

InterteXto	Uberaba	UFTM	v. 2 n. 3	p. 2-13	2009 – jan. / jun.	ISSN 1981-0601
------------	---------	------	--------------	---------	--------------------	----------------

**PRÁXIS EDUCATIVA, FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA:
O ESTÁGIO DE LETRAS COMO *LOCUS* PARA A FORMAÇÃO
CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA EM SERVIÇO**

**EDUCATIVE PRAXIS, TEACHER EDUCATION AND CONTINUED
EDUCATION: THE TRAINEESHIP IN EDUCATION AS A *LOCUS* TO THE
CONTINUED EDUCATION OF THE ENGLISH TEACHER AT WORK**

Jefferson Fernando Voss dos Santos¹

Resumo

O texto que aqui apresentamos é resultado do trabalho realizado no desenvolvimento do Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II, disciplina pertencente à grade curricular do Curso de Licenciatura Plena em Letras da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – FECILCAM. Por meio de pesquisa-ação, levantamento bibliográfico e orientações dirigidas semanais no decorrer do período entre abril de 2008 e setembro de 2008, pudemos averiguar o modo como o trabalho coletivo entre professores interfere na práxis pedagógica e atua tanto na formação continuada dos professores regentes de turma quanto na formação inicial dos estagiários. Dessa forma, nosso objetivo no presente artigo é de relatar nossas experiências pedagógicas no decorrer da realização do Estágio e, a partir disso, tecer reflexões argumentando sobre a necessidade de programas de formação continuada que aproximem escola e universidade na construção coletiva das atividades educativas.

Palavras-chave: Ação Colaborativa; Formação continuada; Práxis Educativa.

Abstract

This paper results from a work realized to develop the Practicing of Teaching in English Language II, a subject of the Literature Course (Curso de Letras) from Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – FECILCAM. Through a research *in loco*, a bibliography research and weekly orientations through the period between April 2008 and September 2008, we could verify how the cooperative work among teachers interfere on the pedagogic praxis and modify it as a continuing education of teachers in practicing as the initial education of student teachers. In this way, we aim to report our experiences during the probation and so we want to argue about the necessity of

¹ Mestrando em Letras da Universidade Estadual de Maringá – UEM.
jeffersonvoss@yahoo.com.br

InterteXto	Uberaba	UFTM	v. 2 n. 3	p. 2-13	2009 – jan. / jun.	ISSN 1981-0601
------------	---------	------	--------------	---------	--------------------	----------------

programs for continued education to approximate school and college in the collective construction of educative activities.

Key-words: Cooperative Actions; Continued Education; Educative Praxis.

Introdução

Diante de um quadro no ensino de Língua Inglesa em que se luta para reestruturar os moldes do ensino/aprendizagem e imbuir aos professores novas práticas orientadas por novos objetivos diante da disciplina, há um distanciamento entre a prática daqueles professores que se formam na graduação já pela concepção de linguagem enquanto prática de interação social e aqueles outros que, tendo se graduado há mais tempo, ainda coadunam em suas práticas com as outras concepções de linguagem, a saber, como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação. Outro problema ainda se concentra na transposição didática destes novos posicionamentos diante da disciplina. E no que se refere a este, não são somente os professores formados há mais tempo que cometem os “erros” teóricos, mas também os professores em formação, que, mesmo estando sendo formados a partir de novas perspectivas de ensino, ainda são permeados pelas práticas de sala de aula que os formaram durante os anos de bancos escolares.

A partir dessa problemática, defendemos um trabalho de formação acadêmica que atrele formação inicial e continuada em um mesmo espaço de discussão sobre a práxis educativa no ensino de Línguas Estrangeiras. Visamos, com isso, a suprir lacunas específicas da virada teórico-metodológica que sofre o ensino de línguas a partir das novas Diretrizes Curriculares, como a dificuldade de se operar transformações na prática de professores formados a partir de outros moldes de ensino e os equívocos na transposição didática quando da tentativa de se transformar as práticas já instauradas.

