

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

JULMA DALVA VILARINHO PEREIRA BORELLI

**O ESTÁGIO E O DESAFIO DECOLONIAL:
(DES)CONSTRUINDO SENTIDOS
SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS**

**Goiânia
2018**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli

Título do trabalho: O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 22 / 02 / 2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

JULMA DALVA VILARINHO PEREIRA BORELLI

**O ESTÁGIO E O DESAFIO DECOLONIAL:
(DES)CONSTRUINDO SENTIDOS
SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Letras e Linguística.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa.

**Goiânia
2018**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira

O estágio e o desafio decolonial: [manuscrito] : (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês / Julma Dalva Vilarinho Pereira BORELLI. - 2018.
222 f.

Orientador: Profa. Dra. Rosane Rocha PESSOA.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2018.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui abreviaturas, símbolos, tabelas, lista de tabelas.

1. Estágio. 2. Formação de professores/as de inglês. 3. Decolonialidade. I. PESSOA, Rosane Rocha, orient. II. Título.

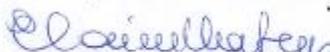


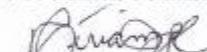
ATA Nº 01/2018

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA TESE DE DOUTORADO
DA ALUNA JULMA DALVA VILARINHO PEREIRA BORELLI

Aos dezesseis dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezoito, a partir das oito horas e trinta minutos, no Miniauditório Professor Egídio Turchi da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, nesta capital, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "O ESTÁGIO E O DESAFIO DECOLONIAL: (DES)CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Rosane Rocha Pessoa (Presidente/Faculdade de Letras/UFG) com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Elaine Fernandes Mateus (UEL), Professora Doutora Miriam Lúcia dos Santos Jorge (UFMG), Professora Doutora Joana Plaza Pinto (Faculdade de Letras/UFG) e Professora Doutora Tânia Ferreira Rezende (Faculdade de Letras/UFG). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Rosane Rocha Pessoa, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pelo Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, dezesseis dias do mês de fevereiro de dois mil e dezoito.


Prof.ª. Dr.ª. Rosane Rocha Pessoa - Presidente


Prof.ª. Dr.ª. Elaine Fernandes Mateus


Prof.ª. Dr.ª. Miriam Lúcia dos Santos Jorge


Prof.ª. Dr.ª. Joana Plaza Pinto


Prof.ª. Dr.ª. Tânia Ferreira Rezende

Visto: 
Prof. Dr. Wilson José Flores Júnior

Agradecimentos

Ao longo desses quatro anos de estudo eu pensei muitas vezes nas palavras que usaria para fazer estes agradecimentos. Agora, que, finalmente, chega a hora de agradecer eu me vejo sem palavras. Sem palavras porque elas, certamente, não conseguem expressar a intensidade da minha gratidão. Uma gratidão que vem da alegria de poder olhar para a minha trajetória e perceber que tenho uma vida que se torna melhor a cada dia devido às pessoas que passam a fazer parte dela.

Pensando nessas pessoas, inicio meus agradecimentos por você, minha orientadora, Professora Dra. Rosane Rocha Pessoa. Obrigada por acreditar em mim e por me ensinar a fazer isso também. Obrigada por me permitir conviver e aprender tanto com você. Obrigada por partilhar comigo ensinamentos que vão muito além dos acadêmicos e ser um exemplo de pessoa que cuida, que se preocupa e que aposta no valor do ser humano. Obrigada por me motivar a desafiar as impossibilidades, por me ajudar a construir um caminho de atuação crítica que traz tantos outros sentidos para a nossa profissão. Obrigada por ser uma presença que faz tanta diferença em minha vida. A você, toda a minha admiração e amizade, todo o meu respeito e carinho. Sempre quero estar com você!

À Jane, minha “irmã”, colega de doutorado, amiga e parceira de toda a vida. Obrigada por tudo, maninha, por estar ao meu lado, por me dar força e por sempre acreditar em mim.

À Vivi, irmã que ganhei no doutorado, agradeço por ser conforto e acolhimento sempre. Agradeço por tantas conversas, reflexões e alegrias que compartilhamos. Muito obrigada também por todas as contribuições que você deu ao desenvolvimento desta tese, pelas leituras sempre cuidadosas e pelas valiosas sugestões.

Ao nosso grupo de orientação, os/as “Rosanetes”, que é uma verdadeira família acadêmica. A vocês, Jane, Vivi, Maria Eugênia, Zezé, Valéria, Fernanda, Laryssa, Edilson, Marco Túlio, Pedro e Luiz, minha admiração pelo desprendimento e pela disponibilidade em ajudar sempre. Agradeço pelo presente que foi a nossa convivência nesses anos e espero que nossas parcerias sejam infinitas.

Aos professores e às professoras que compartilharam seus saberes comigo e possibilitaram a construção deste estudo. A vocês, os meus sinceros agradecimentos, meu respeito e a minha admiração.

Meus agradecimentos também aos amores da minha vida... ao Helberth, meu esposo e companheiro de tantos anos, por estar sempre ao meu lado. Ao meu filho Enzo, que me encorajava com suas previsões das minhas chances de “passar” no doutorado. Começamos com uma expectativa de 80% e chegamos a 99%, e isso foi bastante animador. Ao meu filho Vitor, por desejar o meu sucesso mesmo sem entender como eu poderia “virar” doutora sendo

que eu não cuidaria ou curaria as pessoas. A minha tese faz muito mais sentido porque eu tenho vocês em minha vida.

À minha mãe, por ter me ensinado tão cedo que o estudo poderia mudar a minha vida. Que a senhora esteja vendo tudo isso do lugar de descanso em que está agora.

A todos os meus familiares, em especial ao meu irmão Jadson, pela importância que têm em minha vida.

Aos professores e às professoras da Área de Inglês, da Universidade Federal de Goiás, Grace Teles, Maria Aparecida Y. Sebba, Eliane Carolina de Oliveira, Alexandre Badim, Maria Cristina Dalacorte, Francisco J. Quaresma de Figueiredo, Dilys Karen Rees e Valdirene Gomes, que me ensinaram a ser professora.

À Professora Dra. Tânia Rezende Ferreira, pela gentileza com que compartilha seus conhecimentos, por ter me apresentado as discussões acerca da decolonialidade e me motivado a desenvolver este estudo como um projeto decolonial.

Às professoras Dra. Míriam Lúcia dos Santos Jorge e Dra. Tânia Rezende Ferreira, pelas valiosas contribuições dadas a este trabalho na ocasião do exame de qualificação.

À Eliana, por ser acolhimento, equilíbrio e conforto sempre.

Aos meus colegas e às minhas colegas da Universidade Federal de Mato Grosso, câmpus Rondonópolis, em especial às professoras da área de inglês, por terem apoiado o meu afastamento para cursar o doutorado.

À Tau, amiga que acompanhou grande parte do meu percurso de doutorado. Obrigada por me encorajar, por acreditar em mim e por me permitir ser uma pessoa melhor após esse nosso tempo de convivência.

Às minhas amigas “matogrossenses”, Sheila Dias Maciel, Ana Vera Raposo de Medeiros, Maria Aparecida dos Santos e Delvânia Góes, que têm tornado a minha caminhada mais feliz em Rondonópolis.

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), pela concessão de bolsa durante meu período de estudos.

Ao coordenador do programa de pós-graduação, Prof. Dr. Wilson José Flores Júnior, e a toda equipe da secretaria, Bruno, Consuelo e Ana Carolina, pela presteza com que sempre me ajudaram.

Às professoras, Dra. Míriam Lúcia dos Santos Jorge, Dra. Elaine Fernandes Mateus, Dra. Tânia Rezende Ferreira, Dra. Joana Plaza Pinto, Dra. Barbra Sabota e Dra. Neuda Almeida Lago, pela dedicação com que contribuíram com as reflexões deste estudo e pela generosidade com que compartilharam seus conhecimentos comigo.

Once upon a time scholars assumed that the knowing subject in the disciplines is transparent, disincorporated from the known and untouched by the geo-political configuration of the world in which people are racially ranked and regions are racially configured.

[...] And once upon a time scholars assumed that if you “come” from Latin America you have to “talk about” Latin America; that in such a case you have to be token of your culture. [...] As we know: the first world has knowledge, the third world has culture; Native Americans have wisdom, Anglo Americans have science. (Mignolo, 2009, p. 1)

RESUMO

A ressignificação da linguística em uma proposta de atuação crítica trouxe importantes considerações para os estudos da linguagem. A abertura para outras vozes, reconhecendo o que podemos aprender com aqueles/as que estão à margem, amplia nossas possibilidades como linguistas aplicados/as e nos convida a olhar para nós mesmos/as, assim como para as práticas que reproduzimos. Além disso, o viés crítico nos desafia a transgredir as fronteiras que separam os conhecimentos disciplinarizados, que nos afastam da possibilidade de expandir nossos olhares por meio da consideração de outros saberes (MOITA LOPES, 2006). Alinhado a essa proposta de problematização, o pensamento decolonial é discutido por autores das Ciências Sociais como um posicionamento, uma forma de estar no mundo (MIGNOLO, 2014). O desafio decolonial consiste na problematização das colonialidades, que mantêm e reproduzem formas violentas de viver e pensar neste mundo. Neste estudo, assumo este caminho de crítica decolonial e recorro aos saberes daqueles/as que vivenciam o estágio – professores/as da escola, professores/as licenciandos/as e professores/as da universidade, tendo em vista os seguintes objetivos: a) problematizar a estrutura do estágio e discutir os principais desafios enfrentados no estágio de inglês; b) problematizar as relações interpessoais construídas durante o estágio por esses/as participantes; c) discutir as possibilidades de ressignificação tanto da estrutura quanto das relações interpessoais do estágio. Para que essas reflexões fossem possíveis, conversei com professores/as de diferentes locais da região Centro-Oeste: 10 professores/as da universidade, sendo 5 de Goiás, 3 de Mato Grosso, 1 de Mato Grosso do Sul e 1 do Distrito Federal. Conversei também com 11 professores/as da escola, sendo 8 de uma mesma cidade em Goiás; 3 de uma mesma cidade no Mato Grosso, e com 40 professores/as licenciandos/as: 12 de uma universidade em Goiás; 13 de uma universidade no Distrito Federal; 9 de uma universidade no Mato Grosso; 6 de outra universidade em Goiás. Dessa forma, as interpretações e discussões dos saberes que compõem este estudo se apoiam em princípios da pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2013), considerando aspectos de uma prática decolonial. No que diz respeito à estrutura, nossas principais reflexões, nesta tese, apontam para um estágio com fortes resquícios de uma prática de formação tecnicista e regido por leis que ressaltam a colaboração entre escola e universidade, mas não apresentam condições para a realização desse trabalho. Além disso, sua organização em práticas de observação e regência parece não fazer sentido, já que não contam com o envolvimento dos/as professores/as licenciandos/as e dos/as professores/as da universidade na vida escolar. No que concerne às relações interpessoais, problematizamos a falta de interação que caracteriza o estágio, a hierarquização que separa professores/as, com base no local em que atuam, e o tipo de relação vivenciada dentro da própria universidade. Ademais, focalizamos os conflitos que são gerados por um estágio que é planejado na universidade, sem negociação com a escola, e nos dedicamos a pensar em possibilidades para que haja um trabalho mais integrado. Com base nessas problematizações, defendo uma prática de estágio decolonial, que supere a aproximação entre universidade e escola, e promova uma ressignificação epistemológica que possa tornar o estágio um espaço de fala e escuta cuidadosa (SILVESTRE, 2017; REZENDE, 2017) de todos/as os participantes.

Palavras-chave: Estágio. Formação de professores/as de inglês. Decolonialidade.

ABSTRACT

The reconceptualization of linguistics in a proposal of critical practice has brought important reflections for language studies. The consideration of other voices, recognizing what we can learn from those on the margins, broadens our possibilities as applied linguists and invites us to look at ourselves as well as at the practices we reproduce. In addition, this critical perspective challenges us to transgress the boundaries that separate disciplinary knowledge, which moves us away from the possibility of expanding our views by taking into account other kinds of knowledge (MOITA LOPES, 2006). In line with this proposal of problematization, decolonial thinking is discussed by social scientists as a standpoint, a way of being in the world (MIGNOLO, 2014). The decolonial challenge consists of problematizing colonialities, which maintain and reproduce violent ways of living in this world and thinking about it. In this study, I take this path of decolonial criticism and, based on the knowledge of those who experience the teaching practicum – school teachers, university teachers and pre-service teachers, I discuss the following objectives: a) to problematize the structure of the teaching practicum and discuss the main challenges faced in the English teaching practicum; b) to problematize the interpersonal relationships built during the teaching practicum by those participants; c) discuss the possibilities of re-signifying both the structure and the interpersonal relationships of the teaching practicum. To enable these reflections, I talked to teachers from different contexts in the Midwest: 10 university teachers (5 from Goiás, 3 from Mato Grosso, 1 from Mato Grosso do Sul, and 1 from the Federal District); 11 schoolteachers (8 from one city in Goiás and 3 from one city in Mato Grosso); and 40 pre-service teachers (12 from a university in Goiás, 13 from a university in the Federal District, 9 from a university in Mato Grosso, and 6 from another university in Goiás). Thus, the interpretations and discussions of the knowledge constructed in this study are based on principles of qualitative research (DENZIN; LINCOLN, 2013), considering aspects of a decolonial practice. Regarding the structure of the teaching practicum, our main reflections, in this doctoral dissertation, point to a teaching practicum highly influenced by a technical perspective of teacher education and oriented by documents that emphasize collaboration between school and university without promoting conditions for the accomplishment of this task. In addition, the separation of teacher observation and teaching practice does not seem to make sense, since there is not involvement of the pre-service teachers and university teachers in the school life. Concerning the interpersonal relationships, we problematize the lack of interaction that characterizes the teaching practicum, the hierarchy that separates teachers, based on the place where they work, and the type of relationship experienced within the university itself. In addition, we focus on the conflicts that are generated by a teaching practicum that is planned at the university, without negotiation with the school, and we think about possibilities for a more integrated work. Based on these problematizations, I advocate a decolonial teaching practicum, that goes beyond bringing university and school together, and promotes an epistemological re-conceptualization which can make the teaching practicum a space of speech and careful listening (SILVESTRE, 2017; REZENDE, 2017) for all participants.

Keywords: Teaching practicum. English teacher education. Decoloniality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Locais do estudo e suas identificações	29
Quadro 2 – Perfil pessoal dos/as professores/as da universidade	31
Quadro 3 – Perfil pessoal dos/as professores/as da escola.....	31
Quadro 4 – Perfil pessoal dos/as professores/as licenciandos/as: GO1	32
Quadro 5 – Perfil pessoal dos/as professores/as licenciandos/as: GO4.....	32
Quadro 6 – Perfil pessoal dos/as professores/as licenciandos/as: MT1.....	32
Quadro 7 – Perfil pessoal dos/as professores/as licenciandos/as: DF1	33
Quadro 8 – Organização do estágio nos locais do estudo tendo como referência o ano de 2015.....	83

SUMÁRIO

POR QUE UMA FORMAÇÃO DOCENTE DECOLONIAL?	13
CAPÍTULO 1 A CONSTRUÇÃO DE SABERES NA TESE.....	16
1.1 A natureza inerentemente política da construção de conhecimento	21
1.2 A abordagem qualitativa deste estudo	24
1.3 Minha história com a decolonialidade	27
1.4 O desenvolvimento deste estudo	28
1.4.1 OS LOCAIS DO ESTUDO.....	28
1.4.2 OS/AS PARTICIPANTES.....	30
1.4.3 A CONSTRUÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL DA TESE	33
1.4.3.1 <i>Formulários de perfil pessoal</i>	<i>34</i>
1.4.3.2 <i>Conversas individuais</i>	<i>34</i>
1.4.3.3 <i>Conversas coletivas.....</i>	<i>35</i>
1.4.3.4 <i>A organização do material.....</i>	<i>35</i>
1.4.4 PROCEDIMENTOS DE INTERPRETAÇÃO DO MATERIAL DA TESE	36
CAPÍTULO 2 REFLEXÕES SOBRE AS COLONIALIDADES E O DESAFIO DO PENSAMENTO	
DECOLONIAL	39
2.1 As colonialidades.....	40
2.2 Ciência, conhecimento e manutenção das colonialidades	47
2.3 A decolonialidade	51
2.4 O estágio e o desafio decolonial.....	54
CAPÍTULO 3 (DES)CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE A ESTRUTURA DO ESTÁGIO	58
3.1 A formação docente e o estágio	60
3.2 Diretrizes legais e práticas locais	74
3.3 Problematizações sobre a estrutura do estágio	84
3.4 Desafios do estágio na formação de professores/as de inglês	94
3.4.1 A LÍNGUA INGLESA	96
3.4.2 A PROFISSÃO DOCENTE E O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA	105
3.5 Entre sentidos e possibilidades: o desafio de ressignificar a estrutura do	
estágio em uma interpretação decolonial.....	109
CAPÍTULO 4 (DES)CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO	
ESTÁGIO	116

4.1 As relações entre os/as professores/as licenciandos/as e os/as professores/as da escola	119
4.2 As relações entre os/as professores/as licenciandos/as e os/as professores/as da universidade	128
4.3 As relações entre os/as professores/as da escola e os/as professores/as da universidade.....	135
4.3.1 DESCONSIDERAÇÃO DOS SABERES DA ESCOLA	145
4.3.2 AUSÊNCIA DE NEGOCIAÇÃO DE PAPÉIS	148
4.3.3 DESENCONTRO DE EXPECTATIVAS	151
4.3.4 POUCO ENVOLVIMENTO DO/A PROFESSOR/A DA ESCOLA.....	153
4.4 Entre sentidos e possibilidades: o desafio de ressignificar as relações interpessoais no estágio em uma interpretação decolonial.....	157
POR ISSO UMA FORMAÇÃO DOCENTE DECOLONIAL: UM CAMINHO DE RESISTÊNCIA E ESPERANÇA	168
REFERÊNCIAS.....	179
APÊNDICES.....	188
Apêndice A – Roteiro de conversa individual: professores/as da universidade	189
Apêndice B – Roteiro de conversa individual: professores/as da escola	190
Apêndice C – Transcrição da conversa com uma professora da universidade	191
Apêndice D – Sistematização da conversa com uma professora da escola	201
Apêndice E – Roteiro de conversa coletiva: professores/as licenciandos/as	203
Apêndice F – Sistematização de conversa coletiva com um grupo de professores/as licenciandos/as.....	204
Apêndice G – Formulário de perfil pessoal: professores/as da universidade	208
Apêndice H – Formulário de perfil pessoal: professores/as da escola.....	209
Apêndice I – Formulário de perfil pessoal: professores/as licenciandos/as.....	210
Apêndice J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	211
Apêndice K – Quadros com a organização das conversas com os/as professores/as participantes.....	213
Apêndice L – E-mail enviado aos/às participantes do estudo.....	214
Apêndice M – Respostas dos/as professores/as da Escola ao e-mail.....	215
Apêndice N – Respostas dos/as professores/as licenciandos/as ao e-mail.....	216
Apêndice O – Respostas dos/as professores/as da universidade ao e-mail.....	217
ANEXOS.....	220
Anexo A – Parecer de aprovação do comitê de ética – UFG.....	221

POR QUE UMA FORMAÇÃO DOCENTE DECOLONIAL?

Pensar e trabalhar com a formação é envolver-se em um projeto impossível (LOPES; BORGES, 2015). Impossível porque, como explicam as autoras, não é possível realizá-lo em sua plenitude. Não há plenitude! Não podemos dizer, por exemplo, que ao terminar a graduação, esses profissionais, que vão para as salas de aulas nos mais diferentes contextos, terão concluído a sua formação. Ao contrário, reconhecemos que a formação docente é um processo, que talvez tenha início na faculdade, e que se estenderá ao longo de toda a nossa atuação. Se por um lado, para nós que estamos arraigados/as a uma ilusão de completude desde a modernidade, isso pode ser motivo de inquietação, por outro, o desafio de se reconstruir e de olhar para as contingências de nossa prática ressignifica nossas ações.

Mesmo afirmando sua impossibilidade, Lopes e Borges (2015, p. 504) argumentam a favor de que essa formação aconteça e alertam para o fato de que “nós somos responsáveis pela formação que produzimos”. Não penso que consigamos produzir uma formação, e sim, proporcionar possibilidades para que a formação aconteça, já que ela depende do outro que está engajado no processo de se formar. Ainda assim, compartilho da responsabilidade que temos de pensar os caminhos que estamos seguindo na formação que desejamos promover. É nesse sentido que reconheço no pensamento decolonial considerações que podem ampliar nossas reflexões acerca da formação docente.

Assumindo essa possibilidade, o pensamento decolonial se apresenta como uma forma de estar no mundo, agindo e pensando sobre esse mundo (MIGNOLO, 2014). E esse pensamento problematiza um fator que nos atinge diretamente e que diz respeito à organização da vida por meio da instauração de hierarquias que reproduzem, até hoje, formas violentas de relação. Não se trata da situação de um grupo específico, todos nós, Latino-Americanos/as, tivemos a nossa forma de estar no mundo alterada, ou construída, tendo por base as imposições do processo de colonização e assim fomos nos constituindo.

Problematizar esses aspectos na formação docente é uma possibilidade de compreendermos de que forma diferenças como as de raça, classe, gênero foram inventadas e interpretadas binariamente, com o intuito de privilegiar um grupo por meio do apagamento de outros. É uma possibilidade de reconhecermos as diferentes formas de sofrimento que isso nos impõe e que acabamos por reproduzir por meio das colonialidades. É uma forma de nos reconhecermos imersos/as nessa lógica e de iniciarmos nossas reflexões em um processo

contínuo de tomada de consciência. Além disso, é uma abertura de possibilidades para que essas práticas cheguem até nossos/as alunos/as.

Olhar para a universidade em um projeto decolonial nos ajuda a desafiar sua estrutura disciplinar, de saberes compartimentalizados, que ainda a caracteriza. Nos possibilita repensar tantos binarismos: teoria e prática, professor e aluno, pesquisa e sala de aula, para que possamos nos reconhecer em um espaço de entrecruzamento de diversos saberes e variadas formas de construção ou compartilhamento desses saberes. Nos ajuda também a transgredir a hierarquia que confere excelência ao conhecimento científico em detrimento de outras formas de conhecer.

Interpretar o estágio nesse caminho nos permite reconhecer que esses ranços de colonialidade fazem com que, muitas vezes, a relação estabelecida entre universidade e escola, ou dentro da própria universidade, seja, de certa forma, violenta. Nos faz repensar a presunção de liberdade que assumimos possuir para adentrar esse outro espaço de conhecimento. Nos faz questionar também a “obrigação” que muitas vezes atribuímos ao/a professor/a da escola de se engajar conosco na formação de nossos/as alunos/as, futuros/as professores/as. Nos faz desejar rever a nossa postura, nos faz ter vontade de aprender nesse outro contexto que é a escola e nos faz, acima de tudo, reconhecer que não estamos preparados/as para muitos desafios.

Sendo assim, a busca por um estágio decolonial pressupõe a abertura para a legitimação da escola como espaço fundamental para a construção dos saberes sobre o ensino. Implica também o reconhecimento de que essa legitimação está muito além das determinações legais que priorizam a participação da escola no desenvolvimento do estágio. É preciso problematizar as condições de realização dessa parceria para que ela não fique apenas no papel. Além disso, é preciso reconhecer que não é apenas do espaço escolar que precisamos para a efetivação do estágio, precisamos, principalmente, dos saberes que circulam naquele espaço, dos conhecimentos de seus/suas professores/as que, ainda que temporariamente, participam conosco como formadores/as nesse processo. Em outras palavras, como um projeto decolonial, o estágio pode se configurar como uma experiência de construção conjunta de conhecimento e de respeito aos diferentes saberes, o que resulta no respeito à nossa própria profissão.

Promover o estágio decolonial significa, para mim, tomar o respeito e a colaboração como base da formação de nossos/as professores/as. Respeito esse que será tão valioso em sua prática diária, já que ensinar significa também acreditar em cada um/a a despeito de sua raça,

de sua classe ou seu gênero e de qualquer outra singularidade que o/a possa constituir. Para isso, precisamos abrir mão de nossos privilégios, deixar de presumir uma superioridade inventada pelo local que ocupamos (universidade), reconhecer nossas limitações e nos abrir para outras aprendizagens. Enfim, é uma abertura para a reinvenção e uma de suas justificativas é poder olhar para as nossas práticas e pensar de que forma queremos estar na formação e aceitar o desafio de formar, nos formando a cada dia.

