a partir da reflexão que fizeram sobre sua própria formação.

Ao pensarmos na formação do professor crítico-reflexivo reforçamos o entendimento do Estágio Supervisionado como um espaço de pesquisa-investigação. Assim sendo, nesse contexto, as experiências reflexivas e investigativas, desenvolvidas no Estágio Supervisionado, possibilitam uma formação profissional docente com um maior comprometimento com o contexto educacional, no qual o futuro professor se insere como um crítico e um questionador.

Confiamos que as reflexões explanadas possam contribuir para um (re)pensar dos currículos dos Cursos de Letras e da postura dos professores universitários. Acreditamos também que essa pesquisa demonstre que o trabalho com a perspectiva autobiográfica tem dado certo e que é preciso valorizar as subjetividades dos (as) estudantes no processo de formação. Os estudos que se debruçam sobre as práticas educativas podem ajudar na compreensão do que está sendo feito e visualizar o que ainda precisa ser feito.

REFERÊNCIAS

- BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BEHRENS, Marilda. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. 2000.
- COSTA, J. da S. *Docência no ensino superior: professor aulista ou professor pesquisador?* Caderno Discente do Instituto Superior de Educação. Aparecida de Goiânia. Ano 2, n.2, 2008.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional – forma-se para a mudança e a incerteza*. 9ªed. São Paulo: Cortez, 2011 – Coleção questões da nossa época; v. 14
- PEREIRA, P. S. *A concepção de prática na visão de licenciandos de Matemática*. 2005. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade de Estadual Paulista, Rio Claro.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992
- SILVA, J. Q. G.; MATENCIO, M. L. M. **Movimentos do sujeito na produção de sentidos: subjetivação e objetivação**. Revista Scripta, v. 8, n. 16, 2005. p. 71-78.
- TARDIF, Maurice, *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- ZABALZA, M. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.