InterteXto	Uberaba	UFTM	v. 2 n. 3	p. 2-13	2009 – jan. / jun.	ISSN 1981-0601
------------	---------	------	--------------	---------	--------------------	----------------

No texto que segue, dividiremos nossa discussão em duas partes. Na primeira, nos ocuparemos em expor alguns posicionamentos em relação ao trabalho de formação continuada num contexto de virada teórico-metodológica do ensino. Já na segunda parte, trataremos especificamente de explorar as experiências obtidas em nosso estágio com vistas a argumentar a favor da integração da formação inicial e continuada como fator preponderante na integralização e otimização das atividades docentes.

A Formação Continuada e os Professores em Formação

Tendo em vista as mudanças nas Diretrizes Curriculares para o ensino de línguas, estrangeiras e materna, ocorridas no Brasil nos últimos anos, as quais vêm abandonando a concepção de linguagem como instrumento de comunicação e dando vez à concepção de linguagem como prática de interação social, é de se esperar que haja certa dificuldade para que as mudanças estabelecidas pelos currículos e diretrizes se efetivem e materializem na prática educativa dos professores da rede básica de ensino, uma vez que tal processo envolve a negação de tradições já postuladas e de posturas já concretizadas por anos de trabalho. Uma alternativa que entra em jogo e que passa a ser discutida com mais fervor na atualidade é a formação continuada dos professores em exercício, uma vez que há uma pressão institucional para que se operem mudanças na formação dos professores. De acordo com Ghirardi,

O professor se vê [...] pressionado a continuamente posicionar-se frente à mudança, tanto pelo seu caráter de evolução do debate acadêmico e da reflexão teórica, como pelo seu impacto concreto dentro do quadro em que exerce sua prática profissional. Questionado em sua prática, e em seus pressupostos, por desdobramentos e modificações de problemas que talvez nem sempre tenham sido objeto de uma reflexão pessoal mais detida, o professor é constantemente

InterteXto	Uberaba	UFTM	v. 2 n. 3	p. 2-13	2009 – jan. / jun.	ISSN 1981-0601
------------	---------	------	--------------	---------	--------------------	----------------

desafiado a redefinir sua posição sobre a permanência e a manutenção de valores e conceitos. (2003, p. 167)

Contudo, alguns mecanismos que visam à formação continuada dos professores se tornam ineficientes para que se suplantem os velhos paradigmas da formação inicial e se instaurem novas posições dos professores em sala de aula. São conhecidos, por exemplo, os cursos oferecidos pelos Governos dos Estados para os professores da Rede Pública de Ensino. Em muitos casos, a curta duração destes cursos, além da não proximidade entre eles e o contexto em que pretendem intervir, torna nula sua ação real sobre a prática educativa, sendo apenas “teorizantes” e pouco ajudando o professor a refletir sobre sua própria prática.

Este contexto imbui, então, à noção de formação continuada outros sentidos que vão além da “leva” de teorias carregadas até o professor a fim de atualizar seu banco teórico. Segundo Anna Rachel Machado,

O processo de formação de professores em formação contínua vem sendo visto há algum tempo, não como um processo de transmissão de conhecimentos científicos efetivado pelo formador-pesquisador, mas como um local de reflexão sobre as práticas dos professores, sobre suas representações sobre o ensino/aprendizagem de uma determinada disciplina, sobre os objetivos que visam alcançar, sobre os conteúdos que buscam ensinar; enfim, sobre a coerência interna de suas ações educacionais. (2004, p. 225)

De nada adianta, então, uma formação continuada que não contribua para o processo ensino-aprendizagem e que, ao contrário, funcione simplesmente como um despejo de teorias descontextualizadas sobre os ombros dos professores. Em se tratando de uma virada teórica que procura findar com práticas já arraigadas no cotidiano do trabalho docente, como é o caso de nossa área específica de atuação, essa situação se complica, uma vez que pode propiciar leituras e interpretações errôneas das novas concepções de

InterteXto	Uberaba	UFTM	v. 2 n. 3	p. 2-13	2009 – jan. / jun.	ISSN 1981-0601
------------	---------	------	--------------	---------	--------------------	----------------

ensino pretendidas e derivar práticas incoerentes e com objetivos mal articulados.