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO DE SABERES NA TESE

Temos a tendência de acreditar que o propósito da investigação qualitativa seja ajudar a compreender um fenômeno social. Quanto mais eu vivencio mais eu me questiono se algum dia eu poderei entender algo completamente. Presunção e arrogância geralmente acompanham nossa reivindicação de compreensão, que, na melhor das hipóteses, é parcial. [...] Talvez nós e aqueles com quem fazemos pesquisa seríamos mais bem servidos se nosso propósito fosse o de 'solidariedade'¹.
(GLESNE, 2007, p. 171)

Em um mundo em que tantos saberes foram negados e invisibilizados atendendo a uma lógica de imposição e injustiça, somos desafiados a desvelar aquilo que ainda se mantém sob a justificativa das naturalidades e a procurar novos caminhos de construção e compartilhamento de conhecimento (SANTOS, 2010). Como bem explicam Lincoln e Canella (2007, p. 80), imersos em uma lógica de vida “modernista, colonialista, patriarcal e hipercapitalista”, não nos surpreende o fato de não nos depararmos comumente com pesquisas que “coloquem a ética e a preocupação com os outros em primeiro plano”.

Nesse sentido, a Linguística Aplicada Crítica, com sua natureza indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), se abre para problematizações que trazem o sujeito social para o foco de nossos olhares (MOITA LOPES, 2013). Nesse contexto, um grande desafio para o fazer acadêmico nos dias atuais tem sido a busca por uma maior compreensão dos construtos que subjazem à produção de conhecimento, assim como aqueles que embasam nossas práticas. Segundo Moita Lopes (2013, p. 17) esse “diálogo com os conhecimentos e com as lógicas de outras disciplinas” é uma forte característica dessa área no Brasil. Esse autor afirma ainda que, apesar dos desafios, “esse traço põe a LA na ponta das discussões mais inovadoras de formas contemporâneas de produção de conhecimento [...]”.

¹ Texto original: We tend to believe that a purpose of qualitative inquiry is to help us understand a social phenomenon. The more I experience, the more I wonder if I can ever fully understand anything. Presumption and arrogance often accompany our claims to understanding, which are partial at best (...) Perhaps we and those we do research with would be better served if a purpose were one of 'solidarity'.

Nessa perspectiva, estudiosos da área (PENNYCOOK, 2006; RAJAGOPALAN, 2006; MOITA LOPES, 2006; CALVALCANTI, 2006) ressaltam a importância da problematização de tudo que é visto como pronto ou estabelecido, ou seja, de questionar as grandes verdades, buscando compreender as relações de poder que subjazem a elas e que contribuem para sua manutenção. Isso é respaldado pelo reconhecimento de que “[a] imposição de noções de verdade, qualidade e salvação ainda constroem ilusões acadêmicas de que a pesquisa seja uma atividade inerentemente ética”² (LINCOLN; CANELLA, 2007, p. 70). Para além dessas ilusões, tal postura problematizadora envolve o reconhecimento de que todo conhecimento traz em si a eleição de um ponto de vista e, como tal, é passível de ser revisto, principalmente se conseguirmos fazê-lo da perspectiva daqueles/as que, até então, não foram ouvidos/as.

Como possibilidade de ampliar nossos olhares, busco no pensamento decolonial perspectivas que nos desafiem a reinventar nossas práticas, problematizações que nos impulsionem a ressignificações. E, tratando ainda de desafios, em uma interpretação decolonial, um deles consiste em reconhecer a universidade como uma entidade que muito fortemente mantém colonialidades por meio do privilégio epistêmico que ainda é atribuído aos saberes científicos (GROSGOUEL, 2013). O questionamento dos princípios que já foram e, por vezes, ainda são os pilares da ciência, como a neutralidade, o distanciamento do pesquisador e a possibilidade de verificação empírica, tem possibilitado uma reconceituação do que é válido como conhecimento e como ciência na área das humanidades.

Alinhada ao desafio decolonial, está a participação das vozes que, historicamente, foram deixadas à margem na produção de conhecimentos. Vozes que, por meio de colonialidades, foram violentamente silenciadas, e saberes que foram, a todo custo, apagados, quer estivessem em livros, em códices nos registros indígenas, ou nos corpos de mulheres que guardavam em si um conhecimento que não se adequava à ciência (GROSGOUEL, 2013)³. Em contextos de ensino e formação docente, um desses grupos silenciados é constituído pelos/as próprios/as professores/as que atuam fora da universidade, que, por muito tempo, tiveram suas práticas ditadas por pesquisadores/as, não necessariamente envolvidos/as em suas realidades, e seus saberes invisibilizados.

Conforme afirma Moita Lopes (2006, p. 96), não se trata de investigá-los/as, mas de

² Texto original: The imposition of notions of truth, quality and salvation further construct academic illusions that research is an inherently ethical activity.

³ Discutindo as bases da estrutura de conhecimento das universidades ocidentalizadas, Grosfoguel (2013) inclui entre os epistemicídios do séc. XVI a morte de milhões de mulheres que foram queimadas vivas pela rejeição dos conhecimentos que possuíam, vindos de seus ancestrais, e pelo papel de liderança que tinham em suas comunidades.

construir conhecimento com base em seus saberes, “em suas perspectivas e vozes, sem hierarquizá-los”. Desafiar essa hierarquia significa repensar o próprio papel da universidade, historicamente consolidado como espaço de produção de conhecimento, e reconhecer que a supremacia atribuída aos saberes científicos conferiu privilégios à universidade e às pessoas que a ocupam, os quais precisam ser questionados (CASTRO-GÓMEZ, 2007). Como ressaltam Canella e Lincoln (2007, p. 68), “a prática de pesquisa envolve relações, criação e exclusão de conhecimento, e geralmente a construção de privilégio”⁴. Além disso, desafiar essa hierarquia significa aceitar que relações podem ser construídas de outra forma, sob outra lógica.

Esse privilégio não apenas exclui outras formas possíveis de conhecimento, como também nega a outros/as agentes a possibilidade de produzi-lo. A reflexão sobre essas questões pode abrir caminhos para importantes mudanças em nossa prática docente, e se torna ainda mais relevante no contexto do Estágio, já que esse se caracteriza como uma disciplina que deveria promover uma ponte entre a universidade e a escola. Separadas por essa hierarquia, que distancia o suposto “lugar do conhecimento científico” do “lugar do conhecimento prático”, o encontro da universidade com a escola é um requisito para que seja concluída a formação do/a futuro/a professor/a. Nesse momento, então, os conflitos vivenciados ou até mesmo a forma de organização do estágio revelam a importância de ressignificarmos as relações entre os/as agentes desses espaços e de olharmos mais cuidadosamente para a sua estrutura.

Volto essa atenção para o estágio, corroborando Jordão e Bürher (2013), por acreditar na importância desse momento para a formação docente e por entendê-lo como uma valiosa oportunidade de ampliação de conhecimentos. Minha motivação para desenvolver este estudo vem de minha atuação como professora de Estágio no curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso, câmpus de Rondonópolis, e também do meu interesse pela formação docente que teve início durante meus estudos de mestrado, quando desenvolvi um trabalho com quatro professoras de inglês, tendo por base a reflexão colaborativa.

Busco, então, nesta tese questionar alguns princípios da epistemologia que orienta a formação no estágio, tanto na universidade quanto na escola, problematizando sua estrutura, assim como as relações interpessoais que são construídas neste período entre professores/as da escola, professores/as licenciandos/as e professores/as da universidade. Sendo assim, assumo este caminho de crítica decolonial e recorro aos saberes daqueles/as que vivenciam o

⁴ Texto original: [...] the practice of research involves relationships, knowledge creation and exclusion, and usually the construction of privilege.

estágio – professores/as da escola, professores/as licenciandos/as e professores/as da universidade, tendo em vista os seguintes objetivos:

- a. Problematizar a estrutura do estágio e discutir os principais desafios enfrentados no estágio de inglês;
- b. Problematizar as relações interpessoais construídas durante o estágio por esses/as participantes;
- c. Discutir as possibilidades de resignificação tanto da estrutura quanto das relações interpessoais do estágio assumindo-o como um projeto decolonial.

Dessa forma, as discussões e interpretações dos saberes que compõem este estudo se apoiam em princípios da pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2013). Para o autor e a autora, a pesquisa qualitativa, ao tornar o mundo visível por meio de práticas interpretativas, abre possibilidades para que possamos mudá-lo. Havendo essa possibilidade, precisamos, no entanto, considerar se esse desejo de mudança é compartilhado pelas outras pessoas envolvidas. Segundo Glesne (2007), o que, em geral, nos motiva a pesquisar é a possibilidade de fazermos alguma diferença no intuito de que possamos contribuir. Contudo, essas ações precisam ser negociadas e não impostas a um contexto que, por vezes, sequer reconhece necessidades de mudança.

Para desenvolver as reflexões que compõem este estudo, conto com a participação de professores/as de universidades públicas que atuam no estágio de inglês; professores/as de inglês, de escolas públicas, que já atuaram no estágio, e alunos/as do último ano de graduação em Letras: Inglês. Esses/as participantes são, respectivamente, identificados/as na tese como professor/a da universidade, professor/a da escola e professor/a licenciando/a. Por ser o Centro-Oeste a região em que atuo como docente e desenvolvo meus estudos de doutoramento, pretendia que este trabalho pudesse incluir participantes de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Distrito Federal. Devido a dificuldades de estabelecimento de contato e, até mesmo, de aceitação de participação no trabalho, a configuração dos participantes e dos locais do estudo foi a seguinte:

- 10 professores/as da universidade: 5 do estado de Goiás, que atuam em 4 cidades (GO1, GO2, GO3 e GO4); 3 do estado de Mato Grosso, que

atuam em 3 cidades (MT1, MT2 e MT3); 1 do estado de Mato Grosso do Sul (MS1); 1 do Distrito Federal (DF1).

- 11 professores/as da escola: 8 de uma mesma cidade em Goiás (GO4); 3 de uma mesma cidade no Mato Grosso (MT1).
- 40 professores/as licenciandos/as: 12 de uma universidade em Goiás (GO1); 13 de uma universidade no Distrito Federal (DF1); 9 de uma universidade no Mato Grosso (MT1); 6 de outra universidade em Goiás (GO4).

A construção do material que constitui este trabalho se deu por meio de conversas, individuais ou coletivas, realizadas presencialmente ou por Skype. Apenas dois participantes do Mato Grosso responderam às questões que compunham o roteiro da conversa por escrito e me enviaram por e-mail, devido à dificuldade de acesso ao Skype. As conversas com os/as professores/as da universidade e da escola foram feitas individualmente; já com os/as professores/as licenciandos, as conversas foram conduzidas com a turma de formandos/as de cada instituição. Todas as conversas foram gravadas em áudio e transcritas integral ou parcialmente para que pudessem ser estudadas e compor esta tese.

Com base na interpretação que faço dessas conversas, oriento o desenvolvimento desta tese pela discussão das seguintes perguntas:

- a) Como podemos problematizar a estrutura do estágio de inglês, tendo por base os sentidos construídos pelos/as participantes e assumindo-o como um projeto decolonial?
- b) Que sentidos podem ser (re)construídos acerca das relações interpessoais que são vivenciadas durante o estágio de inglês em uma interpretação decolonial?

Defendo que esse posicionamento decolonial deve se iniciar na universidade, mas reconheço que os caminhos para possíveis mudanças do estágio não podem ser trilhados apenas com as reflexões feitas nesse local, que têm seu lugar e valor. Precisamos nos deslocar e buscar outras vozes para pensar o estágio; vozes de pessoas que compõem o estágio sem, muitas vezes, se sentirem atuantes nessa formação, como é o caso de tantos/as professores/as da escola que recebem os/as nossos/as professores/as licenciandos/as. Ressignificar o papel

dessas vozes, abrir espaços para que elas possam se expressar, implica reconhecer os/as outros/as participantes do estágio como agentes de conhecimento e discutir seus saberes juntamente com aqueles produzidos pela academia.

Corroborando essa proposta, Lincoln e Canella (2007, p. 78) acrescentam que, “[e]mbora o componente decolonial pudesse rever a posição opressiva da pesquisa como construto, o componente igualitário iria além da oposição à dominação, para construir maneiras de ser ainda não pensadas”⁵. A meu ver, tais ações são complementares, desafiar a lógica de colonialidade pressupõe a criação de alternativas mais justas. Da mesma forma, essas alternativas “ainda não pensadas” serão possíveis por meio da interação com outros/as agentes e espaços. É esse o meu intuito ao promover o entrecruzamento dos conhecimentos que compõem este trabalho: a abertura para possibilidades ainda não pensadas.

1.1 A natureza inerentemente política da construção de conhecimento

Ao procurarmos compreender a concepção de construção de conhecimento e a nossa relação com essa construção por meio do questionamento de suas bases, vemos que a lógica que orienta tais concepções está ligada à organização do pensamento moderno ocidental. Nesse sentido, Santos (2010, p. 31) esclarece que “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal”, ou seja, está assentado na distinção sistemática de dois lados, em que a existência de um lado da linha pressupõe o apagamento ou a negação da existência do outro. Nas palavras de Santos (2010, p. 32),

[a] característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialéctica.

Uma das manifestações desse pensamento abissal está representada pelo conhecimento e pela soberania da ciência como definidora do que é verdadeiro e falso. Contrapondo-se à ciência, temos a filosofia e a teologia como outros conhecimentos aceitáveis deste lado da linha. (SANTOS, 2010). Para além delas, do outro lado da linha, outras formas de conhecimento são invisibilizadas e relegadas à inexistência, dentre as quais estão

⁵ Texto original: Although the decolonial component would revision the oppressive stance of research as construct, the egalitarian component would go beyond countering domination, to construct unthought ways of being.

“os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas” (SANTOS, 2010, p. 33).

A esse respeito, enfatizando a violência sofrida pelos povos colonizados ao terem seus saberes e práticas invalidados, Smith (1999, p. 1) ressalta que

[n]os amedronta o fato de que o ocidente possa desejar, extrair e reivindicar propriedade de nossos modos de conhecer, de nossas imagens, das coisas que criamos e produzimos, e então, simultaneamente rejeitar as pessoas que criaram e desenvolveram aquelas ideias e procurar negar a elas outras oportunidades para que sejam criadoras de suas próprias culturas e nações⁶.

A tradição de pesquisa como a prática que permitiria conhecer e compreender o modo de vida do “outro”, do ser colonizado, visto como exótico, faz com que “o início da pesquisa qualitativa esteja implicado em um projeto racista”⁷ (DENZIN; LINCOLN, 2013, p. 5).

Ainda nessa linha, Santos, Nunes e Meneses (2007) afirmam ser importante reconhecer que a exclusão de uma forma de conhecimento implica a exclusão de um grupo de pessoas cujas práticas são orientadas por esse conhecimento. Isso, segundo os autores e a autora, constitui uma forma de “epistemicídio”, já que as pessoas deixam de ser representadas pelos saberes que as constituem. No contexto deste trabalho, isso nos leva a refletir sobre o distanciamento entre a academia e a escola na promoção do estágio, e sobre a desvalorização, que tantas vezes acontece, dos saberes construídos e mobilizados no ambiente escolar. Se considerarmos que este é o local onde a maioria dos/as professores/as irá atuar, não faz sentido que a escola represente, para a universidade, o “outro lado da linha”.

Santos (2010) alerta para o risco de o pensamento abissal continuar a se reproduzir se não forem apresentadas resistências contundentes a ele. O autor ressalta que “a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica” (SANTOS, 2010, p. 49) e advoga pelo desenvolvimento de um pensamento pós-abissal que reconheça não apenas a infinita diversidade do mundo, mas assuma a inexistência de uma epistemologia que dê conta dessa diversidade. Dessa forma, Santos (2010) nos apresenta o pensamento pós-abissal como possibilidade para um pensamento ecológico.

Por questionar as linhas abissais, o pensamento ecológico parte do princípio de uma “copresença radical”, ou seja, o outro lado da linha precisa ser visibilizado. No caso das

⁶ Texto original: It appalls us that the West can desire, extract and claim ownership of our ways of knowing, our imagery, the things we create and produce, and then simultaneously reject the people who created and developed those ideas and seek to deny them further opportunities to be creators of their own culture and own nations.

⁷ Texto original: From the very beginning, the qualitative research was implicated in a racist project.

relações de colonialidade, eurocêntricas, o outro lado é representado pelo Sul global. Essa visibilidade inclui o reconhecimento de seus saberes e a resignificação do princípio do conhecimento científico singular em prol de uma ecologia de saberes:

É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. (SANTOS, 2010, p. 53)

Vemos que não há espaço para a exclusão nem mesmo dos princípios da ciência moderna aos quais o pensamento ecológico se contrapõe. São formas de produzir e se relacionar com o conhecimento que coexistem em um cenário de diversidade, já que reconhecemos a incompletude de cada forma de conhecer.

Pensando nessa reestruturação da construção de conhecimento em um viés ético e político, Christians (2013, p. 153) afirma que o “[d]iálogo é um elemento-chave em uma estratégia emancipatória que liberta ao invés de nos aprisionar em manipulação ou relações antagônicas”⁸. Nesse mesmo viés, Lincoln e Canella (2007) argumentam que, ao tratarmos de pesquisa, a questão ética mais ampla deveria ser a necessidade de reconceituação da pesquisa, o que incluiria seus fundamentos, propósitos, métodos e formas de interpretação. Concordo com os pontos ressaltados pelos/as autores/as e acrescento que esse processo de reconceituação dos princípios que orientam os nossos estudos requer uma resignificação de nós mesmos/as. Essa resignificação é processual e requer de nós abertura para aprendizagens, assim como humildade para lidar com as falhas que farão parte desse caminho.

Orientando as reflexões para este estudo⁹, trabalhar o estágio na perspectiva da ecologia de saberes, o que está em consonância com o pensamento decolonial, inclui reconhecer a escola como espaço de produção de conhecimento e de circulação de conhecimento científico, resguardar o conhecimento de seus/suas professores/as e, além disso, compreender a incompletude dos saberes da universidade, como um tipo possível de conhecimento. Essa perspectiva de visibilização dos saberes desafia, mais uma vez, a visão tradicional que contrapõe teoria, como representante do saber acadêmico, e prática, como manifestação do saber que se constrói na ação.

⁸ Texto original: Dialogue is the key element in an emancipatory strategy that liberates rather than imprisons us in manipulation or antagonistic relationships.

⁹ Mignolo (2014) afirma que o significado da palavra *estudo* está muito arraigado à modernidade, sendo entendido como o afastamento do sujeito que observa o fenômeno a ser estudado. Nesta tese, faço o uso do termo com uma acepção diferente, pensando-o como aproximação, envolvimento que geram reflexões e interpretações que possibilitam construções de sentido.

Em um princípio de ecologia de saberes, questiona-se a hierarquia estabelecida entre teoria e prática, em prol de uma diversidade de práticas que envolvem conhecimentos. Tardif (2002, p. 237) traz uma discussão desses conceitos e dos saberes docentes:

A pesquisa universitária na área da educação e a prática do ofício de professor não são regidas pela relação entre teoria e prática, pois ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações, e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e suas subjetividades. Nessa perspectiva, a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes.

Seguindo o projeto assumido neste trabalho, essa separação nos remete a utilização das estruturas binárias como forma de instauração e manutenção da colonialidade. A cisão do que seria inseparável, conhecimento e prática, se dá por propósitos de uma hierarquia que privilegia, elege e, conseqüentemente, exclui e oprime.

Pensar a relação com o conhecimento no ambiente de interação que deveria caracterizar o estágio nos faz reconsiderar que, ao excluirmos certas formas de conhecimento, estamos também excluindo as pessoas cujas práticas se organizam em torno daqueles conhecimentos. Resguardar a participação de cada agente do estágio – professor/a da escola, professor/a licenciando/a e professor/a da universidade – como “constelações de saberes”¹⁰ (SANTOS; NUNES; MENESES, 2007, p. xl) pode nos conduzir à promoção de uma formação docente mais coerente com o/a profissional que desejamos para a educação.

1.2 A abordagem qualitativa deste estudo

Denzin e Lincoln (2013) afirmam que a pesquisa qualitativa enfrenta hoje o desafio de atender a critérios de cientificidade, resquícios de uma hegemonia de estudos positivistas que caracterizaram e ainda estão muito presentes no contexto acadêmico-científico; e de lidar com as questões levantadas pelos estudos críticos, que envolvem o trabalho em prol de justiça social. Isso traz para o cenário da pesquisa um compromisso importante para que ela seja política e eticamente engajada. O viés político da pesquisa qualitativa a situa dentro e fora da academia, e esse é um motivo para que alguns cientistas a considerem “não-científica, somente exploratória ou subjetiva”¹¹ (DENZIN; LINCOLN, 2013, p. 3).

¹⁰ Texto original: constellations of knowledges.

¹¹ Texto original: [...] unscientific, only exploratory or subjective.

Denzin e Lincoln (2013) explicam que, para abordarmos esse tipo de pesquisa, não podemos desprezar que, historicamente, diferentes significados lhe foram atribuídos. O autor e a autora indicam que atualmente estaríamos no que denominam de “futuro” desse tipo de pesquisa. O momento atual “requer que as ciências sociais e as humanidades se tornem locais para conversas críticas sobre democracia, raça, gênero, classe, estados-nação, globalização, liberdade e comunidade”¹² (DENZIN; LINCOLN, 2013, p. 5-6). Dentre essas possíveis problematizações estão a desigualdade e a injustiça presentes nas relações. Nessa perspectiva, esta tese focaliza o estágio como um lugar em que tais “conversas críticas” podem estar presentes.

Conscientes dessa trajetória percorrida pela pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2013, p. 7) entendem a atuação de quem se dedica à pesquisa como aquele/a que “amplia uma grande variedade de práticas interpretativas interconectadas sempre esperando compreender melhor um assunto específico. Compreende-se, no entanto, que cada prática torna o mundo visível de uma forma diferente”¹³. Isso nos permite reconhecer a parcialidade de nossos estudos. Ainda que na construção de conhecimento desta tese estejam envolvidas diversas vozes, que localmente representam diferentes espaços da região Centro-Oeste do nosso país, não podemos desprezar as especificidades de cada lugar, nem desconsiderarmos o fato de que toda a discussão é organizada e sistematizada por mim. Essa prática, como afirmam Denzin e Lincoln (2013), torna as reflexões e interpretações visíveis de um modo específico.

Ainda na definição de pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2013, p. 7) acrescentam que os/as pesquisadores/as dessa linha “tentam fazer sentido ou interpretar um fenômeno a partir dos significados que as pessoas atribuem a ele”. Nesse intuito, a construção de possíveis sentidos acerca da estrutura, assim como das relações construídas no estágio, é feita, neste trabalho, tendo como base as concepções de seus/suas agentes. São elas que embasam a minha interpretação e a discussão que promovo nesta tese. Dito isso, entendo que elas participam da construção do conhecimento que este estudo apresenta.

¹² Texto original: “[...] asks that the social sciences and the humanities become sites for critical conversations about democracy, race, gender, class, nation-states, globalization, freedom and community”.

¹³ Texto original: “[...] deploy a wide-range of interconnected interpretive practices, hoping always to get a better understanding of the subject matter at hand. It is understood, however, that each practice makes the world visible in a different way.

Acerca do desenvolvimento da pesquisa qualitativa, faz parte de sua natureza a utilização de diversos métodos. Contudo, Denzin e Lincoln (2013, p. 9-10) retomam Flick (2002)¹⁴, que reconhece que

o uso de múltiplos métodos, ou triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão aprofundada do fenômeno em questão. A realidade objetiva jamais pode ser capturada. Nós conhecemos algo apenas por meio de suas representações. A triangulação não é uma ferramenta ou uma estratégia de validação, mas uma alternativa à validação¹⁵.

Neste tipo de pesquisa, a construção de conhecimento se dá também pela interação de saberes e de diferentes pontos de vista; nesse aspecto, Denzin e Lincoln (2013) retomam a ideia de cristalização, e não de triangulação, defendida por Ellingston (2009)¹⁶. A metáfora do cristal pressupõe a presença de múltiplas lentes, diferentes pontos de vista e, dessa forma, as considerações são naturalmente parciais, situadas e abertas. Além disso, ao invés de se buscarem verdades ou colocações corretas, apresentam-se diferentes pontos de vistas e interpretações. Alinhada a esses princípios, busco, com este estudo, visibilizar práticas e promover uma ampliação de nossas compreensões por meio da combinação de diferentes vozes que informam essa produção de conhecimento. Contudo, eu me compreendo como um ser sócio-historicamente situado, com um olhar perpassado por particularidades de gênero, classe, raça, entre outras questões. Portanto, esta tese apresenta sentidos construídos, perspectivas e possibilidades, sem a pretensão de estabelecer verdades e fatos que possam ou devam ser generalizados.

Sendo assim, a discussão que busco promover contempla três importantes grupos de participantes que constituem o estágio – os/as professores/as da escola, os/as professores/as licenciandos/as e os/as professores/as da universidade. Os/As professores/as das universidades e os/as das escolas participaram por meio de conversas individuais que tiveram comigo. Para a realização dessas conversas, havia um roteiro de questões para os/as professores/as da universidade (Apêndice A) e um roteiro para os/as professores/as da escola (Apêndice B). Como exemplo das conversas realizadas, incluo a transcrição de uma conversa com uma professora da universidade (Apêndice C) e a sistematização de uma conversa com uma

¹⁴ Referência: FLICK, Uwe. *An introduction to qualitative research*. 2. ed. London: Sage, 2002.