Nesse sentido, há de se considerar, no processo de formação continuada, o contexto de sala de aula como lugar específico de reflexão sobre a prática pedagógica e sobre os direcionamentos da disciplina ofertada, procurando-se articular teoria e prática num trabalho de instauração do novo, no caso da necessidade de mudança, a partir de uma análise acurada das práticas já arraigadas no contexto escolar. Nas palavras de Horikawa,

[...] considerar a complexidade da sala de aula significa considerar também a complexidade na formação do professor como profissional e pessoa humana. Isto é, a atividade docente deve ser analisada a partir de uma perspectiva situada na compreensão de que o saber prático é produto de uma atividade determinada pelo contexto social, cultural e histórico, no qual o professor está inserido. Isto significa atribuir a devida importância ao fato de que a prática do professor é informada pela leitura que ele faz da realidade, em termos de sua história particular e social. Há uma mediação entre o passado pessoal e a história do professor que cabe à reflexão desvendar. (2004, p. 124)

Tendo em vista esse laço tênue entre o professor e a própria história de sua formação, é de se entender como complexa e quase que impossível a possibilidade de uma simples ruptura em relação às práticas rotineiras já realizadas pelo professor e a substituição destas por novas abordagens no trabalho com a disciplina. A história da formação do professor e sua história em sala de aula, adquirida por anos de prática, não pode simplesmente se substituída sem que se corra o risco de tornar essa “nova” prática ineficiente, artificial e, em muitos casos, incoerente.

Um professor que, formado a partir da concepção de linguagem como instrumento de comunicação e trabalhando anos a fio sob essa concepção, necessite rever seu trabalho para que atenda a mudanças nos paradigmas de ensino muito dificilmente conseguirá se adaptar a novas diretrizes educacionais sem que haja um grande esforço para que, além de apreender novas teorias,

InterteXto	Uberaba	UFTM	v. 2 n. 3	p. 2-13	2009 – jan. / jun.	ISSN 1981-0601
------------	---------	------	--------------	---------	--------------------	----------------

possa refletir sobre a relação entre o dado e o novo no domínio desses deslocamentos teórico-metodológicos. Isso implica o rearranjo dos objetivos do ensino, dos métodos a serem utilizados e dos resultados os quais se pretende garantir – tudo articulado sob uma mesma confluência teórica que justifique a abordagem.

Nesse contexto, entendemos, a partir da mobilização de alguns trabalhos já realizados a esse respeito (CRISTOVÃO, 2004), como de considerável importância a reflexão sobre a relação teoria e prática, quando na coerção histórica à apropriação de novas abordagens educativas. Vê-se, a exemplo, professores que, imaginando terem compreendido a teoria com a qual se pretende coadunar, operam mudanças somente na instância de proliferação da terminologia própria daquela teoria, sem, contudo, entender quais devem ser as implicações teóricas na prática de sala de aula e nas atividades propostas aos alunos.

Não que estejamos a desfiar uma crítica a esses profissionais, uma vez que não são culpados pelos novos paradigmas os quais lhes são impostos, mas, tendo essa situação como uma alavanca à tomada de medidas que revertam esse quadro, essa constatação é importante à medida que pontua a necessidade de se oferecer direcionamentos também na transposição didática das teorias, para que, na prática, se possa refletir sobre quais mudanças surgem quando se encara uma nova abordagem teórica. É desta relação entre a teoria e a transposição didática que a prática se altera, dando vez à práxis enquanto percepção da prática a partir de uma base teórica.

Contudo, entre utopia e realidade, o problema tem dimensões maiores. Segundo Cristovão,

A relação entre teoria e prática sofre muitas interferências, pois nenhum sujeito é somente o que conscientemente pensa ser. Todo sujeito está inserido num momento histórico com uma organização social, cultural e econômica que, certamente, age sobre ele. A heterogeneidade e o inconsciente marcam essa relação entre teoria e prática de tal forma que a desejada

InterteXto	Uberaba	UFTM	v. 2 n. 3	p. 2-13	2009 – jan. / jun.	ISSN 1981-0601
------------	---------	------	--------------	---------	--------------------	----------------

completude e o controle não são possíveis de acontecer. (2004, p. 254)

Dessa forma, é de considerar muito comuns certos equívocos quando na transposição didática de algumas teorias, como, por exemplo, aqueles em que, somente por se utilizar de outra terminologia, o professor crê estar se inserindo numa outra prática, quando, na verdade, apenas reitera os mesmos métodos sob uma roupagem diferente. Daí esse contexto heterogêneo que permeia o fazer educativo: várias vozes falam ao professor, e elas se misturam com os velhos hábitos, o que, por fim, ofusca os objetivos da disciplina, o professor não sabe se está certo ou errado. Logo, pontuamos novamente a necessidade de se deslocar a prática a partir dos objetivos propostos pelo ensino e suas justificativas. Partindo-se de um quadro teórico específico, a mudança deve germinar naquilo que se coloca como objetivo da disciplina e do ensino oferecido. Um professor que concebe a língua enquanto instrumento de comunicação, certamente objetivará a apreensão, por parte de seu aluno, de algumas estruturas que, mesmo descontextualizadas, promovam a codificação de uma mensagem, independentemente de seu uso. Já um professor que coaduna com a linguagem como prática de interação social, saberá que a língua somente será aprendida se o aluno for exposto a situações significativas de aprendizagem.

Diante disso, temos já disposto um quadro de enfrentamentos a solucionar: 1) a formação inicial e as práticas apreendidas nesta não são tão fáceis de serem superadas no contexto de sala de aula; 2) a instauração de novas práticas educativas não depende somente do conhecimento de uma teoria; 3) há dificuldades enormes na transposição didática de novos paradigmas teóricos; e 4) corre-se o risco de se investir em equívocos de ordem prática quando na transposição didática de uma teoria. Utilizando como exemplo nossa prática de estágio realizada durante o ano de 2008, apresentaremos a seguir algumas experiências significativas que, cremos,

InterteXto	Uberaba	UFTM	v. 2 n. 3	p. 2-13	2009 – jan. / jun.	ISSN 1981-0601
------------	---------	------	--------------	---------	--------------------	----------------

podem auxiliar a repensar a relação universidade / escola quando na formação continuada dos professores da Rede Básica de Ensino.

O Estágio como Espaço para a Formação Continuada dos Professores em Serviço

A primeira tese que aqui defenderemos parte da relação dialógica e paradoxal entre o aprender e o ensinar. Já temos em Paulo Freire (1996) a concepção de que ninguém ensina sem aprender e que o aprender é, também, uma ação de ensino². A partir disso, entendemos que, para superar velhos paradigmas de ensino e instaurar novas práticas no contexto escolar, um primeiro passo a ser dado é quanto à intensificação da relação entre universidade e escola no sentido de que ambas ensinam e aprendem no diálogo que estabelecem entre si. Torna-se relevante, assim, quebrar alguns preconceitos comuns nos dois lados segundo os quais ora a academia possui a verdade no julgamento dos problemas da educação básica, ora a educação é a única que conhece a realidade de perto. Esses dois preconceitos, observados sob um matiz mais amplo, revela já uma separação pontual entre teoria e prática: a academia se detém ao saber teórico, a escola ao saber prático. Todos querem ensinar, quase ninguém se propõe a aprender.