¹⁵ Texto original: The use of multiple methods, or triangulation, reflects an attempt to secure an in-depth understanding of the phenomenon in question. Objective reality can never be captured. We know a thing only through its representations. Triangulation is not a tool or a strategy of validation but an alternative to validation.

¹⁶ Referência: ELLINGSON, Laura L. *Engaging crystallization in qualitative research*. Thousand OAKS, CA: Sage, 2009.

professora da escola (Apêndice D). As conversas com os/as professores/as licenciandos/as foram conduzidas com os grupos de cada instituição. Havia também um roteiro para esse momento (Apêndice E) e, aqui, incluo um exemplar da sistematização que fiz dessas conversas coletivas (Apêndice F).

1.3 Minha história com a decolonialidade

Ao tratar da pesquisa qualitativa na contemporaneidade, Erickson (2013, p. 114) afirma que os relatos que ela apresenta “são geralmente considerados parciais – interpretações feitas a partir do ponto de vista da experiência de vida do/a pesquisador/a”¹⁷. Em um projeto decolonial, Castro-Gómez (2007) critica, por meio da problematização dos princípios que orientavam a ciência na modernidade, a invisibilização do/a pesquisador/a, um corpo-político situado, em prol da produção de um conhecimento supostamente universal, neutro, descorporificado. Ainda a esse respeito, Lander (2005) acrescenta que essa universalização subentendia um conhecimento descorporizado e descontextualizado. Buscando alinhar-me ao desafio da decolonialidade e acreditando que uma forma de desafiar esse modelo epistêmico seja a localização geo e corpo-política do conhecimento que produzimos (MIGNOLO, 2012), apresento, em poucas palavras, a minha história com a decolonialidade.

Buscando um ponto de partida, reconheço que essa é uma história de dois começos, um formal e outro que diz respeito às minhas vivências. O encontro formal com os caminhos da decolonialidade foi um evento de encantamento. Foi, inicialmente, um encontro com a professora Tânia Rezende Ferreira que vivenciava a decolonialidade em sua disciplina oferecida na pós-graduação e com quem vi e ouvi pela primeira vez as discussões acerca do pensamento decolonial. Com essas vivências, vieram as leituras que pareciam me mostrar o sentido que eu procurava para a discussão que eu gostaria de desenvolver em meu trabalho.

Juntamente com as construções de sentido vinha também o desafio de me reinventar para aprender a seguir esse caminho, um caminho para o qual precisamos nos “desprender” de muitos ensinamentos da academia, para reconstruí-los com o que temos de mais humano. Um caminho para o qual nos faltam tanto direção quanto palavras para elaborar nossos pensamentos, já que a modernidade foi muito eficiente em nos instrumentalizar com os “termos” das colonialidades. O desafio, então, era seguir esse caminho aprendendo a cada

¹⁷ Texto original: [...] reports are often considered to be partial – renderings done from within the standpoints of the life experience of the researcher.

passo, sem estar pronta, encantada pela possibilidade de me abrir para muitos outros saberes e disposta a ousar a construir a minha tese tendo por base essas discussões. Esse seria, resumidamente, o meu encontro formal com a decolonialidade.

O encontro informal não foi de tanto encantamento, a tomada de caminhos na vida nem sempre é consciente, mas, certamente, é repleta de desafios. Desafios que nem sempre foram aceitos com ousadia, como me sinto fazendo nesta tese, foram, por vezes, impostos por pessoas ou circunstâncias. O fato é que meu olhar para a história das minhas vivências pessoais me mostra, hoje, uma trajetória de estremecimento de estruturas, de quebra de expectativas, de desafio de (im)possibilidades. Talvez a vida tenha me feito, muito cedo, uma pessoa de tendências decoloniais e talvez seja esse o grande sentido que o desenvolvimento desta tese tem para mim. Conforme afirma Mignolo (2014), não podemos pensar sobre essas estruturas sem nos reconhecermos imersos nelas; sendo assim, tais reflexões acabam por se converter em olhares sobre nós mesmos/as.

1.4 O desenvolvimento deste estudo

Advogando pela relevância do conhecimento de diversidades de práticas, que representam diferentes construções de sentido, este estudo tem como foco práticas de estágio desenvolvidas em universidades públicas da região Centro-Oeste. Tal opção justifica-se pelo fato de que tanto a minha instituição de trabalho, quanto aquela na qual realizo meus estudos de doutoramento, estarem localizadas nessa região. Além disso, entendo que se trata de uma região ainda pouco visibilizada em estudos da área, ficando às margens se pensarmos na significativa produção de estudos que são realizados nas regiões Sul e Sudeste do país.

Compreender os sentidos que estão sendo construídos acerca do estágio em diferentes pontos de nossa região, as dificuldades que partilhamos, assim como a força de resistência que nos identifica, pode nos fortalecer em busca de novas práticas que atendam melhor as nossas necessidades. Não tenho a intenção de dizer que este trabalho permita esse “conhecimento” da nossa região, mas ele focaliza práticas que podem fazer sentido para agentes de outros locais e ser ressignificadas em suas atuações. Traz ainda problematizações que podem se tornar um ponto de desestabilização para práticas que estão consolidadas e não parecem necessitar de mudança.

1.4.1 OS LOCAIS DO ESTUDO

A principal pré-definição de possíveis locais que fiz para este trabalho foi a opção por universidades públicas da região Centro-Oeste. A partir disso, identifiquei quais câmpus ofereciam o curso de Letras com habilitação em língua inglesa e iniciei o contato com os/as professores/as de estágio desses locais. No caso do estado de Goiás, o grande número de oferta desse curso me fez optar por locais que pudessem representar diferentes regiões do estado.

Para que fosse possível contemplar uma ecologia de saberes, considerei que seria preciso visibilizar uma variedade de práticas para que diferentes conhecimentos pudessem vir à tona. A construção de sentidos sobre o estágio, nessa perspectiva, depende das práticas desses/as agentes, de suas falas sobre suas práticas e dos sentidos que dão às suas ações. Isso justifica a busca por um maior número de participantes e também pela variedade de locais do estudo.

Após um período consideravelmente extenso (de abril a dezembro de 2015) de contatos e convites para participação no estudo, aceites e recusas, consegui participantes professores/as de universidades das seguintes regiões:

Quadro 1 – Locais do estudo e suas identificações

Locais do estudo	Identificação
Distrito Federal	DF1
Goiás	GO1, GO2, GO3 e GO4
Mato Grosso	MT1, MT2 e MT3
Mato Grosso do Sul	MS1

Fonte: Material da tese¹⁸.

Tendo estabelecido contato com professores/as da universidade dessas regiões, pedi que me indicassem professores/as da escola para que pudesse convidá-los/as para participar de nossas discussões. Ainda que a maioria dos/as professores/as da universidade tenha me feito essa indicação, o contato com os/as professores/as da escola foi muito difícil. Busquei diferentes formas de contato como *WhatsApp*, *Facebook*, e-mail e, em muitos casos, não obtive resposta. Diante disso, decidi que buscaria representantes dos locais GO4 e MT1 por ter mais facilidade de acesso a pessoas dessas localidades. Ainda assim, o número de

¹⁸ Estou tratando como *material da tese* todo material gerado no desenvolvimento deste trabalho, resultante das conversas com os/as participantes e das informações que compartilharam comigo em seus formulários de perfil pessoal.

participantes desses dois locais ficou bastante desigual – oito participantes de GO4 e três participantes de MT1.

Foi também por meio dos contatos estabelecidos com professores/as da universidade que tive a oportunidade de conversar com professores/as licenciandos/as de quatro locais – GO1, GO4, DF1 e MT1. A intenção era realizar essa conversa em cada estado. Apenas na região de Mato Grosso do Sul, representada por MS1, não foi possível a realização da conversa com os/as licenciandos/as devido às dificuldades geradas pela longa greve ocorrida nas universidades públicas no ano de 2015.

Apesar dessas dificuldades, a possibilidade de trabalhar com representantes de nove lugares diferentes de nossa região e ter acesso aos sentidos que constroem acerca do estágio, amplia e torna possíveis as reflexões que são desenvolvidas aqui. Além disso, ter visitado diferentes escolas para conversar com os/as professores/as e contar com a abertura e boa vontade que tiveram para me receber aumentou a minha vontade de estreitar os laços com esses/as profissionais. Por fim, ouvir os/as professores/as licenciandos/as falar com tanto engajamento sobre suas críticas à forma como o estágio tem sido conduzido reitera a importância de reunirmos esses saberes. Isso, em última instância, reacende em nós “não o desejo de pesquisá-los, mas de caminhar com eles nessa luta que é de todos nós” (GLESNE, 2007).

1.4.2 OS/AS PARTICIPANTES

Para que fosse possível um entrecruzamento de olhares acerca do estágio, esta tese foi desenvolvida com a participação de professores/as da escola, professores/as da universidade e professores/as licenciandos/as do último ano ou período do curso de Letras com habilitação em inglês como língua estrangeira. Buscando uma interpretação decolonial, esses participantes são parceiros e protagonistas nesse processo de construção de conhecimentos. Quando excertos de suas falas passam a compor o trabalho, os/as participantes são identificados/as por nomes/codínomes¹⁹ escolhidos por eles/as, seguidos das identificações PL, PE ou PU que nos informam quais são professores/as licenciandos/as, professores/as da escola e professores/as da universidade, respectivamente, e a identificação que faz referência a seus locais de pertencimento – ex: Tennessee (PL, GO1), Jacy (PE, GO4), Ana (PU, MT1).

¹⁹ No formulário de perfil pessoal os/as participantes foram perguntados sobre a forma que gostariam de ser identificados/as no trabalho. Alguns/mas optaram por utilizar seu nome civil e essa decisão foi respeitada.

Os quadros a seguir apresentam informações que nos permitem traçar um perfil de cada grupo desses/as participantes. As informações utilizadas para a elaboração desses quadros foram obtidas por meio do formulário de perfil pessoal, respondido pelos/as professores/as da universidade (Apêndice G), pelos/as professores/as da escola (Apêndice H) e pelos/as professores/as licenciandos/as (Apêndice I). Ao todo, participam do trabalho 61 professores/as, sendo 10 professores/as da universidade, 11 professores/as da escola e 40 professores/as licenciandos/as.

Quadro 2 – Perfil pessoal dos/as professores/as da universidade

Participante/ Conversa	Local	Idade	Cargo	Tempo de atuação no estágio	Formação
Geisa Presencial	DF1	40	Profª efetiva	4 anos	Letras / Doutora
Giu Presencial	GO1	44	Profª efetiva	4 anos	Letras / Mestre
Cris Presencial	GO2	45	Profª efetiva	3 anos	Letras / Doutora
Severo Skype	GO3	29	Prof. efetivo	2 anos	Letras / Mestre
Grace Presencial	GO4	51	Profª efetiva	5 anos	Letras / Mestre
Elizabeth Presencial	GO4	50	Profª efetiva	19 anos	Letras / Doutora
Milla Skype	MS1	48	Profª efetiva	5 anos	Letras / Doutora
Ana Skype	MT1	37	Profª substituta	1 ano	Letras / Mestre
Dánie Skype	MT2	44	Prof. efetivo	3 anos	Letras / Doutor
Teodora Skype	MT3	23	Profª substituta	1 semestre	Letras / Graduada

Fonte: Formulário de perfil pessoal (2015).

Quadro 3 – Perfil pessoal dos/as professores/as da escola

Participante	Local	Idade	Formação	Atuação e tempo de experiência	Atuação no estágio
Black	GO4	50	Letras / Especialista	Escola estadual e municipal (19 anos)	Desde 2004
Jacy	GO4	50	Letras / Mestre	Escola municipal e centro de idiomas (18 anos)	Uma vez
Kelly	GO4	41	Letras / Especialista	Escola municipal (16 anos)	Uma vez
Laura	GO4	34	Letras / Mestre	Escola estadual (12 anos)	Uma vez
Lavínia	GO4	34	Letras / Mestre	Escola pública federal (14 anos)	Uma vez
Lúcia	GO4	48	Letras / Especialista	Escola estadual e municipal (16 anos)	Duas vezes

Paulim	GO4	43	Letras / Especialista	Escola municipal e centro de idiomas (24 anos)	Uma vez
Suzy	GO4	39	Letras / Especialista	Escola estadual, municipal e centros de idiomas (20 anos)	Três vezes
Kathy	MT1	34	Letras / Especialista	Escola estadual (12 anos)	Duas vezes
Márcio	MT1	38	Letras / Mestre	Escola estadual e municipal (18 anos)	Uma vez
Patrícia	MT1	29	Letras / Graduação	Escola estadual (4 anos)	Uma vez

Fonte: Formulário de perfil pessoal (2015).

Quadro 4 – Perfil pessoal dos/as professores/as licenciandos/as: GO1

Participante	Idade	Curso	Período/ano	Atuação e tempo de experiência
Bia	24	Letras: Port. e Ing.	4º ano	Ainda não exerce
Branca de Neve	47	Letras: Port. e Ing.	4º ano	Ainda não exerce
Cacá	Não respondeu	Letras: Port. e Ing.	4º ano	Ainda não exerce
Dinha	25	Letras: Port. e Ing.	4º ano	Ainda não exerce
Fabi	31	Letras: Port. e Ing.	4º ano	Escola municipal (10 meses)
Fitz	34	Letras: Port. e Ing.	4º ano	Ainda não exerce
Mara	27	Letras: Port. e Ing.	4º ano	Ainda não exerce
Marcelo	23	Letras: Port. e Ing.	4º ano	Centro de idiomas (5 anos)
Pabline	24	Letras: Port. e Ing.	4º ano	Ainda não exerce
Taty	39	Letras: Port. e Ing.	4º ano	Ainda não exerce
Tina	20	Letras: Port. e Ing.	4º ano	Escola pública (5 meses)
Vânia	30	Letras: Port. e Ing.	4º ano	Ainda não exerce

Fonte: Formulário de perfil pessoal (2015).

Quadro 5 – Perfil pessoal dos/as professores/as licenciandos/as: GO4

Participante	Idade	Curso	Período/ano	Atuação e tempo de experiência
Bel	39	Letras: Inglês	8º período	Escola regular privada (5 anos)
Fernanda	29	Letras: Inglês	8º período	Centro de idiomas (3 anos)
Isabella	24	Letras: Inglês	8º período	Inglês sem Fronteiras (4 anos)
Jéssica	23	Letras: Inglês	8º período	Acompanhamento escolar (3 anos e meio)
Mell	22	Letras: Inglês	8º período	Não respondeu
Tennessee	20	Letras: Inglês	8º período	Curso de idiomas (3 anos e meio)

Fonte: Formulário de perfil pessoal (2015).

Quadro 6 – Perfil pessoal dos/as professores/as licenciandos/as: MT1

Participante	Idade	Curso	Período/ano	Atuação e tempo de experiência
Carla	20	Letras: Inglês	4º ano	Ainda não exerce
Cristina	37	Letras: Inglês	4º ano	Ainda não exerce

Eduardo	20	Letras: Inglês	4º ano	Ainda não exerce
Geisi	27	Letras: Inglês	4º ano	Ainda não exerce
Helen	25	Letras: Inglês	4º ano	Ainda não exerce
Kimbherly	22	Letras: Inglês	4º ano	Ainda não exerce
Marli	30	Letras: Inglês	4º ano	Ainda não exerce
Noemi	30	Letras: Inglês	4º ano	Não respondeu
Raimundo	29	Letras: Inglês	4º ano	Não respondeu

Fonte: Formulário de perfil pessoal (2015).

Quadro 7 – Perfil pessoal dos/as professores/as licenciandos/as: DF1

Participante	Idade	Curso	Período/ano	Atuação e tempo de experiência
Amanda A.	21	Letras: Inglês	8º período	Idiomas sem Fronteiras (2 anos)
Amanda B.	23	Letras: Inglês	7º período	Ainda não exerce
Cíntia	23	Letras: Inglês	9º período	Aulas particulares (2 anos)
Fernanda	21	Letras: Inglês	8º período	Curso de idiomas (3 anos)
Florência	22	Letras: Inglês	10º período	Ainda não exerce
Júlia	22	Letras: Inglês	8º período	Curso de idiomas (1 ano)
Marlon Brando	22	Letras: Inglês	10º período	Curso de idiomas (3 anos)
Mel	22	Letras: Inglês	9º período	Associação de professores (6 meses)
Michele	21	Letras: Inglês	8º período	Idiomas sem Fronteiras (3 anos)
Paola	22	Letras: Inglês	8º período	Não está trabalhando (2 anos)
Sara	22	Letras: Inglês	9º período	Ainda não exerce
Simone	22	Letras: Inglês	8º período	Ainda não exerce
Sheila	27	Letras: Inglês	8º período	Não está trabalhando (10 anos)

Fonte: Formulário de perfil pessoal (2015).

1.4.3 A CONSTRUÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL DA TESE

Para que pudesse iniciar o desenvolvimento deste estudo, seu projeto foi primeiramente submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás. Após avaliação, o projeto foi aprovado pelo Comitê, conforme parecer de nº 1.087.736, divulgado em 30 de maio de 2015 (Anexo A). Como parte dos documentos submetidos a esse órgão, consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice J) que foi entregue, lido e assinado por cada participante. Tendo cumprido essas exigências, dei início ao período de construção do material que compõe este estudo.

O material desta tese foi construído por meio de formulário de perfil pessoal, conversas individuais com professores/as de universidades e professores/as da escola, e

conversas coletivas com professores/as licenciandos/as do curso de Letras com habilitação em língua inglesa. A seguir, apresento mais alguns detalhes desse material.

1.4.3.1 *Formulários de perfil pessoal*

Os formulários de perfil pessoal foram respondidos por todos/as com o intuito de obter informações pessoais e profissionais ou acadêmicas dos/as participantes. Houve um formulário de perfil pessoal com questões específicas para cada grupo de participantes – professores/as da escola, professores/as da universidade e professores/as licenciandos/as. Com as informações obtidas nesses formulários foram elaborados os quadros que apresentam os perfis dos/as participantes no item 1.4.2.

1.4.3.2 *Conversas individuais*

Os/As primeiros/as participantes com quem entrei em contato foram os/as professores/as da universidade pela facilidade de já conhecer alguns/mas possíveis participantes. As conversas individuais aconteceram de forma presencial ou via Skype e tinham por objetivo conhecer os diferentes sentidos construídos por cada participante em suas vivências no estágio. Ainda que de forma aberta, as conversas seguiam um roteiro que tinha por objetivo motivar a discussão do assunto em questão, sem limitar a expressão do/a participante que poderia ficar à vontade para conduzir sua fala. O roteiro contemplou pontos como, por exemplo, o tempo de experiência como professor/a de estágio, aspectos da relação experimentada com os/as outros/as participantes do estágio, sugestões de mudanças, ou seja, pontos que poderiam ser relevantes para o desenvolvimento do trabalho.

Os/As professores/as da escola também participaram por meio de conversas individuais. A maior parte das conversas foi presencial. Apenas dois participantes do local MT1 (Márcio e Kathy) conversariam comigo por Skype, o que acabou não sendo possível por dificuldades de acesso ou uso dessa ferramenta; assim, responderam por escrito às questões propostas no roteiro e as enviaram por e-mail. Nesse momento, optei por alterar a forma de interação com esse/a participante e valorizar suas contribuições. Não gostaria que suas participações fossem inviabilizadas por dificuldades tecnológicas. As questões do roteiro

também focalizaram suas experiências de trabalho com o estágio, a relação com a universidade e a estrutura do estágio. Mais detalhes de cada conversa, como: data de realização, duração e modo de realização podem ser vistos nos quadros A e B que se encontram no Apêndice K.

1.4.3.3 *Conversas coletivas*

As conversas coletivas foram realizadas com os grupos de professores/as licenciandos/as, do último ano ou período do curso de Letras com habilitação em língua inglesa, em quatro locais – DF1, GO1, GO4 e MT1. O quadro C (Apêndice K) também apresenta mais detalhes dessas conversas. Todas as conversas coletivas foram presencialmente conduzidas por mim, com exceção das que foram realizadas em DF1, onde acompanhei apresentações que os/as professores/as licenciandos/as fizeram sobre as experiências vividas no estágio. A impossibilidade de condução de um momento coletivo de conversa se deu por conta da finalização do semestre e da necessidade da professora da universidade de concluir suas atividades, das quais esse momento de reflexão fazia parte. Compartilhei o roteiro da conversa (Apêndice E) com a professora de estágio e pedi que, na medida do possível, ela contemplasse algumas das questões propostas. Acompanhei, então, dois momentos: uma reflexão conjunta sobre as expectativas e realizações no estágio, bem como apresentações feitas em duplas sobre a experiência de estágio que aconteceram em duas aulas.

Em GO4, a conversa coletiva aconteceu em dois momentos. Isso se deu pelo fato de eu não ter conseguido contemplar todas as questões do roteiro no primeiro dia. Com muita boa vontade, os/as professores/as licenciandos/as se disponibilizaram a voltar no dia seguinte, momento em que não teriam aula, para terminarmos a conversa. Nos dois outros locais, GO1 e MT1, finalizamos a conversa com apenas um encontro. Como forma de condução das conversas, eu apresentava uma pergunta do roteiro e o/a participante que se sentisse à vontade para responder iniciava a conversa, que, em seguida, era complementada pela fala de algum/a colega. O engajamento e a seriedade da participação dos/as professores/as licenciandos/as são, certamente, pontos a serem ressaltados no trabalho.

1.4.3.4 *A organização do material*

Todas as conversas foram gravadas em áudio. As conversas realizadas com os/as professores/as da universidade foram transcritas na íntegra e perfizeram aproximadamente 9 horas e 50 minutos de gravação, equivalente a 116 páginas de transcrição. Já os áudios das conversas realizadas com os/as professores/as da escola e com os/as licenciandos/as foram ouvidos e selecionados conforme os temas das discussões desenvolvidas neste estudo. Tendo feito essa seleção, transcrevi apenas os excertos que dizem respeito aos temas centrais e que poderiam compor este trabalho. A opção pela sistematização se deve à considerável quantidade de horas de gravação das conversas (aproximadamente 12 horas) e, também, ao fato de que, nas conversas coletivas, o foco nem sempre foi mantido nas questões que compunham a nossa discussão principal. Sendo assim, a sistematização facilitou o enfoque dos temas que se relacionavam mais diretamente ao estudo.

Nos trechos transcritos, busquei interferir o mínimo possível para preservar as falas dos/as participantes. Com isso, não pretendo contribuir para “perpetuar a crença errônea de que uma transcrição objetiva seja possível”²⁰ (BUCHOLTZ, 2000, p. 1440). Entretanto, optei por fazer ajustes de concordância, quando necessários. Esses ajustes foram feitos não com o intuito de “homogeneizar as falas” (OCHS, 1999 apud BLOMMAERT, 2008), mas de priorizar o conteúdo das conversas. Além disso, o tom informal com o qual busquei conduzir as conversas não seria condizente com uma transcrição que focalizasse aspectos formais da língua portuguesa. Sendo assim, acredito estar adotando uma postura respeitosa com os/as participantes. Os códigos que utilizo nas transcrições são os seguintes:

[]	Comentários adicionados
[...]	Trecho suprimido
Sublinhado	Ênfase
–	Interrupção
::	Alongamento

1.4.4 PROCEDIMENTOS DE INTERPRETAÇÃO DO MATERIAL DA TESE

As questões presentes nas conversas focalizaram os assuntos que problematizo no trabalho. Sendo assim, para seleção do material que poderia compor cada capítulo, fiz leituras das conversas que haviam sido transcritas, ou leituras dos tópicos selecionados nas audições das conversas, em busca dos principais temas abordados pelos/as participantes. Após identificar os principais temas, busquei aqueles que eram mais recorrentes e, em alguns casos,

²⁰ Texto original: [...] perpetuate the erroneous belief that an objective transcription is possible.

tais regularidades puderam ser separadas em grupos, e isso possibilitou a construção dos temas para estudo e interpretação. Um exemplo desses temas, que se encontra no item 3.4.1, é a língua inglesa, que foi apontada como um dos desafios para a formação.

Nas conversas com os/as professores/as da universidade, que estavam transcritas, os temas foram destacados com cores diferentes ao longo do texto. Já para as outras conversas, após a identificação dos trechos que seriam utilizados no trabalho, eu voltei aos áudios para que pudesse transcrevê-los. A quantidade considerável de material fez com que eu optasse, no momento da construção do trabalho, por separar os grupos de participantes. Ao longo do trabalho, o material foi discutido separada ou conjuntamente de acordo com a organização de cada subseção.