E foi na tentativa de reverter tal situação conflituosa e suplantar esse enorme vale que distancia a academia da escola e, conseqüentemente, a teoria da prática, que, durante o ano de 2008, foi realizado, na FECILCAM – Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão, um projeto de formação continuada que, na sua prática, aproximou professores da Rede Básica e estagiário a fim de discutir o trabalho realizado em sala de aula. Na ocasião, a professora formadora (responsável pela disciplina de Prática de

² “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p. 12).

InterteXto	Uberaba	UFTM	v. 2 n. 3	p. 2-13	2009 – jan. / jun.	ISSN 1981-0601
------------	---------	------	--------------	---------	--------------------	----------------

Ensino em Língua Inglesa na graduação), a professora regente de turma (responsável pela disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês em um colégio da rede pública de Campo Mourão – PR) e o estagiário (4º ano do Curso de Letras) se dispuseram a, semanalmente, preparar em conjunto as aulas a serem dadas a um 1º ano do Ensino Médio. Após o preparo das aulas, os três entraram em sala de aula juntos desde o segundo bimestre do ano letivo de 2008, com o propósito de articular o Estágio Supervisionado em Língua Inglesa à formação continuada da professora atuante na Rede Básica. É o trabalho realizado nessa prática que usaremos para justificar e defender nossa proposta de formação continuada.

Sobre o primeiro enfrentamento a ser discutido, a saber, a não facilidade em se superar os velhos hábitos de sala de aula, a realização do projeto permitiu que não houvesse simplesmente um repasse de teoria à professora regente, mas que, ao contrário, houvesse uma discussão sobre a prática em relação ao saber teórico, uma vez que, ao preparar as aulas, os três professores foram imbuídos a transpor didaticamente aquilo que a teoria supunha. Logo, professor regente, estagiário e professora formadora puderam, em uma ação colaborativa, entender melhor como se pode realizar um trabalho em Língua Inglesa sob a concepção de linguagem enquanto prática de interação. Destacam-se daí dois pontos muito positivos que se articulam em um mesmo viés: uma nova visão da professora regente sobre as mudanças metodológicas que a teoria pressupõe, e uma materialização, na prática, do saber teórico que o estagiário hipoteticamente possui. Por fim, os velhos hábitos da formação inicial, que permeavam também a prática do professor em pré-serviço, puderam ser superados pelas discussões realizadas pelos três professores no decorrer do processo.

A partir desse resultado, pôde-se sobrepujar também o segundo enfrentamento, de acordo com o qual a instauração de novas práticas educativas não depende somente do conhecimento de uma teoria. Essa superação se deu principalmente pelo contexto de sala de aula em que o

InterteXto	Uberaba	UFTM	v. 2 n. 3	p. 2-13	2009 – jan. / jun.	ISSN 1981-0601
------------	---------	------	--------------	---------	--------------------	----------------

projeto foi realizado e com a aproximação maior entre o estagiário e professora regente quando no repensar sobre a ação docente.

Diferentemente do que acontece nos demais estágios supervisionados, em que o estagiário cumpre, na escola, um determinado período de regência a fim de provar que saber lecionar aquela disciplina, na prática por nós realizada o estagiário passou a ter um contato maior com a professora regente e com a escola, o que o fez passar do estatuto de “simples estagiário” para o de quase que um professor regente, visto que esteve com a mesma turma praticamente durante todo o ano letivo. Logo, ao invés de uma atitude utópica em relação ao ambiente escolar, imaginando poder tudo solucionar com seu saber teórico, o estagiário pode compreender de perto a instância de concretização do currículo escolar e saber em que medida novas práticas podem ser impostas por novas teorias. O que se colocou em cheque, então, não foi o conhecimento do saber teórico, mas a capacidade de, junto com os outros professores, transpor didaticamente essa teoria: transformá-la em um fazer prático.