Como parte desse movimento de interpretação e discussão das conversas realizadas com os/as participantes desta tese, após ter uma versão do trabalho completo, enviei essa versão aos/às participantes, por e-mail (Apêndice L), para que pudessem fazer quaisquer apontamentos que considerassem relevantes²¹. Por estar em fase de conclusão do trabalho, argumentei que poderia inserir na tese as considerações que me fossem enviadas em um prazo de dez dias. Durante esse período recebi respostas de quatro professoras da escola, duas agradeceram pelo envio do trabalho e as outras duas se desculparam por não poder fazer a leitura naquele momento, já que o final do ano traz uma sobrecarga de trabalho com fechamento de notas e outras atividades (Apêndice M). Dos/as professores/as licenciandos/as também obtive quatro respostas, um professor agradeceu pelo envio do trabalho, um professor se desculpou por não poder fazer a leitura naquele momento e um professor e uma professora disseram que tentariam ler, mas que o momento também não favorecia a leitura, pois já estão atuando como professores/as em escolas (Apêndice N). Por fim, obtive respostas de cinco professores/as da universidade (Apêndice O). Dentre esses/as, um professor e uma professora agradeceram pelo envio do trabalho, uma professora fez uma leitura rápida e disse estar de acordo e ter gostado do trabalho, e duas professoras (CRIS, PU, GO2 e MILLA, PU, MS1) responderam com alguns apontamentos acerca da minha interpretação de alguns excertos de suas falas. Nesses casos, suas considerações foram reproduzidas na íntegra (conforme as recebi por e-mail), como notas de rodapé, logo após as interpretações a que se referiram.

Tendo feito uma apresentação geral do trabalho e detalhado os aspectos de sua construção, no capítulo seguinte discuto alguns princípios da decolonialidade, que embasam toda a discussão desenvolvida nesta tese. No terceiro capítulo, problematizo a estrutura do

²¹ Essas mensagens não são consideradas como forma de construção de material da tese e, por isso, não são discutidas ou interpretadas.

estágio e abordo alguns desafios presentes na formação de professores/as de inglês. No quarto capítulo, problematizo as relações interpessoais construídas no estágio entre professores/as licenciandos/as, professores/as da escola e professores/as da universidade. Após essa discussão, apresento minhas considerações finais.

CAPÍTULO 2

REFLEXÕES SOBRE AS COLONIALIDADES

E O DESAFIO DO PENSAMENTO DECOLONIAL

*O 'pensar decolonial' não é um método
a se aplicar senão uma maneira de
estar e pensar o mundo²².
(MIGNOLO, 2014, p. 62)*

A Linguística Aplicada Crítica traz em sua concepção princípios que advogam a abertura dos campos de saberes, a indisciplinarização e o desafio às fronteiras que dividem as áreas do conhecimento (MOITA LOPES, 2006). Com isso, reconhecemos o quanto podemos aprender com as humanidades de forma geral e as ciências sociais, e não apenas com os estudos da linguagem que constituem nosso principal interesse de pesquisa. Outro desafio da atuação crítica é o questionamento, a problematização das normas e naturalizações, de forma que possamos almejar uma melhor compreensão dos construtos que embasam nossas organizações de vida, assim como nossas ações. Entender os princípios que subjazem às nossas práticas, refletir sobre os interesses aos quais estamos servindo, ou seja, reconhecer nossa atuação como uma prática política é uma parte importante da formação docente nesse viés.

Buscando caminhos que nos permitam ampliar os olhares para a formação docente e reconhecendo tanto a universidade quanto a escola como espaços políticos, revestidos de saber e poder, assumo a decolonialidade, desenvolvida principalmente por estudiosos das ciências sociais (CASTRO-GÓMEZ, 2007; GROSGOUEL, 2010; LANDER, 2000; 2005; MALDONADO-TORRES, 2007; 2010; MIGNOLO, 2009; 2012; 2014; QUIJANO, 2005; 2010) como caminho para a interpretação das discussões promovidas neste estudo. Acredito que a decolonialidade nos auxilie a reconhecer o quanto nossas práticas ainda são orientadas por resquícios de uma estrutura de poder colonial, historicamente instituída em nossas vidas e socialmente reproduzida em diferentes esferas.

Para empreender esse desafio, retomo Mignolo (2012) que ressalta que, para pensarmos a vida e a organização social em uma interpretação decolonial, precisamos,

²² Texto original: El “pensar descolonial” no es un método a aplicar sino una manera de estar en y pensar el mundo.

primeiramente, reconhecer que “por quinhentos anos, a história universal foi contada da perspectiva de uma história local, aquela da civilização ocidental, uma aberração, de fato, que se constituiu como verdade”²³ (MIGNOLO, 2012, p. ix). Dessa forma, opto por iniciar este capítulo com uma breve discussão sobre as colonialidades para depois passar à proposta decolonial. Fazer esse caminho nos ajuda a iniciar o processo de nos perceber imersos/as em uma lógica que precisa e pode ser ressignificada.

2.1 As colonialidades

Início esta discussão esclarecendo a diferença entre colonialidade e colonialismo. Sabemos que, desde a segunda metade do século XX, os países de terceiro mundo que ainda se encontravam sob dominação e exploração por outros países conquistaram sua emancipação (BALLESTRIN, 2013). Essa emancipação representou o fim do colonialismo, mas se manteve a *colonialidade*, que, segundo Grosfoguel (2010, p. 467, grifos no original), se refere à instauração de uma “matriz de poder colonial” que continua a ser reproduzida mesmo na ausência de administrações coloniais; ou seja, “saímos de um período de ‘*colonialismo* global’ para entrar num período de ‘*colonialidade* global’”.

A respeito dessa lógica instaurada com o colonialismo, Lander (2005, p. 10) argumenta que,

[a]o construir-se a noção de universalidade a partir da experiência particular (ou paroquial) da história europeia e realizar a leitura da totalidade do tempo e do espaço da experiência humana do ponto de vista desta particularidade, institui-se uma universalidade radicalmente excludente.

Nessa mesma linha, Grosfoguel (2010) aponta que não apenas noções da epistemologia europeia, mas também de sexualidade e espiritualidade foram impostas ao resto do mundo e tornaram-se a base para “racializar, classificar e patologizar” os seres, a partir dali, pertencentes às raças inferiores, ou seja, não-europeias (p. 464).

Como vemos, trata-se de uma lógica que opera em diferentes dimensões da sociedade, e isso se mantém, principalmente, pela dificuldade que temos de nos perceber imersos/as nessa lógica e, conseqüentemente, de pensar alternativas que possam transgredir a ordem imposta e naturalizada. Para Quijano (2010, p. 84),

²³ Texto original: For five hundred years, universal history was told from the perspective of one local history, that of Western civilization, an aberration, indeed, that passed for the truth.

[a] colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal.

É a partir de seu entendimento, assim como do reconhecimento das injustiças e dos sofrimentos impostos pelas diferentes formas de colonialidade, que poderemos atuar de forma a desafiá-las.

Como pontua Ballestrin (2013, p. 100), “[a] colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser”. Quijano está entre os primeiros estudiosos a chamar a atenção para a continuidade dessa lógica de colonialidades. Esse autor discute o conceito de colonialidade do poder e argumenta que a noção de raça foi um dos eixos fundamentais para possibilitar a imposição e a exploração instauradas pelo processo de colonização:

Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma estrutura biológica supostamente distinta que colocava uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. (QUIJANO, 2005, p. 107)

O autor argumenta que a ideia de raça é criada para atender às necessidades de dominação, ou seja, para justificar o injustificável. Dessa forma, as designações de origem como ‘o espanhol’, ‘o português’, que até então faziam referência ao lugar de pertencimento de uma pessoa, passam a fazer parte de sua identidade, com conotação racial.

Fanon (2004, p. 2, grifo no original) ao discorrer sobre a violência da colonização, esclarece que “[é] o colonizador que *fabrica e continua a fabricar* o sujeito colonizado. O colonizador obtém sua validade, por exemplo, sua riqueza, do sistema colonial”²⁴. Essa situação de natural inferioridade foi estendida aos “seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (QUIJANO, 2005, p. 108). Logo, a cor foi tomada como principal traço para a separação das raças. Uma vez que a principal mão de obra explorada na área britânico-americana era a dos/as africanos/as, os/as colonizados/as passaram a ser identificados como os/as negros/as em oposição aos colonizadores brancos (QUIJANO, 2005). A esse respeito, Maldonado-Torres (2007, p. 135) argumenta que

²⁴ Texto original: It is the colonist who *fabricated and continues to fabricate* the colonized subject. The colonist derives his validity, i.e., his wealth, from the colonial system.

[...] a colonialidade poderia ser vista como discurso e prática que simultaneamente prega a inferioridade natural de sujeitos e a colonização da natureza, o que marca certos sujeitos como dispensáveis e a natureza como pura matéria-prima para a produção de bens no mercado internacional²⁵.

Além disso, o conceito de colonialidade do poder revela que esses critérios de racialização foram também a base para estabelecer a divisão do trabalho. Os brancos, “superiores”, eram os únicos que desempenhavam trabalho assalariado. Aos/Às índios/as e negros/as restavam a escravidão ou a servidão, ambas não assalariadas. “A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos” (QUIJANO, 2005, p. 110). Inicia-se, assim, um processo de classificação social que traz em sua essência um mecanismo de controle do poder.

Fanon (2004, p. 3) já nos havia alertado que “[o] mundo colonizado é um mundo dividido em dois”²⁶. Quijano (2007, p. 113) também ressalta que essa organização social dualista dividia a Europa da não-Europa:

E essa dualidade implicava, também, que muito de tudo o que era não-Europa, ainda que existisse no mesmo cenário temporal, na realidade correspondia ao passado de um tempo linear, cujo ponto de chegada era, obviamente, Europa. Na não-Europa existiam, nesse mesmo momento, século XIX, todas as formas não-assalariadas de trabalho. [...] Na não-Europa haviam sido impostas identidades raciais não-europeias ou “não-brancas”. [...] Europa é civilizada. A não-Europa é primitiva. O sujeito racional é europeu. A não-Europa é objeto de conhecimento. Da mesma forma, a ciência que estudará os europeus se chamará “Sociologia”, enquanto a que estudará os não-europeus se chamará “Etnografia”²⁷.

Vemos que a colonização vai impondo uma racionalidade que passa a estruturar de maneira ampla a vida das pessoas, ou seja, a violência desse processo afeta quase toda a dimensão do ser (ANDREOTTI ET AL, 2015). Conforme argumenta Mignolo (2009, p. 8, grifo no original), a

²⁵ Texto original: [...] podría plantearse la colonialidad como discurso y práctica que simultáneamente predica la inferioridad natural de sujetos y la colonización de la naturaleza, lo que marca a ciertos sujetos como dispensables y a la naturaleza como pura materia prima para lá producción de bienes em el mercado internacional.

²⁶ Texto original: The colonized world is a world divided in two.

²⁷ Texto original: Y esa dualidad implicaba, además, que mucho de todo lo que era no-Europa, aunque existía en el mismo escenario temporal, en realidad correspondía al pasado de un tiempo lineal, cuyo punto de llegada era, obviamente, Europa. En la no-Europa existían, en ese mismo momento, siglo XIX, todas las formas no-salariales del trabajo. [...] En la no-Europa habían sido impuestas identidades raciales no-europeas o “no-blancas”. [...] Europa es civilizada. No-Europa es primitiva. El sujeto racional es europeo. La no-Europa es objeto de conocimiento. Como corresponde, la ciencia que estudiará a los europeos se llamará “Sociología”, mientras la que estudiará a los no-europeos se llamará “Etnografía”.

Europa “teve, de fato, o *privilégio de inventar a classificação e ser parte dela*”²⁸. Por isso, inventa-se superior, e com violência e injustiça se impõe sobre os “não-europeus”.

De formas diversas esses binarismos ainda estão fortemente presentes em nossas formas de organizar a vida e de olhar para o mundo. Compreender que essas divisões hierarquizam, segregam e se contrapõem, tendo por base uma escala de valor, faz parte desse processo de conscientização de nossas situações. A esse respeito, Segato (2012) faz uma importante diferenciação entre *dualidades* e *binarismos* e destaca que a estrutura binária é um instrumento muito eficiente de instauração de poder na estrutura colonial e na manutenção das colonialidades: “na dualidade a relação é de complementaridade, a relação binária é suplementar, um termo suplementa o outro, e não o complementa” (p. 122). Em outras palavras, há hierarquização nas relações e, conseqüentemente, superioridade. O que temos, então, na base das colonialidades são binarismos, já que as diferenças são inventadas com intuito de atribuição de valores – melhor ou pior.

Em suas reflexões acerca da colonialidade do poder, Quijano (2010) aborda também o papel do conhecimento. No entanto, o conceito de colonialidade do saber é desenvolvido por Lander (2005) para esclarecer, mais especificamente, de que forma o conhecimento tornou-se um dos eixos para o estabelecimento dessa superioridade entre os povos. Essa diferença se baseia, principalmente, na eleição do conhecimento científico como superior às demais formas de conhecimento, e pela conseqüente exclusão de outros tipos de saberes que não contemplassem os parâmetros impostos pela ciência.

A respeito da organização desse conhecimento pela academia ocidental, Lander (2005) ressalta dois pontos importantes: o primeiro diz respeito à suposta existência de uma linha que classificasse todos os povos, desde o mais desenvolvido ao mais primitivo, em que o ponto culminante do desenvolvimento fosse representado pela Europa. O lugar ocupado pela Europa representava o ideal a ser alcançado pelos outros povos. O segundo resulta da universalização da experiência Europeia e estabelece que

[...] as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o *dever ser* para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e

²⁸ Texto original: [...] had indeed the *privilege of inventing the classification and being part of it*.

impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou o tradicional em todas as *outras* sociedades. (LANDER, 2005, p. 13)

Assim como a colonialidade do poder, a colonialidade do saber também se mantém pela instauração de uma lógica e por imposições que excluem outras formas de conhecimento. Nesse caso, a exclusão se dá sob a justificativa da objetividade e universalidade que deviam caracterizar todo tipo de conhecimento válido. Assim, se institui mais um binarismo: entre o científico e o mágico/mítico. Conforme aponta Lander (2005), a separação é uma importante dimensão constitutiva dos saberes produzidos na modernidade. Trazendo para os nossos contextos de atuação, é importante refletirmos acerca dos saberes que estamos priorizando quando pensamos a formação de professores/as de inglês. Além disso, quando essa construção de conhecimento envolve a participação da escola, de que forma esses saberes locais estão ou não sendo legitimados durante o estágio?

Prosseguindo a discussão das colonialidades, Maldonado-Torres (2007, p. 130, grifo no original) explica que “o surgimento do conceito de ‘colonialidade do ser’ responde, pois, à necessidade de esclarecer a pergunta sobre os efeitos da colonialidade na experiência vivida, e não apenas na mente de sujeitos subalternos”²⁹. Desenvolvendo esse conceito, o autor chama a atenção para o tipo de relação estabelecida entre colonizadores/as e colonizados/as. Afirma que a ética que prevalecia nas relações estabelecidas com outros europeus, não podia ser observada na forma de interação com os povos colonizados.

Segundo o autor, a forma de agir dos colonizadores se assemelhava ao comportamento que se estabelece em situações de guerra: “A *atitude imperial* promove uma atitude fundamentalmente genocida em relação aos sujeitos colonizados e racializados. Ela se encarrega de identificar indivíduos coloniais e racializados como dispensáveis”³⁰ (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 136, grifo no original). Um exemplo desse “uso” do ser colonizado como objeto dispensável era a sua condenação a uma quantidade de trabalho desumana, que muitas vezes os levava à morte. Além disso, a “não-ética” que imperava nessas relações era também caracterizada por diferentes formas de exploração e violação de seus corpos.

²⁹ Texto original: El surgimiento del concepto “colonialidad del ser” responde, pues, a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no solo en la mente de sujetos subalternos.

³⁰ Texto original: La *actitude imperial* promueve una actitud fundamentalmente genocida con respecto a sujetos colonizados y racializados. Ella se encarga de identificar a sujetos coloniales y racializados como dispensables.

Ampliando nossa compreensão, o autor acrescenta que “[...] *a colonialidade do ser se refere à normalização de eventos extraordinários que acontecem na guerra*. Enquanto na guerra há violação corporal e morte, no inferno do mundo colonial a morte e a violação ocorrem como realidades e ameaças diárias”³¹ (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 148, grifo no original). A colonialidade do ser é tratada por Fanon (2004), que se refere aos colonizados como os “condenados”, ou seja, aqueles que estão “fadados a jamais ser livres e a morrer precocemente”³² (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 154). Dessa forma, sem podermos nos desvencilhar de nossa raça, de nosso gênero ou de nossa classe social, as reverberações dessas colonialidades são reveladas por tantas notícias de jornal que, diariamente, anunciam violações e mortes³³ de tantos/as condenados/as na contemporaneidade.

Entendendo a língua como parte constitutiva do ser, todo esse processo vivido não poderia deixar de afetar a linguagem do ser colonizado. Conforme Maldonado-Torres (2007, p. 140) pontua: “Sua linguagem também está, dessa forma, altamente influenciada pela experiência do mundo como um campo de batalha, no qual eles/as aparecem como vencidos *a priori* e permanentemente”³⁴. Sendo assim, além das três colonialidades apresentadas até o momento, discuto o conceito de colonialidade linguística (GARCÉS, 2007).

Nesse contexto, as línguas se tornam também mais uma forma de discriminar e de reforçar o caráter primitivo dos povos colonizados: “As línguas europeias, derivadas, sobretudo, do latim e do grego, se tornam as únicas nas quais é possível expressar o conhecimento verdadeiro e válido [...]”³⁵ (GARCÉS, 2007, p. 220). Como mais uma marca do desenvolvimento europeu, a escrita alfabética é tomada por base na hierarquização das diferentes comunidades.

Assim, dos centros coloniais se canoniza e se valida o conhecimento *legítimo* e as línguas que servem para expressá-lo. Dada a diferença colonial e a colonialidade do poder, o conhecimento gerado nas periferias coloniais

³¹ Texto original: [...] *la colonialidad del ser se refiere a La normalización de eventos extraordinários que tomam lugar em la guerra*. Mientras en la guerra hay violacion corporal y muerte, en el infierno del mundo colonial la muerte y la violacion ocurren como realidades y amenazas diárias.

³² Texto original: condenado a no ser libre, sino a morir antes de tiempo

³³ Em uma pesquisa no site G1.Globo.com, apenas nos primeiros nove dias do mês de abril/2017, pude encontrar as seguintes manchetes: *Delegado detalha como mulher era mantida em regime de trabalho escravo há 15 anos; Venezuelanos e cubanos são resgatados de trabalho análogo ao escravo em Roraima; Justiça condena fazendeiro por trabalho escravo em Valença, RJ; Ministério do Trabalho identifica 5 empresas catarinenses com trabalho escravo. Travesti é morta durante assalto em ponto de prostituição em Mato Grosso; Mulher é assassinada pelo marido em Pesqueira, no Agreste; Mulher é esfaqueada e suspeito tenta suicídio; Morador de rua é esfaqueado e morre em supermercado de Goiânia.*

³⁴ Texto original: Su lenguaje también está, de esa forma, altamente influenciado por la experiencia del mundo como un campo de batalla, en el cual ellos/as aparecen como vencidos de forma *a priori* y permanente.

³⁵ Texto original: Las lenguas europeas, derivadas, sobre todo, del latín y del griego, se tornan las únicas en las que es posible expresar el conocimiento verdadero y válido, y en muchos otros.

não tem caráter de conhecimento. Da mesma forma, as línguas faladas nas ditas periferias não têm valor expressivo de conhecimento *objetivo*. A diferença colonial construiu o *outro* como um diferente não válido³⁶. (GARCÉS, 2007, p. 224)

Com base nessa invalidação de tudo o que representa o outro, a Europa se impôs como padrão para o restante do mundo.

À medida que vamos compreendendo melhor esse processo, vamos nos horrorizando com a forma de dominação que foi imposta a tantos povos. Discutir as colonialidades separadamente foi uma forma de exemplificar a amplitude de seu alcance. Contudo, como mecanismos de manutenção da lógica de colonialidade, elas atuam de forma integrada. Juntas, representam “aspectos da transformação imposta à vida das comunidades ao serem capturadas pela nova ordem colonial/moderna” (SEGATO, 2012, p. 116). Isso significa que todas essas formas de dominação caracterizam o projeto colonial e são, por diferentes mecanismos, mantidas até hoje pelas colonialidades.

Se hoje podemos dizer que grande parte das formas de violência física, como tínhamos, por exemplo, no período de escravidão, já foram contidas, ainda que eu não esteja certa disso, nos reconhecemos sob uma dominação ideológica, epistemológica e política que, realmente, merece nosso cuidado para que busquemos não reproduzir outras formas de injustiça, nem nos submetamos a elas de forma inconsciente. Esse cuidado é fruto de um esforço constante de conscientização e desafio das imposições que vivenciamos diariamente. Quantos/as de nós ainda temos nossas palavras silenciadas, subalternizadas, resquício dessa organização colonial? Segundo Garcés (2007, p. 227),

[e]stamos, pois, diante de uma colonialidade linguística que mostra uma dupla faceta: por um lado, a modernidade subalternizou determinadas línguas em favor de outras, porém, por outro lado, também colonizou a palavra dos falantes de tais línguas. Quer dizer, não apenas se subalternizaram determinadas línguas, mas também a própria palavra e o dizer dos falantes colonizados. A palavra de um falante de quéchua, por exemplo, ainda que se expresse em castelhano, sempre será menos valorizada do que a palavra de um falante de língua espanhola, sobretudo se for urbano, branco, mestiço, homem, qualificado etc., quer dizer, a valoração da palavra continua dependendo da trilogia colonial indicada por Quijano: classe, raça, gênero³⁷.

³⁶ Texto original: Así, desde los centros coloniales se canoniza y se valida el conocimiento *legítimo* y las lenguas que sirven para expresarlo. Dada la diferencia colonial y la colonialidad del poder, el conocimiento generado en las periferias coloniales no tiene carácter de conocimiento. De igual manera, las lenguas habladas en dichas periferias no tienen valía expresiva del conocimiento *objetivo*. La diferencia colonial ha constituido al *otro* como un diferente no válido.

³⁷ Texto original: Estamos, pues, frente a una colonialidad lingüística que muestra una doble cara: por un lado, la modernidad subalternizó determinadas lenguas en favor de otras, pero, por otro lado, además, colonizó la

E o silenciamento é apenas uma dentre as muitas imposições que ainda se mantêm. Quantos/as de nós ainda temos nossos corpos “violentados” pela imposição de um padrão que não nos representa? Quantas ainda sofremos por sermos mulheres ou por não encontrarmos legitimidade em uma estrutura binária que divide homens e mulheres? Quantos/as ainda somos inferiorizados/as por nossa pele de tons tão diversos, mas que não goza do privilégio de ser branca? E com relação aos saberes, será que já conseguimos legitimar outros conhecimentos que não aqueles produzidos na universidade ou atestados por seus/suas representantes? Reconhecer que muitos aspectos de nossas vidas hoje ainda se organizam por meio dessa lógica seria, talvez, um primeiro passo. Contudo, Maldonado-Torres (2010) ressalta princípios importantes dessa ressignificação. Para o autor, outras vozes precisam se expressar e ser ouvidas. Assim, o autor aponta alguns caminhos para a crítica ao modelo colonial, ressaltando a existência de novos espaços e novos/as agentes para a produção de conhecimento: “A crítica radical deveria assumir formas dialógicas. Deveria também assumir a forma de um *autoquestionamento e um diálogo radicais*” (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 437, grifos meus).

É por um alinhamento com essa proposta de uma crítica radical, mesmo questionando a minha própria capacidade de olhar radicalmente, já que também estou imersa em uma organização de vida fortemente estabelecida por colonialidades, que busco na decolonialidade possibilidades de repensar algumas práticas desenvolvidas na universidade quando o trabalho pressupõe a participação da escola. Por isso, trato do estágio na formação inicial/universitária de professores/as de inglês e convido para o diálogo professores/as da escola e professores/as licenciandos/as.

Considerando que o foco dessa discussão problematiza uma ação de formação realizada pela universidade e pela escola, abordo, em seguida, alguns aspectos relativos ao conhecimento e ao seu estabelecimento nesses contextos de colonialidades.

2.2 Ciência, conhecimento e manutenção das colonialidades

Início retomando a ideia de Veronelli (2016) que defende a necessidade de mudarmos o paradigma. Segundo a autora, os parâmetros que seguem a lógica

palabra de los hablantes de dichas lenguas. Es decir, no sólo se subalternizaron determinadas lenguas, sino también la propia palabra y el decir de los hablantes colonizados. La palabra de un quechua-parlante, por ejemplo, aunque se exprese en castella no, siempre será menos valorada que la palabra de un hispano-hablante, sobre todo si es urbano, blanco, mestizo, varón, titulado, etc.; es decir, la valoración de la palabra sigue dependiendo de la trilogía colonial señalada por Quijano: clase, raza, género.

moderno/colonial não permitem a descolonização, uma vez que mantêm superioridade de uns frente à inferioridade de outros. Nesse aspecto, acredito que não se trataria da troca de um paradigma por outro, mas do reconhecimento de diversos paradigmas, já que buscamos uma organização que exceda a classificação “bom/ruim”, “velho/novo”.