Nesse sentido, superou-se também o terceiro enfrentamento, de ordem da dificuldade de transposição didática da teoria. É interessante ressaltar que esse foi um enfrentamento por parte de todos os sujeitos envolvidos no trabalho, inclusive da professora formadora. Tivemos, assim, a possibilidade de refletir sobre que estratégias utilizar e por que meios didático-pedagógicos trilhar para que alcançássemos os objetivos propostos nos planos de unidade. Pode-se até mesmo dizer que esta tenha sido a parte mais importante do processo, uma vez que, apreendidos os pressupostos teóricos, pudemos verificar sua aplicabilidade na prática docente. Daí a relevância do trabalho de aproximar teoria e prática e realizar uma coerção no sentido de pensar essa teoria aplicada à sala de aula.

Outro ponto importante do trabalho foi a práxis ocorrida ao término de cada aula e no preparo das aulas seguintes. Havendo, a cada semana, um momento de preparo das aulas, pudemos realizar um contínuo processo de

InterteXto	Uberaba	UFTM	v. 2 n. 3	p. 2-13	2009 – jan. / jun.	ISSN 1981-0601
------------	---------	------	--------------	---------	--------------------	----------------

reflexão sobre nossa prática, com a verificação dos pontos positivos e negativos do trabalho e a correção das falhas nas atividades subseqüentes.

Considerações Finais

Existindo essa contínua práxis sobre o ensino realizado e, em certa medida, a certeza sobre a validade do trabalho que estava sendo feito, sobrepujamos também o terceiro enfrentamento em relação às mudanças nos paradigmas teóricos do ensino: o risco de se investir em equívocos de ordem prática quando na transposição didática de uma teoria. Não podemos dizer que houve um trabalho fácil já que, se tratando de um contexto público de ensino, com uma sala lotada de alunos desmotivados, existiram muitas dificuldades para que atendêssemos ao público para o qual nossa prática se direcionava. Contudo, foi um trabalho um tanto quanto formativo que evitou, em grande parte, os equívocos na transposição didática.

Vale ressaltar que o trabalho somente se concretizou de forma positiva pela ajuda mútua entre os integrantes do grupo, que contou com outros professores da Rede Básica, além daqueles que trabalharam em sala de aula. cremos, assim, que a ação colaborativa e o trabalho em conjunto sejam os melhores meios de se otimizar o trabalho dos professores, evitando-se equívocos de ordem prática e contradições no ensino, principalmente em se tratando de Língua Inglesa, já que nessa disciplina, especificamente, ainda contamos com a descrença em relação ao ensino e a situação periférica que ela ocupa na grade curricular.

Referências

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (Org.) A

InterteXto	Uberaba	UFTM	v. 2 n. 3	p. 2-13	2009 – jan. / jun.	ISSN 1981-0601
------------	---------	------	--------------	---------	--------------------	----------------

Formação do Professor como um Profissional Crítico. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHIRARDI, José Garcez. A formação, a mudança e a identidade os sentidos da mudança: crítica e docência frente aos discursos de transformação. In: GIMENEZ, Telma. (Org.) *Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: formação de professores em tempo de mudança*. XVI Encontro Nacional de Professores de Língua Inglesa. Londrina: ABRAPUI, 2003.

HORIKAWA, Alice Yoko. Interação pesquisador-professor: por uma ação colaborativa. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (Org.) *A Formação do Professor como um Profissional Crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MACHADO, Anna Rachel. A formação de professores como locus de construção de conhecimentos científicos. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (Org.) *A Formação do Professor como um Profissional Crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

OLIVEIRA, Ivandra Walker de; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. Desafios e perspectivas para a formação de professores de língua estrangeira (LE): em foco a produção de material didático. In: In: GIMENEZ, Telma. (Org.) *Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: formação de professores em tempo de mudança*. XVI Encontro Nacional de Professores de Língua Inglesa. Londrina: ABRAPUI, 2003.