Ao tratarmos de epistemologias, os parâmetros estabelecidos pela ciência racional eurocêntrica – universalidade, neutralidade e objetividade – têm, desde a instauração do período colonial/moderno, definido e validado o que poderia ser considerado conhecimento. Junto com isso, como discuti ao tratar das colonialidades, houve um intenso processo de exclusão e apagamento de outros saberes, assim como de outras formas de conhecer:

Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia. (GROSGOUEL, 2010, p. 459)

Volto a esse assunto para incluir as considerações de Castro-Gómez (2007) acerca desse mito criado como conhecimento científico e para discorrer sobre como esses critérios podem ser desafiados em um projeto decolonial. Esse autor denomina o modelo epistêmico moderno/colonial de “hybris do ponto zero” e nos explica que esse ponto zero seria um local privilegiado de observação, distanciado do objeto. Um lugar que permitisse ter uma visão que se sobrepusesse a quaisquer outros pontos de vista. É como se o cientista pudesse olhar o mundo estando fora dele. Tudo isso para atender aos critérios de objetividade e neutralidade na produção de um conhecimento que deveria ser descorporificado. Em Maldonado Torres (2010, p. 398) encontramos a seguinte reflexão: “É minha convicção que este tipo de crença na imparcialidade tende, em última análise, a reproduzir uma cegueira, não a respeito do espaço enquanto tal, mas a respeito dos modos não-europeus de pensar e da produção e reprodução da relação colonial/imperial [...]”.

Com relação à forma adotada na geração de conhecimento, tanto Lander (2005) quanto Castro-Gómez (2007) ressaltam as separações, as compartimentalizações estabelecidas ao se tentar compreender algo: “Somente sobre a base destas separações – base de um conhecimento descorporizado e descontextualizado – é concebível esse tipo muito particular de conhecimento que pretende ser des-subjetivado (isto é, objetivo) e universal” (LANDER, 2005, p. 9). Assim, compreendemos que esses parâmetros foram utilizados para criar e

justificar a superioridade do conhecimento científico e, conseqüentemente, reforçar o maior grau de desenvolvimento dos povos que eram capazes de produzi-lo.

Ressaltando os traços de colonialidade que ainda caracterizam a organização presente nas universidades, Castro-Gómez (2007) argumenta que a mesma compartimentalização que ocorreu com os conhecimentos é reproduzida pela universidade por meio de sua organização disciplinar: “As disciplinas materializam a ideia de que a realidade deve ser dividida em fragmentos e de que a certeza do conhecimento se alcança à medida que nos concentramos na análise de *uma* dessas partes, ignorando suas conexões com todas as demais”³⁸ (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 83, grifo no original). Para o autor, essa reprodução acontece não apenas nas disciplinas, mas na própria divisão de faculdades, departamentos que separam os/as professores/as segundo seus saberes.

A esse respeito Lander (2000, p. 70) já havia alertado para o fato de que

[e]ssas estruturas disciplinares tendem a acentuar a naturalização e a cientificação da cosmovisão e da organização liberal/ocidental do mundo, operando assim como eficazes instrumentos de colonialismo intelectual. Nessa estrutura de saberes parcelados, as questões de conjunto, os desafios éticos, as perguntas sobre o para quê e para quem as coisas são feitas, não têm sentido. Dentro de cada disciplina, estudantes são socializados na prática de uma “ciência normal” que se ocupa de sua parcela da realidade e não têm por que se interrogar sobre o sentido do conjunto³⁹.

Reconhecemos que os traços descritos pelo autor são ainda a base da organização de nossas universidades. E para além da divisão em disciplinas, as disciplinas em si já reproduzem essa lógica binária quando insistimos na separação acadêmica entre teoria, saber essencial da universidade, e a prática. Dessa forma, vamos desvelando alguns dos traços de colonialidade que ainda permanecem em nossas instituições de ensino.

Para compreendermos que não se trata de uma sistematização com fins apenas organizacionais, Castro-Gómez (2007, p. 81) argumenta que essa estrutura favorece

a ideia de que os conhecimentos têm umas hierarquias, umas especialidades, uns limites que marcam a diferença entre uns campos de saber e outros,

³⁸ Texto original: Las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de *una* de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás.

³⁹ Texto original: Estas estructuras disciplinarias tienden a acentuar la naturalización y cientificación de la cosmovisión y la organización liberal/occidental del mundo, operando así como eficaces instrumentos de colonialismo intelectual. En esta estructura de saberes parcelados, las cuestiones de conjunto, los retos éticos, las interrogantes sobre el para qué y para quién de lo que se hace carece de sentido. Dentro de cada disciplina se socializa a los estudiantes en la práctica de una “ciencia normal” que se ocupa de su parcela de la realidad y no tiene por que interrogarse sobre el sentido del conjunto.

umas fronteiras epistêmicas que não podem ser transgredidas, uns cânones que definem seus procedimentos e suas funções particulares⁴⁰.

Essa mesma hierarquização se repete nas universidades e escolas quando alguns conhecimentos são eleitos como mais importantes que outros. Como exemplo, temos, por vezes, a priorização das disciplinas que estão ligadas às ciências exatas e biológicas em comparação às humanidades. Isso se torna compreensível se nos lembrarmos de que as disciplinas dessas duas áreas atendem muito mais satisfatoriamente aos critérios da ciência colonial/moderna.

O outro ponto levantado pelo autor é o estabelecimento da universidade como a instituição que não apenas produz o conhecimento válido, mas que também “estabelece as fronteiras entre o conhecimento útil e o inútil, entre a *doxa* e a *episteme*, entre o conhecimento legítimo (quer dizer, o que goza de ‘validade científica’) e o conhecimento ilegítimo”⁴¹ (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 81, grifos no original). Neste trabalho, amplio essa reflexão para problematizar de que forma essa superioridade conferida à universidade, produtora e guardiã do conhecimento legitimado, traço de uma organização colonial/moderna, afeta o estágio, tanto no que diz respeito às relações que (não) se estabelecem entre universidade e escola, quanto à estrutura que organiza as ações que promovem a formação dos/as futuros/as professores/as de inglês.

Como forma de desafiar esse modelo epistêmico, o pensamento decolonial advoga por um conhecimento geo e corpo-politicamente localizado, ou seja, importam igualmente o local de produção daquele conhecimento, assim como aquele/a que o produz. Conforme Mignolo (2012, p. xiv), “a geo e corpo-políticas criaram as condições para muitos se desprenderem, escaparem da gaiola de ferro do ‘conhecimento absoluto’ imperial”⁴². Essa abertura permite não apenas desafiar a suposta universalidade do conhecimento hegemônico, como também reconhecer seu local de produção e questionar os interesses a que serve.

Segundo Mignolo (2009), esses conceitos emergem em contextos diferentes. A geopolítica do conhecimento surge como uma contestação do “Terceiro Mundo” à distribuição imperialista do trabalho científico. Essa distribuição foi divulgada em um artigo

⁴⁰ Texto original: la idea de que los conocimientos tienen unas jerarquías, unas especialidades, unos límites que marcan la diferencia entre unos campos del saber y otros, unas fronteras epistémicas que no pueden ser transgredidas, unos cânones que definen sus procedimientos y sus funciones particulares.

⁴¹ Texto original: [...] establece las fronteras entre el conocimiento útil y el inútil, entre la *doxa* y la *episteme*, entre el conocimiento legítimo (es decir, el que goza de “validez científica”) y el conocimiento ilegítimo.

⁴² Texto original: Geo- and body-politics created the conditions for many to delink, to escape from the iron cage of imperial “absolute knowledge”.

de Pletsch (1981⁴³) que teve como objetivo mapear a distribuição do trabalho científico nos primeiro, segundo e terceiro mundos. Já a corpo-política surge nos Estados Unidos, resultante dos movimentos pelos Direitos Civis. Nesse contexto, as maiores defensoras de um conhecimento corpo-politicamente situado foram as mulheres: “O pressuposto básico é que aquele que conhece está sempre envolvido, geo e corpo-politicamente, naquilo que é conhecido”⁴⁴ (MIGNOLO, 2009, p. 4). Isso significa dizer que quem sou e de onde venho são elementos que interferem no conhecimento que é gerado.

Esses questionamentos nos permitem rever os princípios científicos e, uma vez que nos reconhecemos como parte do conhecimento, repensar a ética dessas investigações que não podem ignorar suas implicações e seus objetivos. Segundo Lander (2000, p. 70), “[a] censura metodológica que opera mediante a exigência da investigação empírica, a quantificação e o rigor científico, desqualifica a reflexão geral, ou as angústias existenciais sobre o ‘para quê’ daquilo que se faz”⁴⁵. Em outras palavras, reconhecemos a parcialidade de nossos olhares e entendemos que precisamos de outras perspectivas para ampliar nossa construção de sentidos. Além disso, compreender passa a não ser uma justificativa suficiente para emprendermos nossas ações. É preciso que sejamos capazes de propor reflexões que possam iniciar mudanças que levem em conta o “para quê” e o “para quem” tais estudos são realizados.

2.3 A decolonialidade

Alinhada a esses princípios, a crítica decolonial tem o intuito de “transcender a epistemologia e o cânone ocidentais” (GROSGOUEL, 2010, p. 455). Conforme esclarece o autor, a crítica “descolonial”⁴⁶ é uma “crítica ao eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados” (p. 456). Disso decorre a diferenciação estabelecida com o grupo de Estudos Subalternos Sul-asiático, que promovia uma crítica pós-colonial, ou seja, uma crítica à modernidade empreendida pelo sul global, porém ancorada em pensadores ocidentais. O próprio grupo de Estudos Subalternos latino-americano se desagregou pelo fato

⁴³ Referência: Pletsch, Carl E. (1981) ‘The Three Worlds, or the Division of Social Scientific Labor, circa 1950–1975’, *Comparative Studies in Society and History* 23(4), p. 565–590.

⁴⁴ Texto original: The basic assumption is that the knower is always implicated, geo- and body-politically, in the known.

⁴⁵ La censura metodológica que opera mediante la exigencia de la investigación empírica, la cuantificación y el rigor científico, descalifica la reflexión general, o las angustias existenciales sobre el para qué de lo que se hace.

⁴⁶ Na literatura, encontramos o uso dos termos *decolonial* e *descolonial*. Minha opção pelo uso de *decolonial* se apoia nas reflexões de Walsh (2013, p. 25) que argumenta que o sufixo *des* pode dar uma ideia de um *desfazer*, de que podemos anular as colonialidades. Assim, a autora evidencia a decolonialidade como “posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, insurgir, criar e incidir”.

de seus membros terem compreensões divergentes acerca do tipo de crítica que viria a constituir a subalternidade.

Refletindo acerca do pensamento decolonial, Walsh (2013, p. 67) afirma que a “decolonialidade não é uma teoria a seguir, mas um projeto a assumir”. Uma característica comum às diferentes manifestações desse pensamento é o reconhecimento da necessidade de mudarmos o paradigma se intencionarmos desafiar a lógica estabelecida. Não basta falarmos da perspectiva do/a subalternizado/a se nossas discussões forem embasadas nas epistemologias do norte. Não adianta também gerar conhecimento falando sobre o/a subalternizado/a. Essas pessoas precisam ter voz e ser escutadas com sentido na elaboração desse conhecimento e a sua discussão depende de uma base epistemológica do sul. A esse respeito, Mignolo (2009, p. 4) afirma que tem apoiado aqueles que

[...] mantêm que não basta mudar o conteúdo da conversa, que é essencial mudar os *termos* da conversa. [...] Na medida em que controvérsias e interpretações permaneçam dentro das mesmas regras do jogo (termos da conversa), o controle do conhecimento não é questionado. E para questionar o princípio moderno/colonial de controle do conhecimento, é necessário focalizar o conhecedor ao invés do conhecido⁴⁷.

Mudar as regras do jogo inclui repensar quem participa desse jogo e que papéis vivenciam em seu desenvolvimento.

Ao focalizarmos o conhecedor, como propõe Mignolo (2009), precisamos estar atentos/as para o que ou quem de fato representa o conhecimento subalternizado. Grosfoguel (2010, p. 459) faz uma importante ressalva a esse respeito quando diz que

[o] facto de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistêmico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes.

Isso nos faz reconhecer que as colonialidades estão para além dos corpos com seus traços fenotípicos, suas características linguísticas e suas formas de elaborar conhecimento; as colonialidades operam em nossas mentes, e isso vela nossos olhares e silencia, com ou sem o

⁴⁷ Texto original: I have been supporting in the past those who maintain that it is not enough to change the content of the conversation, that it is of the essence to change the *terms* of the conversation. [...] As far as controversies and interpretations remain within the same rules of the game (terms of the conversation), the control of knowledge is not called into question. And in order to call into question the modern/colonial foundation of the control of knowledge, it is necessary to focus on the knower rather than on the known.

nosso consentimento, nossas palavras. Aprendemos desde muito cedo que alguns/mas são naturalmente merecedores/as de alguns privilégios e outros/as não e vivemos em conformidade com o que nos é ensinado. Transgredir esses limites é parte do desafio decolonial. Dessa forma, Grosfoguel (2010) acrescenta que as perspectivas epistêmicas subalternas, para além do local onde se situam, se caracterizam por gerar alguma forma de crítica ao conhecimento hegemônico.

Desenvolvendo essa postura, Mignolo (2009) argumenta que o pensamento decolonial requer um afastamento e um desprendimento político e epistêmico do conhecimento colonial. Esse desprendimento pressupõe uma abertura para outras formas de conhecimento, ocultadas pela racionalidade colonial/moderna. Como alternativa para promover esse desprendimento, o autor apresenta o pensamento de fronteira como uma forma de pensar decolonial, que valoriza outros conhecimentos e histórias locais. Para o autor,

a tarefa do pensamento decolonial é desvelar os silêncios epistêmicos da epistemologia ocidental e afirmar os direitos epistêmicos dos racialmente desvalorizados, e opções decoloniais para permitir que os silêncios construam argumentos para confrontar aqueles que tomam a ‘originalidade’ como o critério último para o julgamento final⁴⁸. (MIGNOLO, 2009, p. 4)

Nesse mesmo sentido, Grosfoguel (2010, p. 483, grifo no original) afirma que “[é] a partir da geopolítica do conhecimento desta relativa exterioridade, ou margens, que emerge o *‘pensamento crítico de fronteira’* como uma crítica da modernidade”. Pensar e agir decolonialmente se apresentam, então, como uma tomada de postura, como uma abertura para a crítica da epistemologia colonial e para o reconhecimento de tantos outros saberes que foram e ainda são invisibilizados. Legitimar essas vozes não se resume a ceder espaços para que possam se manifestar, é preciso que haja uma escuta cuidadosa desses saberes (SILVESTRE, 2017; REZENDE, 2017).

Ainda sobre os significados de pensar, agir e viver decolonialmente, Mignolo (2009, p. 3, grifos no original) afirma que “[...] opções decoloniais partem do princípio de que a *regeneração* da vida deve prevalecer sobre a primazia da *produção e reprodução* de bens às custas da vida”⁴⁹. Argumenta também que “[a] opção decolonial é o único elo de uma

⁴⁸ Texto original: [...] a task of de-colonial thinking is the unveiling of epistemic silences of Western epistemology and affirming the epistemic rights of the racially devalued, and de-colonial options to allow the silences to build arguments to confront those who take “originality” as the ultimate criterion for the final judgment.

⁴⁹ Texto original: (...) de-colonial options start from the principle that the *regeneration* of life shall prevail over primacy of the *production and reproduction* of goods at the cost of life.

diversidade de decolonialidades”⁵⁰. Corroborando o ponto de vista de Mignolo (2009), que reafirma a necessidade de, em uma interpretação decolonial, repensarmos os “termos da conversa”, e refletindo acerca do posicionamento decolonial, acredito que esse caminho seja muito mais o engajamento em um *desafio* do que uma opção. Digo isso porque considerando a nossa imersão em um mundo tão fortemente regido por colonialidades, agir e pensar decolonialmente envolve um esforço consciente de busca por alternativas para que possamos (des)reconstruir sentidos e repensar possibilidades. Nesse caso, acredito que a expressão “opção decolonial” minimize o empreendimento que a ressignificação da vida em um projeto decolonial requer de cada um de nós. Sendo assim, opto por utilizar no trabalho o termo *desafio decolonial* que vai aos poucos sendo realizado por meio de nossos “esforços decoloniais” (ANDREOTTI ET AL, 2015; SILVESTRE, 2017).

2.4 O estágio e o desafio decolonial

Sabendo que o pensamento ou caminho decolonial pode ser entendido como “um caminho de luta contínua no qual se pode identificar, visibilizar e encorajar ‘lugares’ de exterioridade e construções alter-(n)ativas”⁵¹ (WALSH, 2013, p. 25), o engajamento nesse *desafio* nos impele a rever amplamente nossas concepções e ações. Essa ressignificação ocorre por meio de um processo constante de construção e reconstrução de sentidos sobre o que fazemos, para que fazemos e para quem. Considerando minha atuação como professora de estágio da universidade, me questiono sobre como poderíamos nos desafiar a iniciar um caminho decolonial em nossas práticas de ensino na universidade, principalmente naquelas que contam com a parceria da escola, como é o caso do estágio. É com o intuito de iniciar esse caminho que desenvolvo este trabalho.

Pensando nessa vivência decolonial, Mignolo (2012, p. xvii/xviii) afirma que se “engajar no pensamento de fronteira é o mesmo que se engajar com a decolonialidade” e acrescenta que “[o] pensamento de fronteira é acional. Que tipo de conhecimento os pensadores decoloniais querem? Nós queremos conhecimento que contribua para eliminar a colonialidade e para melhorar as condições de vida no planeta”⁵². No caso deste estudo, nos

⁵⁰ Texto original: The de-colonial option is the singular connector of a diversity of de-colonials.

⁵¹ Texto original: un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas

⁵² Texto original: Engaging in border thinking is tantamount to engaging in decoloniality; that is, in thinking and doing decolonially. (...) Border thinking is actional. What kind of knowledge do decolonial thinkers want? We want knowledge that contributes to eliminating coloniality and improves living conditions on the planet.

interessa problematizar os traços de colonialidade que interferem no desenvolvimento do estágio, seja na estrutura adotada para a condução desse período, seja nas relações (não) estabelecidas entre a universidade e a escola em que o estágio é realizado.

Ressalto, então, de acordo com a definição de Mignolo (2012), o caráter acional do pensamento decolonial. Não apenas pensamos, mas buscamos agir de forma coerente com esse pensamento, iniciando movimentos de mudança no mundo, que se materializam por meio de nossas práticas localizadas. Como possibilidade de construir esse pensamento de fronteira, conversei com os/as diferentes agentes que participam do estágio – professor/a da escola, professor/a da universidade e professor/a licenciando/a. Isso resulta em um entrecruzamento de olhares daqueles/as que participam do estágio em diferentes perspectivas. É por meio de sua escuta cuidadosa e da interpretação de suas vozes, que problematizaram comigo diversos aspectos referentes à realização do estágio, que os conhecimentos que compõem esta tese são construídos.

Vale ressaltar que esses esforços decoloniais apresentam tensões e complexidades (ANDREOTTI ET AL, 2015) que, a meu ver, são partes de um processo mais amplo de ressignificação de nós mesmos/as. Conforme ressalta Mignolo (2014) pensar o mundo decolonialmente tem início com o pensamento sobre nossa própria condição. Não é possível pensar a matriz de poder colonial e a diferença que nos identifica, sem que nos reconheçamos como parte dessa organização de poder: “Para derrubar a geografia do raciocínio moderno, o método e o tópico, a observação e a descrição, o sujeito cognoscente e o objeto a conhecer etc, é fundamental tomar consciência de que não se pode observar de fora o padrão colonial de poder: todos estamos inseridos nele”⁵³ (MIGNOLO, 2014, p. 63).

Parte desse desafio seria, então, reconhecer que papéis temos exercido nesse mecanismo de poder para que possamos buscar a ressignificação de nossas ações. Para Roza Gauta⁵⁴ (2004, p. 156-157, citado por CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 86) “[...] a universidade segue pensando um mundo complexo de forma simples; continua formando profissionais arborescentes, cartesianos, humanistas, disciplinários, incapazes de intervir em um mundo que funciona com uma lógica complexa”. Como parte de uma pedagogia decolonial, Mignolo (2014) ressalta a importância da tomada de consciência, por parte dos/as alunos/as, da existência da colonialidade do poder e de sua presença nas diferentes esferas de nossas vidas.

⁵³ Texto original: Para dar un vuelco a la geografía del razonamiento moderno, al método y al tema, a la observación y a la descripción, al sujeto cognoscente y objeto a conocer, etc., es fundamental tomar conciencia que el patrón colonial de poder no se puede observar desde afuera: todos estamos insertos en él.

⁵⁴ Referência: ROZO GAUTA, José. *Sistémica y pensamiento complejo*. Vol. II. *Sistémica, educación y transdisciplinaridad*. Medellín: Biogénesis, 2004.

Pensando criticamente a produção de conhecimento, Mignolo (2009, p. 18) ressalta que, de forma geral, “[...] instituições são criadas para realizar duas funções: o treinamento dos novos membros (obedientes epistêmicos) e o controle de quem entra e de qual produção de conhecimento é permitida, negada, desvalorizada ou celebrada”⁵⁵. O estágio, assumido como um projeto decolonial, envolve pensar a formação que estamos promovendo nesse período, a forma em que o estágio está estruturado, as relações que estamos ou não estabelecendo com as escolas, as práticas que estão sendo legitimadas, em suma, significa olhar para nós mesmos/as.

A importância de esta iniciativa partir da universidade está na possibilidade de reconhecemos o quanto nossas práticas ainda estão arraigadas a princípios hegemônicos e de nos abirmos para a busca de alternativas. Além disso, por ser uma atividade da universidade, ou seja, um pré-requisito para a formação de seus/suas futuros/as professores/as, o estágio é, em sua maior parte, organizado pela/o professor/a da universidade. Reconhecer a necessidade de decolonizar as práticas realizadas na universidade implica também o desafio de nos decolonizarmos como seres humanos:

O diálogo de saberes só é possível através da *decolonização do conhecimento* e da *decolonização das instituições produtoras ou administradoras do conhecimento*. Decolonizar o conhecimento significa descer do ponto zero e tornar evidente o lugar do qual se produz esse conhecimento⁵⁶. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 88, grifos no original)

Evidenciar o local pode nos ajudar a perceber a importância dos conhecimentos da escola para a formação de nossos/as futuros professores/as.

Como parte desse movimento de pensar a universidade em uma interpretação decolonial, vale questionar até que ponto as pessoas que representam essa instituição estão prontas para esse movimento de mudança, que, de certa forma, desafia práticas muito bem consolidadas. Se, como afirma Fanon (2004, p. 2), a “decolonização, que se estabelece para mudar a ordem do mundo, é claramente uma agenda para a completa desordem”, a ação decolonial na universidade é compreendida como uma atitude transgressiva. Muitas vezes, será preciso “entender que viver de forma descolonial é tentar procurar brechas em um

⁵⁵ Texto original: [...] institutions are created that accomplish two functions: training of new (epistemic obedient) members and control of who enters and what knowledge-making is allowed, disavowed, devalued or celebrated.

⁵⁶ Texto original: el diálogo de saberes sólo es posible a través de la *decolonización del conocimiento* y de la *decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento*. Decolonizar el conocimiento significa descender del punto cero y hacer evidente el lugar desde el cual se produce ese conocimiento.

território totalizado pelo esquema binário, que consiste possivelmente no instrumento mais eficiente de poder” (SEGATO, 2012, p. 126). Reconhecer que se trata de um processo não minimiza a importância de nos engajarmos nesse desafio.

Nessa perspectiva, uma possibilidade de interpretação decolonial do estágio na formação de professores/as de inglês seria por meio de sua problematização. Nesse sentido, focalizo dois eixos principais: a estrutura que se propõe para o desenvolvimento do estágio, e as relações que se estabelecem nesse período entre professores/as da universidade, professores/as da escola e professores/as licenciandos/as. Na parte dedicada à estrutura, problematizo a organização do estágio em observação e regência, a realização do estágio nos semestres/anos finais da graduação, a pressuposição das leis acerca do engajamento da escola na atividade de estágio e as condições docente e discente para a realização dessa atividade. Ao tratar das relações interpessoais, problematizo os papéis dos/as professores/as que participam do estágio, a parceria entre universidade e escola e a legitimação dos diferentes saberes para a formação de professores/as.

Levando em consideração que estou lidando com participantes de diferentes locais – cidades, escolas e universidades –, ressalto que não pretendo sugerir que esses lugares reproduzam relações semelhantes ou organizem suas estruturas de estágio em um mesmo viés; defendo, sim, que as recorrências encontradas no material da tese, que compõe as discussões que inicio a seguir, justifiquem um olhar mais cuidadoso para o estágio. O intuito é que, a partir desse olhar que busca contemplar múltiplas perspectivas, possamos discutir e pensar formas “outras” de conceber esse período de formação. No capítulo seguinte, inicio a problematização da estrutura do estágio e opto por trazer, conjuntamente, os saberes que informam esta tese. Sendo assim, tanto os conhecimentos da academia quanto os dos professores e professoras que participam desta tese são mobilizados, interpretados e discutidos em cada um dos próximos capítulos, como saberes que se complementam.

Apresentar esta discussão acerca das colonialidades, assim como do pensamento decolonial, tem o intuito de contextualizar as discussões que são desenvolvidas nos capítulos seguintes. Ao discutir o estágio decolonial, esses conceitos serão retomados e ampliados ao longo da tese.

CAPÍTULO 3

(DES)CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE A ESTRUTURA DO ESTÁGIO

*Este é nosso fazer, nosso contexto, se assim preferirem, nosso espaço de aposta na formação docente que seja capaz de, quem sabe, produzir outras significações do mundo mais abertas, mais solidárias, mais dispostas a trabalhar por (criar) algum sentido de justiça social, liberdade e democracia.
(LOPES; BORGES, 2015, p. 504)*

Pensar o estágio e se engajar com a formação docente é assumir que, como afirmam Lopes e Borges (2015, p. 505), estamos lidando com um projeto impossível, no entanto, necessário. É compreender que “[s]e não há regras, se não há cálculos, garantias e certezas em relação ao que fazer, só nos restam a política e a ação contextual cotidiana. O compromisso e a responsabilidade pelo que fazemos”. E quando pensamos em nosso compromisso, vejo que nosso engajamento e envolvimento com essas ações contextuais podem, sim, ser um diferencial na formação de professores/as.

No contexto de formação inicial, tomando por formação inicial os conhecimentos que se constroem nos cursos de licenciatura, e no caso deste estudo no curso de licenciatura em Letras: Inglês, o estágio é apenas uma parte desse processo. No entanto, no que diz respeito à docência e à formação didático-pedagógica, muito ainda fica a cargo dessa disciplina (LÜDKE; BOING, 2012), que, dentre outros aspectos, promove a aproximação dos/as professores/as licenciandos/as da escola, seu principal local de atuação profissional. Em uma interpretação decolonial, uma das questões que nos preocupa é: de que forma estamos adentrando o espaço escolar? Essa discussão é desenvolvida ao longo deste e do próximo capítulo.

Ainda que, em minha opinião, a formação aconteça muito mais amplamente, envolvendo não apenas todas as disciplinas que compõem a licenciatura, mas ainda os conhecimentos que construímos em nossas experiências como aprendizes, ao longo de nossa vida escolar e de nossas vivências como um todo, acredito na importância do estágio e compreendo que ele possa ser um diferencial na formação docente. Sendo assim,

reconhecendo que há uma tradição na forma em que esse estágio geralmente é proposto, problematizo neste capítulo a estruturação desse processo. Olhar a estrutura do estágio pode desvelar concepções acerca dos papéis vivenciados pelas instituições que participam dessa formação, assim como do que acreditamos e priorizamos como ações de formação de nossos/as professores/as licenciandos/as.

Considerando que estamos frente a uma estrutura que foi tradicionalmente estabelecida para a formação, buscar um caminho para pensá-la decolonialmente é também estranhá-la, entendendo que

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

Buscar outros ângulos significou neste trabalho contar com outros olhares, que são aqueles dos/as participantes deste estudo.

Para que essa problematização fosse possível, procurei conhecer a estrutura do estágio do curso de Letras: Inglês ou Letras: Português e Inglês de diferentes instituições e esse conhecimento se deu por meio das conversas realizadas com professores/as de estágio desses locais. Além disso, entendendo que o estágio é um processo que depende da participação da escola, conversei com professores/as de inglês que atuam em escolas públicas e que já tiveram a experiência de trabalhar com professores/as licenciandos/as, para que compartilhassem comigo seus saberes acerca dessa organização. E, por fim, conversei com os/as professores/as licenciandos/as, que vivenciam esse estágio como aprendizes, para conhecer suas perspectivas sobre a forma como o estágio está estruturado.

Com base nesses diferentes pontos de vista e nas minhas inquietações de professora de estágio, construo as problematizações que apresento neste capítulo. Início, então, com algumas considerações acerca da formação docente e, mais especificamente, do estágio. Em seguida, lanço um olhar para as diretrizes legais que orientam a formação e busco trazer para essas considerações as condições docente e discente para a realização do estágio. Por fim, focalizo especificamente o estágio na formação de professores/as de inglês e ressalto alguns desafios apontados pelos/as participantes deste estudo. Concluindo, trago algumas possíveis ressignificações para a estrutura do estágio, que também têm por base as reflexões desenvolvidas com os/as participantes.

3.1 A formação docente e o estágio

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

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

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

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

As autoras argumentam que se trata de uma perspectiva de formação que acaba por distanciar os/as professores/as licenciandos/as das vivências escolares. Essa falta de experiências na escola, por sua vez, não é suprida pelas disciplinas da universidade em que professores/as não costumam relacionar suas discussões ao contexto de ensino. Ainda no que

diz respeito à formação como instrumentalização técnica, Pimenta e Lima, (2012, p. 40, grifo no original) acrescentam:

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

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

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

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

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

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

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

Muitos traços que podem ser relacionados a resquícios de uma formação voltada para a técnica são mencionados pelos/as professores/as licenciandos/as: a falta de conexão do que é

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

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

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

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

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

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

manutenção dessas práticas tradicionais, como corrobora as considerações feitas por Pimenta e Lima (2012, p. 33), acerca da formação docente:

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

Esse reconhecimento reitera a necessidade de manter nossos esforços em busca de ações formativas que tenham maior abertura para considerar diferentes pontos de vistas em sua organização. Sozinhas, as concepções e propostas da universidade têm se mostrado frágeis para iniciar os movimentos de mudança que poderiam ressignificar as práticas de formação. No caso de um estágio decolonial, precisamos trazer para essa organização as vozes daqueles que representam outros saberes: ouvir as necessidades dos/as professores/as licenciandos/as, contar com a parceria dos/as formadores/as que são professores/as na escola e reconhecer a falta que uma maior atenção para essa vivência escolar tem feito na formação, podem ser importantes passos para iniciar esses movimentos.

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

Desenvolvendo suas argumentações, Pimenta e Lima (2012, p. 46) afirmam que a postura investigativa faz com que se reconheça que a construção de conhecimento se dará por meio da “relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe [...]”. Essa concepção de estágio como *práxis* “abriu espaço para um início de compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas” (p. 47). As autoras ressaltam a possibilidade de esse tipo de estágio acabar promovendo o desenvolvimento dos/as professores/as da escola, pelo engajamento que podem ter com o

processo de pesquisa, mas reconhecem as limitações de uma proposta desta natureza, que teria que considerar aspectos como: a possibilidade de realização de reflexões coletivas no ambiente da escola pública, a rotatividade dos/as professores/as que atuam nesses contextos, o preparo oferecido na formação inicial para que o engajamento na pesquisa fosse possível, dentre outros.

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

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

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

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

Nessa mesma linha, Gatti (2010; 2014) apresenta reflexões sobre a formação inicial de professores/as para a educação básica, com base em pesquisas realizadas no Brasil, e ressalta a fragmentação, presente nos currículos das licenciaturas, dos conteúdos considerados específicos da área e aqueles voltados para a educação ou prática de ensino. Segundo a autora:

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

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

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

Com base no que tenho discutido, não nos surpreende o fato de que seja justamente a vinculação à universidade que acabe priorizando o foco no conteúdo, ou seja, o privilégio dos conhecimentos que são validados por essa instituição. E, com base nessa tradição, a formação para o ensino é, por vezes, deixada para ser construída ao longo da atuação como docente: “Nota-se uma tendência a apressar a formação inicial e deixar a preparação para o trabalho ao encargo das próprias escolas, em serviço e de forma continuada” (LÜDKE; BOING, 2012, p.

443). Nesse caso, lidamos constantemente com o risco do abandono da profissão, ocasionado pela sensação de falta de preparo para aquela tarefa.

Em suas reflexões sobre a formação docente, Lüdke e Boing (2012) trazem para o nosso contexto algumas considerações apresentadas pelo sociólogo americano Labaree (2004)⁵⁷ e demonstram como algumas questões levantadas por esse estudioso se aproximam do que vivenciamos em nossos contextos. Uma das questões que muito se aproxima é a opinião de estudantes de programas de formação, aos/às quais me refiro neste estudo como professores/as licenciandos/as, de que aprenderam muito sobre teorias e pouco sobre questões mais diretamente relacionadas ao ensino. Corroborando o que os estudos têm demonstrado, os/as participantes deste trabalho se sentem mais teoricamente preparados/as e suas interpretações acabam reforçando essa estrutura binária que mantém separadas a prática e a teoria:

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

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

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

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

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

Dentro da faculdade, a gente aprende as teorias e o professor está focado nas teorias. [...] A maioria das vezes o professor da universidade desconhece a realidade de sala de aula de escola pública. Isso é um pouco complexo, aprender só as teorias. E aí a outra parte que complementa essa teoria de universidade vem com o professor da escola pública. É ele que está em contato com esses alunos. É ele que consegue dar uma opinião que, às vezes,

⁵⁷ Referência: LABAREE, D. F. *The trouble with Ed. Schools*. London: Yale University, 2004.

se aproxime da realidade que a gente busca descobrir. [...] Então, é um complemento, você aqui na universidade aprende as teorias e as práticas com a professora [da escola]. (CRISTINA, PL, MT1)

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

Falando francamente, na universidade, nós entramos em contato com muitas teorias, e o professor explica bastante as teorias, mas aí o estágio de observação e regência servem para você [...] praticar a observação e a prática. (RAIMUNDO, PL, MT1)

A opção por apresentar um maior número de professores/as licenciandos/as abordando esse tema da separação entre os conhecimentos que constroem na universidade e os requisitos que as situações de ensino lhes impõem é uma forma de enfatizar a recorrência desse assunto nas diferentes regiões (GO1, GO4, MT1). Há, em algumas falas, uma simplificação do papel desse conhecimento como se o esperado fosse sua “aplicação”. Isso deve ser problematizado, mas não podemos nos esquecer de que esse preceito de aplicação de conhecimento é um resquício de uma formação segundo a qual as técnicas deveriam ser aplicadas às situações de ensino. Como tenho discutido no trabalho, nossa formação ainda está fortemente arraigada a conceitos tradicionais de formação.

Em geral, há nos/as professores/as licenciandos/as o sentimento de que não há correspondência entre o que se aprende na universidade e o que se vivencia na prática em sala de aula. O conhecimento que levam consigo não os/as ajuda a interpretar as questões do dia-a-dia da escola e, muitas vezes, como ressalta Cristina (PL, MT1), esse apoio não vem do/a professor/a de estágio, que “desconhece a realidade de sala de aula de escola pública”. Nesse caso, se não há um contato mais próximo entre professores/as licenciandos/as e professores/as da escola, muitos conhecimentos deixam de ser construídos.

Acredito na validade que o conhecimento sobre o contexto escolar público possa ter para as discussões realizadas no estágio, mas não diria que ele substitui o contato com o ambiente específico em que o estágio está sendo realizado. Ter passado por uma escola pública nos informa sobre um local específico, mas não é possível generalizar o que seja a escola pública. Tenho aprendido muito sobre isso na convivência com os/as participantes do grupo de estudos GEPLIGO⁵⁸, que nos mostram que, nas escolas da rede pública, há muitos desafios, mas as condições de trabalho, estrutura, disponibilidade de pessoal e de material de

⁵⁸ O GEPLIGO (Grupo de estudos de professoras/es de língua inglesa do estado de Goiás) teve início em setembro de 2016 e é coordenado pelas professoras Dr^a Rosane Rocha Pessoa e Dr^a Viviane Pires Viana Silvestre.

trabalho variam muito de uma escola para outra. Sendo assim, esse conhecimento prévio de uma escola não deveria servir para nos afastar dos locais de estágio de nossos/as professores/as licenciandos/as.

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

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

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

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

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

em que certos conhecimentos, teóricos ou práticos, são construídos é reforçada na fala dos/as professores/as da escola:

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

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

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

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

Essa separação dos conhecimentos e a expectativa de que em determinado momento do curso os/as professores/as licenciandos/as, finalmente, terão a possibilidade de atuar e experimentar a profissão fazem com que o estágio seja considerado como o momento de decisão entre seguir ou não a profissão. Vemos que a ideia reproduzida por Lúcia (PE, GO4),

de que o estágio seria a oportunidade “para ela decidir se era aquilo mesmo que ela queria”, está presente também nas falas de professores/as licenciandos/as:

No início [do estágio] eu estava com muito medo! Muito, gente, muito mesmo! Porque eu nunca tinha dado aula antes e a primeira experiência dando aula foi na escola pública. [...] E agora, com certeza, é o que eu quero fazer. (SIMONE, PL, DF1)

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

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

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

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

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

Nesse aspecto, a fala de Fernanda (PL, GO4) é muito significativa para reforçar essa necessidade de relacionar os conhecimentos construídos na universidade com situações de ensino, já que estamos formando professores/as: “Às vezes, existe um grande problema na faculdade de Letras, que a formação do aluno é totalmente voltada para a pesquisa, até ele cair no estágio. Aí ele cai no estágio e falam assim: ‘Agora vai lá dar aula’. Mas até hoje eu fui

pesquisador, por que agora eu sou professor?”. A crítica de Fernanda se volta especificamente para o tipo de formação que estamos promovendo na universidade, e ela reitera, como discutimos, a existência de privilégio do conhecimento legitimado pela universidade (CASTRO-GÓMEZ, 2007). A pergunta que me faço é: por que resistimos tanto a reconhecer que os/as professores/as licenciandos/as podem compartilhar conosco as necessidades que têm identificado em sua formação? Talvez pelos ranços de colonialidade que separam binariamente aqueles/as que ensinam daqueles/as que aprendem.

O fato é que se o estágio se constitui como esse momento de tomada de decisão por seguir ou não a profissão docente, vários fatores precisam ser repensados para que essa prática se constitua em uma boa experiência, sem que com isso sejam minimizados os desafios que, certamente, fazem parte de nossa profissão. Outro fato é que, se somos professores/as de estágio, a leitura do relato de Jéssica (PL, GO4) é bastante desestabilizadora e, particularmente, me faz desejar que o estágio sirva para outras experiências que não levem à desistência da profissão:

Minha experiência no estágio não foi boa, tanto é que eu vou desistir de ser professora. E começou no estágio 2 porque no estágio 1 eu estava adorando o estágio, eu ia para a escola, conheci a escola. Eu estava na escola pública, próxima a minha casa, é uma escola estadual e lá tiveram muitos problemas. Então, eu vejo problemas aqui na universidade com o estágio e também tem o problema da escola pública em si. [...] Quando eu cheguei, no terceiro estágio, eu fui na primeira aula e eles já queriam me colocar dentro da sala para dar aula porque o professor não tinha ido. Eu falei: “não, eu não posso dar aula agora, o meu [estágio] é semirregência”. E acabou que eu dei duas regências lá inteiras porque ele [professor da escola] não foi e uma delas ele ainda pegou a minha aula. [...] Eu preparei a aula, mandei para ele e chegou lá ele executou a minha aula. Ele não me deu nem chance de ter um espaço ali. E aí eu falei para o [nome do professor da universidade] que ele pegou a minha aula e ele [professor da universidade] disse que eu tinha que conversar com ele [professor da escola].

Então, é como a Bel falou, se tivesse um contato aqui da faculdade com a escola, acho que isso não teria acontecido, nem comigo nem com qualquer outra pessoa. Porque pode acontecer novamente. [...] Eu acho assim, que o estágio, eu não aprendi muita coisa, eu já reclamei disso várias vezes aqui em sala. [...] Eu vou desistir de ser professora, vou, por causa do estágio, com certeza, que me mostrou uma realidade totalmente diferente do que eu achava. Porque, enquanto eu estava apenas observando, era uma coisa muito legal, a gente tirou fotos da escola, observou, fez portfólio, conversei com a diretora da escola, mas quando você entra em sala de aula para dar aula, você vê que tudo o que a gente leu aqui não adiantou de nada. Porque aqui, é como o Tennessee falou, aqui é uma coisa para dar aula em curso de inglês, é para dar aula em uma escola muito boa como é o [nome da escola] ou numa escola particular [...].

O relato de Jéssica nos ensina muitas coisas, dentre as quais: a) o estágio, sim, pode ser um fator de desestímulo e até desistência para o/a professor/a licenciando/a; b) o critério para a escolha da escola não deveria ser “aquela próxima à minha casa”; c) nós, professores/as de estágio, não podemos subentender que a escola saiba o que o/a estagiário/a pode ou não pode fazer naquele momento; d) nós também não devemos supor que o/a professor/a da escola seja nosso/a parceiro/a nessa formação sem negociarmos isso com ele/a; e) as questões do estágio não podem ser deixadas exclusivamente a cargo dos/as professores/as licenciandos/as; f) a universidade precisa estar em contato com a escola; g) enquanto não ressignificarmos nossas práticas de estágio, nossos/as professores/as licenciandos/as podem vivenciar as mais diversas dificuldades no contexto escolar; h) é verdade que precisamos exercitar uma escuta cuidadosa e respeitosa para as necessidades de nossos/as licenciandos/as; i) fazer é muito mais desafiador do que observar e, por isso, deveria receber nossa atenção como professores/as de estágio; j) observar é diferente de envolver-se; k) a construção de sentido do que nós lemos pode ser mediada ou facilitada por um/a professor/a mais experiente; l) e, por último, sim, cada contexto de ensino tem particularidades que requerem reflexões e dedicação para que possamos ensinar nesses espaços.

Listar e ressaltar tudo isso que aprendemos com essa professora licencianda, que tanto tem a ensinar mesmo tendo desistido desse ofício, foi a forma que encontrei de cumprir o meu papel de olhar para esse relato para interpretá-lo. No entanto, se nos atentarmos para as questões que essa única passagem problematiza, posso dizer que sua discussão perpassa toda a tese. E o grande desafio que temos para estabelecer uma vivência de estágio decolonial é, justamente, abrir nossos ouvidos, mente e coração para o que podemos aprender com aqueles/as que fazem e vivem o estágio conosco.

Nesse sentido, estudos mais recentes têm advogado por uma formação voltada para o trabalho, ou seja, pautada pelas vivências de professores/as da escola: “Seria desejável que o campo de trabalho real de profissionais professores fosse referência para sua formação, não como constrição, mas como foco de inspiração concreta” (GATTI, 2014, p. 39). Sobre essa aproximação, Lüdke e Boing (2012) argumentam que ela pode chamar a nossa atenção para as situações reais de ensino que, possivelmente, os/as futuros/as professores/as vivenciarão em sua prática.

Nesse viés, Zeichner (2010) retoma vários estudos que, desde o final da década de 1970, têm questionado a forma de efetivação da experiência de campo e a contribuição dessa experiência para a formação docente. No entanto, nesse mesmo texto, essas questões são

trazidas para reflexão. Isso nos incita a pensar sobre quais têm sido os entraves para a adoção de posturas formativas que possam atender aos critérios que as próprias pesquisas têm apontado. Neste estudo, essa situação é interpretada como os desafios que enfrentamos para construir uma prática decolonial, mais livre do pensamento de que, se é para haver uma aproximação, são os/as professores/as da escola que devem vir até a universidade. O primeiro desafio que se coloca, no entanto, é reconhecermos a importância dessa ressignificação de nossas práticas e desejarmos nos engajar nesse trabalho.

Assim como os/as autores/as citados/as, compartilho desse sentimento de que os caminhos possíveis para uma ressignificação do estágio passem pela aproximação da escola e por uma maior atenção para alguns aspectos que fazem parte da tarefa de ensinar ou de compartilhar conhecimentos; no entanto, argumento que essa aproximação precisa ser pensada e planejada cuidadosamente. Conforme afirma Silva Júnior (2010⁵⁹, p. 6 citado por GATTI, 2014, p. 39), “os contextos de trabalho se credenciam como ambientes de formação, pelo reconhecimento de seu valor formativo”. Sendo assim, não adianta nos aproximarmos se não dermos à escola a sua devida importância como contexto de formação. Não adianta também nos aproximarmos se não vemos no/a professor/a da escola um/a parceiro/a na formação dos/as professores/as licenciandos/as e se não somos capazes de respeitar seus saberes e reconhecer sua importância na construção de conhecimento de nossos/as alunos/as.

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

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

A proposta deste trabalho é que possamos contar com outras perspectivas nesse movimento de olhar para nós mesmos/as, para a dinâmica que temos criado para o estágio. Com isso, acredito que possamos repensar essa estrutura que segmenta a participação da escola nessa

⁵⁹ Referência: SILVA JÚNIOR, C. A. Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia. In: *Relatório*. Unesco/Capes, Brasília, 2010 (Documento interno).

formação e que, talvez por isso, impeça um trabalho de mais envolvimento e engajamento de todas as partes.

Considerando as políticas educativas, sabemos que professores/as e pesquisadores/as universitários/as não apenas se dedicam a estudá-las, como também, por vezes, participam da elaboração dos documentos que legalizam e instituem algumas ações. No caso do estágio, os regulamentos internos criados por cada universidade para seu cumprimento seguem ou se apoiam em diretrizes mais amplas. No item seguinte, retomo alguns desses principais documentos orientadores e busco tomar conhecimento das diferentes práticas locais por meio das conversas realizadas com os/as professores/as da universidade. Nessas conversas, pedi que me dissessem como o estágio está estruturado em suas instituições para que pudesse traçar um perfil do estágio. Para além dessa organização, as conversas com os outros grupos de participantes também foram cruciais para a interpretação dessa estrutura.

3.2 Diretrizes legais e práticas locais

Olhar para o estágio em contextos de formação de professores/as de língua inglesa, em nível superior, nos dá uma ideia da diversidade de práticas que hoje são adotadas para o desenvolvimento desses/as profissionais. Sabemos que essas variações visam, muitas vezes, atender às necessidades locais para que o estágio seja vivenciado da melhor forma. No entanto, apesar das desejáveis ressignificações que essa prática pode e precisa receber, sua organização é orientada, de maneira mais ampla, por legislações educacionais.

Em um estudo realizado por Gatti (2014, p. 43), a autora observa que as determinações das Diretrizes Nacionais, por exemplo,

[...] não têm sido suficientes para criar uma nova ordenação curricular para o conjunto dos cursos, seja nas instituições públicas, seja nas privadas. Muitas das disposições dessas diretrizes não são observadas nos currículos, como mostram as pesquisas, por exemplo, no que respeita às horas a serem dedicadas às práticas de ensino.

Sabemos que as leis, por si só, não dão conta de promover as práticas que buscam instituir (LOPES, 2013; PESSOA; HOELZLE, 2017). O que chama a atenção, no entanto, é que um dos fatores de descumprimento seja justamente o número de horas que são dedicadas à prática de ensino, ou, em outras palavras, à parte do conhecimento que se constrói na escola. No âmbito deste trabalho, a consideração das leis tem um papel importante de nos permitir pensar, juntamente com as determinações legais, as condições existentes para que os/as professores/as

de estágio, professores/as da escola e professores/as licenciandos/as incorporem esses princípios em práticas possíveis, tendo em vista os trabalhos que vivenciam diariamente.

Dois importantes documentos que dizem respeito à formação docente e ao estágio são as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*, CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, e a Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio para estudantes. Retomar algumas passagens desses documentos que são relevantes para este trabalho pode nos ajudar a compreender as coincidências na organização do estágio que encontramos em diferentes espaços, assim como nos inspirar a explorar outras possíveis formas de interpretação e materialização das indicações constantes desses documentos.

Em consonância com uma postura decolonial de aproximação da universidade e da escola para a construção dos saberes de todos/as nós envolvidos/as na formação, e em especial dos/as professores/as licenciandos, já em suas disposições gerais, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior* reiteram sua conformidade com o § 1º, do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no qual consta que

[a]s instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). (BRASIL, 2015, p. 3)

Além disso, ainda no primeiro capítulo das Diretrizes, ao tratar, no § 5º, sobre os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, são feitas outras menções ao trabalho conjunto que se espera da universidade e da escola nesse processo de formação inicial:

III – a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições.

VI – o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério. (BRASIL, 2015, p. 4)

Além de defender a relação entre universidade e escola em termos colaborativos, o documento ressalta a importância da escola como espaço de formação do/a futuro/a

professor/a. Resta-nos saber de que forma essa colaboração tem sido interpretada em nossas ações. Estamos construindo um trabalho em conjunto ou estamos entendendo, como descrito na lei, que precisamos do espaço para realizar o estágio? Nesse caso, colaborar poderia, então, ser interpretado como a cessão da sala de aula para a realização do estágio, como vemos na fala de Vânia (PL, GO1): “Mas os professores [da escola] foram bem receptivos, né? Do jeito deles, permitiram a nossa entrada e saída lá e concluímos. Deu certo!”. Se pensarmos em termos de colaboração, como um trabalho conjuntamente desenvolvido, eu diria que “não deu certo”! Conforme afirma Mateus (2007, p. 2), uma atividade colaborativa “pressupõe que os professores nela envolvidos compartilhem a responsabilidade pelas etapas do processo, bem como pelos resultados alcançados por cada um e por todos coletivamente”.

Essa interpretação da escola como o espaço necessário para a realização do estágio mantém a diferenciação que caracteriza a colonialidade do saber, que elege como conhecimento válido aqueles saberes produzidos na universidade e, ao fazê-lo, apaga outras formas de conhecimento que existem fora daquele espaço. A escola vista como o local da prática, em uma lógica binária que não legitima os saberes que constituem o fazer docente, não é local de construção de conhecimento, é local da prática. Não é do espaço que precisamos. Se assim o fosse, qualquer sala de aula da universidade serviria aos nossos propósitos. Nós precisamos do conhecimento que não temos, do conhecimento daqueles/as professores/as que atuam em realidades que não são as nossas, que enfrentam desafios que desconhecemos, que ensinam apesar de todas as faltas.

Continuando a leitura desse documento, vemos que há um apelo ao trabalho conjunto que já se iniciaria na concepção do projeto de formação:

§ 6º – O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração [...]. (BRASIL, 2015, p. 5)

Esse princípio é retomado no art. 11º, do Capítulo IV, em que temos os requisitos de um projeto de formação inicial para a formação de professores/as da escola básica. Nesse aspecto, o projeto deve contemplar:

II – efetiva articulação entre faculdades e centros de educação, institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, além de fóruns de licenciatura. [...].

IV – interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados. (BRASIL, 2015, p. 9)

No que diz respeito às Diretrizes, temos princípios que advogam um estágio em constante articulação entre agentes da universidade e da escola. Compartilho desse pensamento de que o planejamento conjunto do estágio, envolvendo professor/a de estágio, professor/a da escola e professor/a licenciando/a, pode ser de grande valia para esse processo. Acredito que o planejamento conjunto possa contribuir para a construção de uma parceria, envolver os/as participantes, possibilitar o esclarecimento e a negociação das ações do estágio e dos papéis a serem vivenciados pelo grupo. Enfim, podemos pensar que muitos dos problemas relatados por Jéssica (PL, GO4), e retomados neste capítulo, poderiam ter sido minimizados se houvesse um planejamento conjunto do estágio. Dentre esses problemas, podemos mencionar sua entrada prematura em sala de aula, a utilização de seu plano de aula em uma aula em que ela não teve participação, ou seja, percalços que poderiam ser evitados se houvesse uma melhor organização e negociação acerca do processo de estágio.

Outra lei que complementa essa discussão é a 11.788, que dispõe sobre o estágio no período de formação profissional. Ao contrário das Diretrizes, esta não é uma lei específica da formação docente; no entanto, já que dispõe sobre o período de estágio, precisa ser também observada. Logo no Art. 1º, do Capítulo 1, lemos o seguinte:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008, p. 1)

No § 1º, do Art. 3º, que trata sobre as condições para que o estágio não constitua vínculo empregatício, temos o seguinte:

O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final. (BRASIL, 2008, p. 2)

O termo *estágio supervisionado* por si só já nos levaria à compreensão de que o estágio é um período de trabalho integrado, em que o/a professor/a da universidade faria o acompanhamento do/a licenciando/a em seu local de estágio. Além disso, o parágrafo

mencionado reforça a participação do/a *supervisor/a*, no nosso caso, da participação do/a professor/a da escola no desenvolvimento desse processo.

Temos visto, então, que a lei enfatiza a participação desse/a professor/a que atua no espaço escolar. O termo *supervisor/a*⁶⁰, que podemos entender como aquele que confere e atesta a realização do estágio, acaba por diminuir o papel vivenciado por esse/a professor/a nesse processo. Precisamos, sim, de alguém que acompanhe o/a professor/a licenciando/a na escola; no entanto, o que é de fato importante é o conhecimento que os/as professores/as licenciandos/as poderão construir nesse período, por meio da interação e do trabalho com um/a professor/a mais experiente, que conhece aquele ambiente escolar. Talvez seja esse mau entendimento do termo *supervisor/a* que faça com que professores/as licenciandos/as, assim como os/as da escola, acreditem que só precisam de um visto ou assinatura em seus formulários. Essa burocratização minimiza a importância do estágio, reduzindo-o ao cumprimento de passos ou etapas que seriam suficientes para atestar a presença dos/as licenciandos/as na escola.

Nas conversas que tive com os/as participantes deste trabalho, tanto os/as professores/as da escola quanto uma professora licencianda demonstraram sentir os efeitos dessas práticas burocráticas que reduzem os sentidos que poderiam ser construídos no estágio:

A primeira [professora licencianda] fez observação e semirregência. E eu falei para ela: “você tem que voltar para a regência”. [...] Eu sei que ela não deu aula. [...] Inclusive eu assinei como se ela tivesse feito a regência. Eu ainda falei: “mas você não fez”. E ela falou: “não, mas assina aí”. E eu ainda assinei. (SUZY, PE, GO4)

[...] em minha opinião, parece que é só para constar. Foi a impressão que eu tive, só para constar mesmo. Tanto que, às vezes, o *feedback* que eu dava para ela é porque eu queria dar. Não era que ela— Ela mesmo disse: “Não, pode escrever qualquer coisa aí que é só para levar a assinatura para a minha professora”. A impressão que eu tive é que era assim: “pode só assinar aqui”. Principalmente quando era só de observação. Você pode assinar aqui e aqui também? Senão não vai dar o tanto de horas. Eu lia lá as horas e assinava porque a gente sabe que as horas são “superfaturadas”. Fala tantas horas, mas você não vai ficar observando esse tanto. Na realidade você não vai observar, como estagiário, aquele tanto de aulas. (KELLY, PE, GO4)

Já tive estagiário, sem mencionar nome, que só queria que eu assinasse o papel. Aí não assistia às minhas aulas, assistia meia aula minha e não ministrou as aulas dele. E eu confiei e assinei, depois eu me senti muito mal. (LÚCIA, PE, GO4)

⁶⁰ A opção pela não utilização dos termos “supervisor” ou “supervisionado”, neste trabalho, alinha-se ao entendimento de Pimenta e Lima (2012, p. 115, grifo no original) que ressaltam a “[...] forte conotação negativa e autoritária de que se reveste o termo *supervisão*, herdado da pedagogia tecnicista, que reforçou, inclusive, o estágio como componente ‘prático’ e isolado das disciplinas ‘teóricas’ dos currículos [...]”.

Pode ser que a recorrência desse tipo de prática e a falta de sentido que o estágio pode vir a fazer para o/a professor/a da escola, justifique a situação vivenciada por Fernanda (PL, GO4) ao tentar cumprir as tarefas do estágio:

Eu cheguei na escola, no primeiro semestre, a professora olhou e pra mim e perguntou: você vai ser professora, sério? “Não. Não faz isso não, você é tão nova”. Aí era para observar e ela: “não, não precisa observar, não, dá aqui, eu assino”.

O estágio, para mim, foi aceitar o que a professora me deixava fazer. Ela não queria que eu entrasse na sala, ela não queria que eu fizesse regência. [...] Basicamente, a ideia dela era assinar para mim, para eu ir embora e acabar logo com isso. [...] Com a estrutura educacional que a gente tem hoje no país, o estágio não está sendo efetivo.

Não penso que o caminho seja tentar explicar por que esse tipo de evento acontece; o que precisamos reconhecer é que o estágio, da forma como está estruturado, tem sido interpretado e realizado de maneiras que não contribuem para a formação de nossos/as professores/as. Reduzir o estágio ao preenchimento de formulários, à coleta de assinaturas é, de certa forma, participar da desvalorização desse momento de formação e reiterar o privilégio dos conhecimentos acadêmicos.

Retomando a discussão da lei de estágio 11.788, seu Cap. II é, para nós, de especial importância, já que nele constam as obrigações da instituição de ensino superior com relação ao processo de estágio de seus/suas alunos/as. Dentre essas obrigações, destaco as seguintes:

I – celebrar termo de compromisso com o educando [...], e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade de formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar;

II – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;

III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário. (BRASIL, 2008, p. 2)

Interpretando a lei segundo o nosso contexto de atuação, o inciso I trata de questões informativas e orientações que devem ser feitas ao/a professor/a da escola que acompanhará o/a professor/a licenciando/a. Houve, nos relatos dos/as participantes deste estudo, tanto de professores/as da escola quanto de licenciandos/as, queixas sobre a pouca clareza acerca do

que cada participante deveria fazer ou de como poderia atuar. Sem essa negociação, o estágio se torna uma prática que pouco contribui para a aproximação dos/as agentes que compõem esse trabalho. Segundo o caminho adotado nesta tese, não se trata de fornecer orientações ou informações, e, sim, de construir uma proposta de trabalho com o engajamento de todos/as os/as participantes.

Os dois outros incisos ressaltam a importância de o/a professor/a da universidade conhecer o espaço em que o estágio será realizado e indicar um/a parceiro/a para o acompanhamento do estágio na escola. Vemos que também a lei do estágio subentende a participação dos/as diferentes agentes que compõem o estágio. Apesar disso, ao interpretarmos essas leis pensando no contexto escolar, não podemos deixar de considerar as possibilidades que temos de estabelecer esse trabalho conjunto. Sendo professora de inglês e já tendo atuado em escolas, sei que a pequena carga horária da disciplina faz com que os/as professores/as da escola tenham um grande número de turmas para que possam cumprir o número esperado de horas trabalhadas. Se, por um lado, a carga horária é a mesma dos/as colegas das outras áreas, a diversidade de turmas com as quais trabalham gera um número maior de diários a serem preenchidos, um número maior de provas a serem elaboradas e corrigidas, um número maior de planejamentos dessas aulas. Enfim, em meio a tantos afazeres, não me parece atraente o trabalho com licenciandos/as, que, se feito com engajamento, pode gerar uma quantidade considerável de atividades extras. Além disso, temos ainda a ideia construída acerca do tipo de trabalho que a universidade costuma realizar na escola: muitos apontamentos negativos e pouca ou nenhuma contribuição.

Corroborando essa afirmação de que há um acúmulo de trabalho no dia-a-dia do/a professor/a, que, geralmente, ultrapassa as horas passadas na escola, Auarek (2014, p. 207-208) inclui ainda que a complexidade de suas tarefas está para além da sala de aula:

Estudos relativos à condição docente demonstram que o fazer do professor tem se caracterizado, a cada tempo, por ir além da sala de aula e das atividades direcionadas a esse espaço e tempo, envolvendo assim tarefas, dentre outras, como: preparar aulas, avaliar e corrigir as tarefas e as trajetórias da aprendizagem dos alunos, atender aos familiares, participar do planejamento e da avaliação escolar. As características da escola na contemporaneidade fazem com que as condições de trabalho dos professores se apresentem muito mais complexas, acarretando uma multiplicação de papéis assumidos por esses profissionais.

Pensar nas realidades de trabalho desses/as professores/as, que raramente trabalham apenas um turno, nos impele a pensar em formas de engajá-los/as nesse trabalho de formação, que excede seus afazeres da escola.

Mesmo acreditando nesta proposta de integração dos espaços por meio de seus agentes, olhar para essas leis faz com que muitos/as professores/as de estágio, dentre os/as quais eu me incluo, se sintam trabalhando em descumprimento ao que está determinado. Isso acontece porque a presunção de trabalho conjunto que a lei apresenta não vem acompanhada de medidas que possibilitem sua concretização. Da mesma forma que argumentei pela não existência de “uma” escola pública que pudesse servir de base para falarmos de todas as outras, também não podemos pensar na universidade, de forma geral, como um espaço de trabalho privilegiado. Existem, sim, muitas universidades, como é o caso daquela em que eu atuo, que se situam nos interiores dos estados e contam com um número muito reduzido de professores/as efetivos/as. Hoje, eu me encontro afastada de um curso de Letras que está funcionando com três professoras efetivas, dentre as quais uma tem que assumir a função de coordenação do curso, e um número muito reduzido de professores/as substitutos/as. Considerando que nosso curso mantém uma entrada no período vespertino e outra no matutino, para que possa atender melhor à população, e que o estágio nesta instituição acontece obrigatoriamente no contraturno, que condições tem a professora de estágio para acompanhar seus/suas alunos/as?

Outro ponto que precisamos problematizar é a participação dos/as professores/as das escolas. Apesar de defender o caráter imprescindível de seu engajamento na formação dos/as professores/as licenciandos/as, o local responsável pela formação é a universidade. É lá que se encontram os/as professores/as que são pagos/as para realizar esse trabalho. Sendo assim, mesmo sabendo que sempre temos contado com a boa vontade de tantos/as professores/as que recebem nossos/as alunos, não seria justo que este/a professor/a da escola tivesse uma contrapartida por mais esse trabalho que realiza? Um incentivo em termos financeiros seria muito bem vindo se levarmos em conta a baixa remuneração da maior parte dos/as professores/as que atua nas redes públicas. Outra possibilidade seria a contabilização dessas horas de trabalho para as progressões a que têm direito. Enfim, precisamos deixar de pensar que a atuação como docente, e as funções que a ela são agregadas, são atraentes por si mesmas e dispensam remuneração. Professoras e professores são profissionais que merecem uma vida mais justa e, para isso, dependem do ganho financeiro que têm com esse trabalho. No entanto, conforme argumenta Silvestre (2017) ao refletir sobre o contexto de Pibid

(Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), a contrapartida financeira, apesar de importante, não garante o engajamento dos/as participantes. Apesar disso, acredito que contribua para tornar essa relação mais justa, já que a manifestação de interesse por participação poderá vir do/a professor/a da escola.

E se estamos pensando em todos/as os/as que participam desse estágio, não podemos nos esquecer de que o curso de Letras é uma licenciatura com muitos/as alunos/as trabalhadores/as. Eu mesma fui uma aluna que trabalhou durante os cinco anos do curso e não teria condições de optar pelo abandono do trabalho para dar continuidade ao curso, caso fosse colocada nesta situação. Além disso, em todo o meu tempo de trabalho como professora de estágio, presenciei situações como, por exemplo, a escassez de alunos/as que pudessem ser candidatos/as a uma bolsa pelo fato de terem um emprego. Tive também alunos/as que trabalhavam à noite toda para que pudessem fazer um curso matutino. Não tenho a intenção de gerar comoção com essas argumentações, mas, certamente, acredito que sirvam de justificativa para que possamos defender a realização dos estágios no turno em que as aulas são ministradas.

Outro exemplo das dificuldades enfrentadas no estágio foi apresentado pela professora Milla (PU, MS1), que atua como professora de estágio em um curso de Letras noturno que não tem carga horária de sala de aula para a disciplina de estágio, ou seja, essa professora não tem um horário reservado para encontrar seus/suas alunos/as. Será que, ao organizarmos o estágio nesses moldes, temos alguma esperança de que ele possa ser realizado ou será que estamos diante de mais um exemplo da desvalorização do estágio para a formação acadêmica? Acredito que precisamos, sim, rever o estágio, sua estrutura, a relação que se estabelece entre universidade e escola, como me dedico a fazer nesta tese, mas, com certeza, precisamos de condições para docentes e discentes realizarem esse estágio.

O estudo dos documentos em questão nos ajuda a delinear um perfil de práticas de estágio ou de ações que precisam estar presentes no desenvolvimento desse período de formação. No entanto, cabe a nós que estamos diretamente envolvidos neste processo refletir sobre essas determinações e sobre as condições de que dispomos para colocá-las em prática. Esse trabalho reflexivo, mais uma vez, precisa da contribuição de todas as pessoas que dele participam para que possamos construir alternativas que contemplem nossas necessidades e levem em conta as nossas limitações e possibilidades.

Além dos princípios que orientam a formação docente, as diretrizes também estabelecem que o estágio aconteça com uma carga horária de quatrocentas horas. Nesse

aspecto, cada instituição tem cumprido e organizado essa carga horária de acordo com as suas realidades. Dentre as diferenças temos: cursos de licenciatura dupla que acontecem em quatro anos e, conseqüentemente, contemplam o estágio em duas línguas nesse período; cursos de licenciatura em inglês, também em quatro anos; cursos que acontecem no turno matutino e cursos noturnos; estágios que acontecem em formas de oficinas oferecidas nas escolas; estágios que acontecem na sala de aula regular; cursos que têm uma organização semestral e cursos anuais; cursos que realizam o estágio apenas em escolas públicas, outros que já incluem contextos de ensino de línguas em cursos livres. Essas diferenciações são feitas com base nos relatos dos/as professores/as de estágio que participam deste trabalho e atuam nos locais: GO1, GO2, GO3, GO4, MT1, MT2, MT3, MS1 e DF1.

Existem também as semelhanças, já que estamos focalizando a formação de professores/as de inglês em diferentes contextos. Dentre essas semelhanças, destaco a realização do período de regência organizado em duplas de professores/as licenciandos/as. Essa prática, em geral, é bastante elogiada pelos/as professores/as licenciandos/as que dizem aprender muito com os/as colegas. Outra característica é o desenvolvimento do estágio dividido basicamente em dois períodos: observação e regência. Apenas em dois locais (GO1 e GO4), a divisão contempla um período de semirregência. Apesar de seguirem esses períodos, a carga horária dedicada a cada uma dessas etapas é bastante variável, indo de 8 horas no contexto GO4 a 60 horas no contexto MT1. No quadro a seguir, apresento as horas que são dedicadas a cada uma dessas etapas nos diferentes locais que participam deste estudo:

Quadro 8 – Organização do estágio nos locais do estudo tendo como referência o ano de 2015.

Local	Carga-horária de observação	Carga-horária de semirregência	Carga-horária de regência
GO1	Não consta.	14 horas	12 horas
GO2	10 horas	-	10 horas
GO3	Não consta.	-	10 a 14 horas
GO4	4 horas - Ens. Fund. 4 horas - Ens. Médio	15 minutos, em 4 aulas.	8 horas
MT1	30 horas - Ens. Fund 30 horas - Ens. Médio (observação participativa)	-	30 horas - Ens. Fund 30 horas - Ens. Médio
MT2	20 horas	-	30 horas

MT3	20 horas - Ens. Fund. 20 horas - Ens. Médio	-	Não consta
MS1	<ul style="list-style-type: none"> A professora diz que a carga-horária dessas etapas está muito prejudicada. Os/As alunos/as não têm encontro presencial com a professora na disciplina de estágio – curso noturno. 		
DF1	10 horas - Escola Pública 10 horas - Curso Livre	-	20 horas - Escola Pública. 20 horas - Curso Livre.

Fonte: Material da tese.

O quadro nos dá uma ideia das formas como o estágio tem sido estruturado. Apesar da variação do tempo dedicado a cada etapa, podemos dizer que o estágio ainda tem uma estrutura que o organiza em um período de observação e outro de regência. É essa a estrutura que passo a problematizar a seguir.

3.3 Problematizações sobre a estrutura do estágio

Refletindo sobre a estrutura em que grande parte dos estágios nas licenciaturas está organizada (GATTI, 2014), vemos que as dimensões de observação e prática do exercício da profissão são mencionadas nas Diretrizes que orientam a formação inicial de professores/as (CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015). No entanto, organizar de que forma isso acontece fica a cargo das universidades. Diante dos relatos que compõem este estudo, não encontramos uma prática de estágio que busque transgredir ou ressignificar essas ações. Para que observamos? Quais são as oportunidades de construção de conhecimento promovidas por essa atividade? Como se sentem os/as professores/as licenciandos/as e os/as professores/as da escola? Uma vez que o estágio está, fundamentalmente, organizado em dois períodos, precisamos pensar também se essa estrutura contempla nossos objetivos e que objetivos são esses. Nesse aspecto, compartilho do ponto de vista de Pimenta e Lima (2012, p. 45):

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam.

As autoras criticam o olhar que a universidade volta para a escola, que, muitas vezes, nos impede de construir oportunidades de aprendizagem nesse contexto. A esse respeito, sabemos que, contrastando essa “miopia”, o olhar dos/as professores/as licenciandos/as para

as práticas dos/as professores/as da escola é bastante aguçado para as ações que, segundo a lógica da universidade, poderiam ser depreciadas. Isso, no meu ponto de vista, descaracteriza o estágio como uma atividade de aprendizagem para transformá-lo em uma atividade de apontamentos e julgamentos que não contribuem para a formação e afasta a universidade da escola.

Acerca também da observação, Lüdke e Boing (2012) argumentam, com base em Labaree (2004), que a observação serve para que os/as professores/as licenciandos/as vejam o que os/as professores/as da escola fazem. Contudo, não há explicações ou discussões sobre os motivos que justificariam ou embasariam tais ações. Nas conversas que tive com diferentes grupos de professores/as licenciandos/as, foram feitos diversos apontamentos acerca do período de observação durante o estágio. Em algumas passagens é possível perceber o questionamento do sentido dessa observação tanto para a sua formação, quanto para o/a professor/a ou para a escola que os recebem:

A gente observou e aí, o que isso acrescentou? A gente acrescentou alguma coisa para a escola? Ou a gente só trouxe as coisas ruins que a gente viu na escola? A gente não levou nada de bom, só trouxe tudo de ruim que a gente viu, para comentar entre a gente e não fazer nada? Então, eu não vejo por que o estágio de observação. (GEISI, PL, MT1)

Porque eu acredito que só entrar para observar a gente não colabora muito, eu acho que serve para a gente sair de lá com uma má impressão [...] dos alunos, da escola e do professor. [...] No meu estágio de observação a gente senta, fica no cantinho da sala, anota tudo. Então, eu não percebo que mudança, que contribuição que eu estou dando para a escola, para o professor, para os alunos. Eu não estou conseguindo fazer nada! Aí eu faço um relatório de estágio, mas fica mais preso à universidade, não à escola. (EDUARDO, PL, MT1)

No estágio de observação, eu pude entrar em sala de aula, nós não podíamos contribuir com o professor, não podíamos fazer nada. Era bem aquela coisa assim: entra mudo e sai calado. Então, não houve um contato diretamente com o professor. Nós não podíamos dialogar com o professor dentro de sala de aula, trocar ideias sobre a aula, sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa e nem com o aluno. Estávamos ali como alguém só para fazer observação e ponto final. (KIMBERLY, PL, MT1)

São muitas aulas, eu acho. Isso, pra mim, é só pra fazer relatório de faculdade. (TINA, PL, GO1)

No segundo semestre [período de observação] quem estava dando aula era um professor contratado e ainda estava se formando em Letras pela [nome da universidade]. [...] Ele era muito bom para dar aula de português. Na aula de inglês, ele sempre pedia a minha ajuda porque ele não sabia muita coisa. (MEL, PL, GO4)

E a gente vai lá fazer as mesmas coisas que a gente faz todos os anos, sem acrescentar alguma coisa para ele [professor da escola]? Por que ele vai receber a gente? Às vezes é por isso que eles também têm resistência de receber a gente. Porque é sempre a mesma coisa, a gente vai lá para observar a aula dele, para tomar o tempo dele, a gente não vai para acrescentar algo de novo. (TENNESSEE, PL, GO4)

Vemos que a pergunta que proponho acerca da observação também está sendo feita pelos/as professores/as licenciandos/as, os/as quais questionam não apenas o seu sentido para a sua formação, mas também para os/as professores/as da escola. A meu ver, trata-se de uma reflexão muito importante. Não estaria a observação cumprindo mais um papel burocrático ou sendo mais um item para a produção de um relatório? Relatório este que, como pontua Eduardo (PL, MT1), tem o seu sentido reduzido ao ficar restrito à universidade. Observar para ter uma “má impressão”, para “trazer relatos ruins para a universidade” e para fazer o relatório não dá sentido à realização do estágio; ao contrário, reduz muito o seu potencial e minimiza as possibilidades de aprendizagem para todos.

Nos relatos, vemos que justamente essa falta de sentido faz com que os/as professores/as licenciados/as julguem demasiado o tempo dedicado à tarefa de observar:

Eu não vejo o tamanho da necessidade de você ficar lá observando 14 aulas, sentado, sem fazer nada. Você não recebe a instrução necessária para chegar lá e fazer, assim, a semirregência é para isso, para isso... (VÂNIA, PL, GO1)

Já em observação, eu penso que a carga horária em observação é exagerada [30h EF/ 30h EM] e a gente nunca vai conhecer, de fato, o que é ser um professor ou quais as funções que deveriam ter, na observação. Você tira pontos, mas eles não são conclusivos. (CRISTINA, PL, MT1)

Com relação ao tempo, eu acho que não tem necessidade de estar 30 horas em sala de aula observando. Para mim, não contribuiu muita coisa, não teve muita diferença. (MARLY, PL, MT1)

Conforme tenho argumentado, a reclamação das professoras licenciandas não me parece ser a respeito do tempo que têm que passar na escola, mas do que fazem nesse período de observação. Em nossas conversas, vejo que o período de semirregência no contexto GO1 tem sido interpretado como observação, ou seja, ao contrário do que o termo sugere, não há na semirregência um envolvimento ou participação do/a professor/a licenciando/a nas aulas. Ao questionar o que estão aprendendo nessa atividade, os/as professores/as licenciandos/as justificam que a quantidade não necessariamente promove uma diversidade de aprendizagens. Na dinâmica da escola, eles/as acabam, muitas vezes, assistindo às mesmas aulas ministradas em turmas diferentes, porém, do mesmo período escolar:

Outra coisa, o relatório durante essa semirregência, o que a gente vai relatar? Você acaba relatando exatamente a mesma aula porque o professor não dá aula somente em uma turma, ele vai passando por várias turmas de mesmo ano. Então, a mesma aula que ele aplicou na turma A, na turma B, C... Por isso, eu acho as 14 aulas desnecessárias. (TATI, PL, GO1)

Meu problema com o estágio seria com semirregência, de observar 14 aulas. No caso meu e do meu grupo, a gente observou 14 aulas e dessas 14 em 8 a professora distribuiu provas e corrigiu provas em todas as salas. Na hora de fazer o relatório, eu não sabia como eu ia escrever. (FITZ, PL, GO1)

Poderíamos argumentar que, ainda que aconteçam nas mesmas séries, duas aulas nunca são iguais. Existem sempre situações de desafios ou de trabalho do/a professor/a que poderiam promover aprendizagem. No entanto, esse isolamento que caracteriza esse tipo de observação, às vezes, não possibilita a elaboração de alguns aspectos da aula, dentre outros motivos, pela inexperiência dos/as professores/as licenciandos/as.

Um último aspecto muito recorrente nos relatos dos/as professores/as licenciandos/as ao falarem sobre a etapa de observação diz respeito à situação do/a professor/a da escola. Suas colocações corroboram o apontamento de Glesne (2007, p. 171) que, ao refletir sobre a observação no contexto de pesquisa, ressalta o seguinte: “Para aqueles que são observados, o processo de ter uma pessoa estranha observando ações e palavras é objetificante e geralmente ofensivo”⁶¹. É esse o sentimento dos/as professores/as licenciandos/as que olham para o seu papel e refletem sobre o desconforto que sua presença pode causar para o/a professor/a da escola:

Você ficar lá sentado, a aula inteira, como a gente fica lá sentado a aula toda, só olhando o professor fazer alguma coisa, o aluno fazendo aquilo e a gente anotando. Eu acho um tanto constrangedor para o professor regente. (VÂNIA, PL, GO1)

[...] [A] gente vai lá e fica dentro da sala observando o professor. Assiste 14 aulas. Eu acho constrangedor para o professor porque, queira ou não, ele fica tenso porque ele fica lá e você está sentado e anotando tudo. (TINA, PL, GO1)

[...] [E]u concordo com o que a Fabi disse em relação a ficar 14 aulas olhando e observando os alunos, e o professor se sentindo avaliado por nós, dentro da sala de aula, porque ele simplesmente se sente avaliado. E os alunos passam a querer fazer brincadeiras com o professor regente para se mostrar em sala de aula. (TATI, PL, GO1)

⁶¹ Texto original: To those who are observed, the process of an outsider noting actions and words is objectifying and often offensive.

[...] [E]u acho que o professor fica muito intimidado com a presença da gente em sala. (FITZ, PL, GO1)

[...] [É] muito tempo mesmo e os professores se sentem inibidos com a nossa presença, incomodados. Na semirregência este ano, a professora ia lá ver o que a gente tinha anotado no caderno. Ela ficava olhando, lendo. (CACÁ, PL, GO1)

Mas eu via que a professora ficava sem jeito de saber como lidar com aquele aluno [professor licenciando] em sala, observando a forma que o aluno estava se dirigindo a ela, com xingamento, essas coisas. E a gente não carrega nada dali porque a gente tem a experiência só de observar. (GEISI, PL, MT1)

Eu senti que eu estava incomodando em sala de aula porque parece que ele quer fazer uma coisa e não pode fazer porque eu estou ali: “Nossa, se eu falar errado, ela vai me corrigir”. (JÉSSICA, PL, GO4)

Tendo em vista a relação que comumente se estabelece entre universidade e escola e a hierarquização que a caracteriza, o cuidado que esses/as professores/as licenciandos/as demonstram ao pensar em sua presença no contexto escolar, reforça o que venho defendendo como possibilidade de reconstrução dessa relação. Trabalhar em prol da decolonialidade da universidade inclui importantes considerações acerca da forma como podemos adentrar esse espaço escolar, do respeito que devemos às pessoas desse lugar e aos seus saberes para que possamos participar, ainda que temporariamente, da vida daquele local. Conforme ressalta Glesne (2007, p. 171),

[c]omo pesquisadores/as, nós precisamos questionar o senso de direito que nos acompanha em espaços que não são nossos. Um propósito de pesquisa de “solidariedade” nos ajuda a fazer isso. A solidariedade implica trabalhar com as outras pessoas em um esforço de pesquisa determinado pelas necessidades e percepções dessas outras pessoas juntamente com as nossas⁶².

Questionar esse senso de direito, em uma interpretação decolonial, me parece um desprendimento dos privilégios que, historicamente, conferiram direitos a universidade e que numa perspectiva igualitária de valorização de saberes não podem mais ser sustentados. Significa também uma prática de solidariedade que não faz apenas o movimento de a universidade ser solidária com a escola, mas de receber a solidariedade desse local para ressignificar suas práticas e seus saberes.

⁶² Texto original: As researchers, we need to examine the sense of entitlement that often comes along with us into spaces not our own. A research purpose of “solidarity,” helps make us do so. Solidarity implies working with others in a research endeavor determined by others’ needs and perceptions in conjunction with our own.

Acerca da prática de observação, Lüdke e Boing (2012) acrescentam que ressignificar essa atividade é um desafio para os programas de formação. A esse respeito, eu diria que a ressignificação da observação depende da ressignificação dos nossos olhares organizados pela lógica da universidade. Não basta supormos os “porquês” a partir das nossas perspectivas; precisamos nos abrir para outros motivos possíveis, justificados pela lógica que organiza a escola. Considero que parte da mudança que precisamos já tenha sido insistentemente reiterada por Tennessee (PL, GO4) ao nos alertar que: “Acho que a gente precisa de mais união, de mais colaboratividade e quebrar um pouco com essa estrutura do estágio que é tão linear, porque nós não somos lineares, as escolas não são”.

Definitivamente, nós não somos lineares. Insistir na linearidade é uma tentativa de manutenção da lógica moderno-colonial que instaurou essa ilusão em diferentes âmbitos de nossas vidas. Conforme afirmou a professora de estágio e grande amiga Viviane Pires V. Silvestre em uma de nossas inúmeras conversas sobre o estágio: “A prática não é linear; a escola é dinâmica”. E a isso eu acrescento que essa dinâmica não combina com a lógica binária que ainda orienta a universidade – primeiro observa, depois pratica. Será que o que precisamos não é também ressignificar a nossa concepção do que é estar na escola? Entender que estar nesse contexto é inserir-se em um movimento que combina necessidades e possibilidades e requer integração e não apenas observação do/a professor/a.

Nesse sentido, antecipo a discussão do próximo capítulo, no qual eu me dedico a pensar sobre a relação estabelecida entre os/as agentes da escola e da universidade no desenvolvimento do estágio. Não adianta nos aproximarmos se o intuito for manter a nossa lógica, ou proceder a uma avaliação nos moldes que nos orientam na universidade. A aproximação precisa estar acompanhada de uma abertura para a aprendizagem de outras possibilidades, assim como para uma possível reconsideração de nossas próprias orientações. Dessa forma, este não é mais um trabalho que defende a atuação conjunta da universidade e da escola para a formação docente, mas, além disso, é uma busca de ressignificação epistemológica, de transgressão dos princípios que, comumente, orientam esses contatos, mantendo, principalmente, a hierarquia entre esses espaços. Conforme nos alerta Mignolo (2009) engajar-se em um projeto decolonial implica um engajamento com a mudança da forma de organização do pensamento, desvelando e legitimando conhecimentos produzidos em outros locais e por outros corpos que devem ser visibilizados. Implica, sobretudo, desobediência epistêmica e política.

Pensando nos outros conhecimentos que informam essa tese, nas conversas que tive com os/as professores/as da escola não falamos especificamente sobre o período de observação como uma etapa do estágio. Conversamos sobre como se sentiam sendo observados/as, como essas etapas aconteciam, mas não pedi para que refletissem sobre essa estrutura por saber que tal organização não era proposta por eles/as. As considerações sobre a estrutura (observação-regência) foram feitas apenas no momento de pensar possíveis mudanças para o estágio. Com os novos rumos do trabalho, eu reconheço a relevância que suas reflexões a esse respeito teriam para as nossas discussões, mas nossas conversas não tocaram nesse ponto. Esse é um exemplo das inúmeras reconstruções pelas quais uma tese passa à medida que ressignificamos nossos pensamentos, ampliamos nossas reflexões e nos renovamos como aprendizes.

Apesar de não haver um questionamento específico, o caráter aberto das conversas possibilitou que os/as professores/as se expressassem a respeito de sua participação nessas etapas do estágio:

No estágio em geral. Eu sinto que a minha participação ali— O aluno precisa de um lugar para fazer o estágio, porque é obrigatório senão ele não se forma. Ele vai para a escola, ou porque é mais próxima da casa dele ou porque ele tem algum contato com alguém de lá. Eu vejo como uma coisa muito mais documental do que de utilidade mesmo. As minhas participações não achei tão úteis, não. (SUZY, PE, GO4)

Quando o estagiário é sério, o trabalho é muito bom para os dois lados. Quando o estagiário não vai, ele quer apenas papel assinado para ele apresentar na universidade, não funciona. Ele não ganhou nada comigo, nem eu com ele. Ninguém ganhou e eu nem sei como será o trabalho dele futuramente. (LÚCIA, PE, GO4)

Então é aquilo que eu estou te falando, o estagiário vem porque quer cumprir as horas. Ele não vem pensando que ali é uma extensão de aprendizagem. Entendeu? E eu acho que era assim que a gente tinha que encarar. (JACY, PE, GO4)

Acho que o estágio no final do curso é mais um cumprimento de burocracia do que de aprendizado. (KATHY, PE, MT1)

O que mais me chama a atenção nesses relatos é o esvaziamento de sentido do estágio para essas professoras que estão na escola. Zeichner (2010) já nos atentava para o aspecto ressaltado por Jacy (PE, GO4), de que é importante que a ida a campo seja vista como uma oportunidade de aprendizagem. Vimos que, assim como Lucy (PE, GO4), Suzy (PE, GO4) e Kathy (PE, MT1), os/as professores/as licenciandos/as também questionaram as burocracias do estágio. As discussões vão nos mostrando que, da forma como se organiza, o

estágio se torna uma tarefa árdua, dado o número de horas a ele dedicadas, e de pouca construção de conhecimento. Como pontuaram Lúcia e Suzy (PE, GO4), “não há ganhos”, “sua participação não é útil”, o/a professor/a da escola não sente que ensina e também não aprende. Em suma, precisamos construir sentidos para o estágio com todos/as aqueles/as que participam desse processo.

Outro apontamento feito pelos/as professores/as da escola, que reitera a discussão que fiz, principalmente, com base no relato de Jéssica (PL, GO4), diz respeito ao “choque” vivido nas experiências na escola que, muitas vezes, causam desânimo e desistência:

Ela [professora licencianda] observou duas aulas comigo e ela achou a realidade muito diferente do que ela estava esperando. [...] Teve até uma fala dela que eu não vou me esquecer. Ela falou assim: Vocês são heróis para dar aulas para esse mundo de alunos, em tão pouco espaço de tempo. [...] E a questão da disciplina também. [...] E ela disse que não era para ela, que ela achou muito difícil. (PAULIM, PE, GO4)

Eles também aprendem o que é uma escola pública, eles ficam abismados com o baixo nível dos alunos. Eles veem o funcionamento da escola pública, que não é o ideal. [...] O estagiário começa a notar isso, o que ele vai enfrentar no futuro dele. Muitos desistem. (BLACK, PE, GO4)

Em minha opinião o estágio muitas das vezes desestimula os novos professores a assumir a carreira devido à falta de prática pedagógica. (KATHY, PE, MT1)

As colocações de Paulim e Black (PE, GO4) nos remetem à importância de ressignificarmos um dos objetivos do estágio, que não deveria ser o “conhecimento da escola pública”. Não podemos pensar que a inserção em certo espaço escolar nos dê conhecimento do que seja a escola pública. Isso seria minimizar as possibilidades e os vários contextos de escola pública que existem, cada um com suas peculiaridades. Todavia, não podemos negar também a existência de um senso comum que atribui à escola pública as piores condições de educação. Isso me chamou a atenção, especialmente, ao participar do momento de reflexão dos/as professores/as licenciandos/as do local aqui identificado como DF1. Em quase todas as falas, havia considerações que faziam referência à surpresa por não terem encontrado um lugar tão “difícil” como esperavam ou à apreensão por saberem que teriam que lecionar na escola pública, com tudo o que já tinham ouvido sobre ela.

Sendo assim, acredito ser relevante refletirmos sobre a escola pública. Trabalharmos em prol da desmistificação do que é esse contexto. Buscarmos reconstruí-la como um espaço ocupado por crianças e adolescentes que, como afirma Zeichner (2008), merecem o mesmo tipo de educação que almejamos para os/as nossos/as filhos/as. E, principalmente, enfatizar

que existem diversas realidades nas escolas públicas. Isso pode nos ajudar a nos livrarmos do que Jacy (PE, GO4) chamou de “olhar medíocre da universidade para a escola pública”. Como vamos nos livrar? Talvez conhecendo, cada vez melhor, esses locais e mostrando para os/as professores/as licenciandos/as que não sabemos falar só de teorias, mas temos conhecimento do ensino para o qual eles/as estão sendo formados/as. Gatti (2014, p. 39) já chamava a atenção para esse aspecto ao afirmar: “Tal como é comumente pensada, a formação inicial não inclui referências às experiências do exercício profissional e dos sujeitos, quando sua função seria exatamente a de orientar a aquisição da experiência desejável”.

Para que possamos investir nesse conhecimento das escolas precisamos não apenas de vontade, precisamos de condições, de algumas reestruturações, mas, principalmente, precisamos rever o que consideramos como as epistemologias que orientam nossa ação docente. Essa reconsideração das epistemologias contempla o apontamento de Kathy (PE, MT1), que relaciona o desestímulo dos/as professores/as licenciandos/as à pouca prática pedagógica, ou seja, às poucas oportunidades de ensinar que têm durante o curso de graduação. Repensar as epistemologias seria, então, em um contexto de estágio, refletir conjuntamente sobre os conhecimentos que vão se entrecruzar nessa formação.

Ainda no que diz respeito à consideração de Kathy (PE, MT1) acerca do desestímulo gerado pelo estágio, e tendo em vista os apontamentos de Paulim (PE, GO4) e Black (PE, GO4), vemos que esse desânimo está vinculado às dificuldades de atuação em algumas escolas da rede pública. Temos, sim, questões a serem melhoradas no desenvolvimento do estágio, mas, paralelamente, temos também que levar em conta as condições de algumas escolas e a importância de buscarmos formas para que o estágio se constitua como uma boa experiência.

Em algumas conversas com os/as professores/as da universidade, quando a observação foi mencionada, foram apontadas questões semelhantes. Há, também, por parte desses/as professores/as a preocupação com os significados construídos por meio das observações realizadas:

Porque a ideia de etapas é assim, paulatinamente, os alunos entrarem em contato com o estágio. Mas, depende, se for para ver a mesma coisa... Eles têm uma história de escolarização e sabem o que é uma escola. Então se for para fazer aquilo e observar aquilo que eles já sabem, então, francamente, eu não vejo muito sentido nisso [...] Obviamente que eles vão olhar como professores, mas o meu grande receio na observação se você não faz um trabalho muito—, não traz uma experiência outra, a tendência é simplesmente fazer críticas. Porque de um modo geral é observar como o professor é ruim, não sabe inglês, não sabe isso, aquilo. E eu vejo esse tipo de estágio, que, ao

invés de ajudar, ele reforça um discurso de fracasso da educação pública. (DÁNIE, PU, MT2)

Durante a observação que eles vão comentando com a gente, eu sempre peço para eles terem muito cuidado com o que eles comentam da observação. Porque o nosso intuito não é criticar o professor regente, nem julgar, porque não é o nosso papel. E aí eu dou toda uma orientação do que eles vão observar. Todo ano eu procuro alguma coisa diferente para eles lerem antes de ir para a observação para eles irem com o objetivo de ver como é que funciona. Porque, às vezes, fica julgando: “Ah, o professor não fez isso!” “Nossa, só ficou corrigindo”. E aí é momento pra gente refletir, olha só essa realidade, como esse professor—. Então, não é para julgar. Eu sempre tento que eles tenham muita atenção para que isso não aconteça. (GIU, PU, GO1)

Só que nem todo aluno, nem sempre vai ser assim, porque a observação, muitas vezes, ela é um entrave para a regência. Porque eles vão fazer a regência e eles estão já descrentes. O que eu faço aqui nessa sala? Nada é possível, nada vai dar certo. (GEISA, PU, DF1)

Acredito que possamos interpretar as ações de Dánie (PU, MT2) e Giu (PU, GO1) como esforços para dar outro sentido ao estágio. Para reconhecermos que a ida de professores/as licenciandos/as para a escola é uma oportunidade de construção de conhecimento e não uma atividade de avaliação. Nesse aspecto, acredito que sejam, justamente, os/as professores/as da universidade que devam buscar desenvolver esse novo olhar, demonstrando a importância daqueles saberes para a formação dos/as licenciandos/as. Sabemos que um olhar crítico é parte desse processo, mas que seja uma crítica problematizadora (PENNYCOOK, 2001), com intuito de refletir conjuntamente, de construir propostas e considerar novos pontos de vista. Olhar para apontar dificuldades sem proposta de ação não contribui nesse processo.

A constatação de Geisa (PU, DF1) me parece o resultado da forma de trabalho que está implementada em nossos estágios. Enquanto a etapa de observação for uma atividade que pode ser realizada em “escolas próximas à minha casa”, estamos deixando de considerá-la como um momento de aprendizagem. Para que possamos construir sentido para essa atividade precisamos de alguma sintonia com esse/a professor/a da escola que aceita ser nosso/a parceiro/a. Como venho discutindo, precisamos muito mais de participação do que de observação, precisamos de condições para participar:

Então, a gente não consegue, assim essa é minha angústia, eu não consigo um diálogo, eu não sei, eu preciso estudar. [...] eu não consigo um diálogo entre o que a gente vê, o que a gente pensa como possível ou o que a gente lê, porque a gente lê textos de pessoas que foram e fizeram. Entre o que a gente vê que é possível e o que eles chegam lá na escola. Isso é a observação. A observação é um problema seríssimo! (GEISA, PU, DF1)

O relato de Geisa (PU, DF1) mostra como o estágio, da forma como está estruturado, reproduz a racionalidade moderna/colonial do ocidente e sustenta as estratégias de manutenção da colonialidade do saber. Sei que hoje a maioria de nós, professores/as da universidade e da escola, precisaria negociar condições para uma prática mais integrada, mas precisamos pensar sobre isso. Como ressaltam Lopes e Borges (2015, p. 491), no que diz respeito à formação, “[...] o desafio da mudança envolve a responsabilidade e o compromisso de formadores e pesquisadores nas universidades e professores nas escolas: nossa responsabilidade e compromisso”.

Tendo problematizado algumas questões acerca do estágio e de sua organização, passo, a seguir, para a discussão desse estágio na formação de professores/as de inglês.

3.4 Desafios do estágio na formação de professores/as de inglês

As discussões desenvolvidas até agora abordaram o estágio de forma mais generalizada observando alguns aspectos legais e problematizando sua estrutura. É importante ressaltar, no entanto, que todos/as os/as participantes deste estudo, entre os quais eu me incluo, estão envolvidos com o ensino de uma língua estrangeira, neste caso, o inglês. Sendo assim, precisamos levar em conta em nossas problematizações os aspectos que diferenciam o estágio na formação de professores/as de inglês, de outras licenciaturas. Em nosso contexto brasileiro, várias estudiosas têm se dedicado a pensar o estágio no contexto de formação de professores/as de língua inglesa (BASSO, 2005; BORELLI, 2015, 2015a; BRITO, 2014; BUENO, 2014; BÜHRER, 2009; CRISTÓVAO, 2005; GIMENEZ, 2005; LIMA; PESSOA, 2010; JORDÃO, 2005; MACHADO; REIS; BARBOSA, 2012; MATEUS, 2005, 2007; ORTENZI, 2005; REICHMANN, 2014; SILVESTRE, 2011).

Nas conversas realizadas com os diferentes grupos de participantes – professores/as da escola, professores/as licenciandos/as e professores/as da universidade –, pedi para que considerassem os desafios que enfrentamos no estágio pelo fato de trabalharmos com uma língua estrangeira. Dentre os apontamentos feitos, principalmente pelos/as professores/as da universidade e pelos/as licenciandos/as, destaco os seguintes temas: a língua inglesa, a profissão docente e o componente curricular Língua Inglesa.

Esses temas são também mencionados nesses estudos que abordam o estágio na formação de professores/as de inglês. Além desses aspectos, sobre os quais discorrerei mais

detalhadamente, os estudos apresentam pontos importantes a serem considerados. Dentre eles temos o status da disciplina de estágio na universidade que é, muitas vezes, vista como uma disciplina que conta com uma carga horária excessiva. Ao falar do bom trabalho realizado pela professora de estágio participante do estudo de Machado, Reis e Barbosa (2012, p. 3), as autoras afirmam que esse bom trabalho é realizado a despeito dos “aspectos pejorativos impostos culturalmente ao tema estágio supervisionado”. Neste trabalho, o relato de Tennessee (PL, GO4) reitera esse “descrédito” dado ao estágio:

Eu acho que o estágio é uma matéria muito discriminada na graduação inteira, sabe? Porque, quando a gente chega aqui [na aula de estágio], o que a gente faz? Nada! É o que a gente já falou aqui, a gente reclama, [...] lê texto, fica indignado com a escola pública, só isso, sabe? Uma vez eu escutei um menino falando, ele é da Linguística, e ele tem uma opinião muito, assim, fechada, sabe? De que você tem que aprender teoria, teoria, teoria. Ele fala que a matéria de estágio é super desnecessária porque ela ocupa uma carga horária enorme na graduação [...] e é uma carga horária usada de uma forma super ineficiente.

Pode ser que as diferentes formas de promover a vivência do estágio deixem, por vezes, de contemplar aspectos importantes da formação, como temos discutido neste trabalho. Contudo, não acredito que devamos nos voltar ao discurso da eficiência/ineficiência para problematizar o número de horas dedicadas a essa disciplina. Refletir sobre nossas práticas é também uma forma de enfatizar a importância do período de estágio para a formação de nossos/as professores/as.

Outro ponto importante consiste em buscar promover com o estágio uma boa experiência de ensino. Como afirma Reichmann (2014, p. 40), esse pode ser um momento de reconstrução dos conceitos acerca da profissão:

Diante da surpresa de Pedro, ao observar que a professora observada consegue realizar seu trabalho, fica evidenciada a relevância da inserção de estagiários em classes que funcionam, dessa forma possibilitando a ressignificação de pré-construídos e desconstrução/renovação do gênero profissional do professor iniciante.

Certamente a ênfase deve ser dada às possibilidades de reconstrução pela boa experiência vivenciada por Pedro. No entanto, é contraditório que ele se surpreenda com o fato de a professora conseguir realizar seu trabalho. Se não acreditamos nisso, por que vamos até a escola aprender?

Nas conversas realizadas com os/as participantes deste estudo, essa preocupação com a promoção do estágio como uma experiência positiva também é pontuada por Dánie (PU, MT2) e por Tennessee (PL, GO4):

E até porque fazer o estágio, eu tenho uma preocupação muito grande de o estágio ser um estágio com experiência altamente positiva, então eu tenho muito cuidado de escolher com que professor vão trabalhar. (DÁNIE, PU, MT2)

A gente não vê experiência boa no estágio. A gente precisa de ver experiência boa, gente. Precisa! (TENNESSEE, PL, GO4)

Sabemos que o dia-a-dia de todos/as nós que somos envolvidos/as com a educação é repleto de desafios e complexidades e promover uma experiência boa não consiste em apagar essas situações da sala de aula. A meu ver, uma prática engajada, comprometida com o ensino e com a busca por alternativas que nos permitam fazer o nosso trabalho da melhor forma, que não ressalte a todo tempo as dificuldades, mas compartilhe com alegria suas realizações poderia possibilitar uma boa experiência de estágio.

3.4.1 A LÍNGUA INGLESA

Conforme tenho discutido, o estágio, como um importante momento de formação, apresenta complexidades que nos desafiam a rever nossas práticas. No caso da formação de professores/as de inglês, a língua se apresenta como mais um desafio a ser enfrentado. Apesar das ressignificações do conceito de língua, que nos permitem ter um olhar mais ampliado sobre o que significa saber uma língua estrangeira, formar-se como professor/a dessa língua ainda gera dilemas para os/as diferentes agentes dessa formação. No momento da observação, as problematizações acontecem em torno do inglês falado pelo/a professor/a da escola; já na hora da regência o desafio para o/a professor/a licenciando/a é poder se valer de seu conhecimento linguístico, geralmente construído ao longo dos anos do curso de graduação, para atuar em sala de aula.

Focalizando os/as professores/as da universidade nessa dinâmica do tratamento com a língua especificamente, Ortenzi (2005) ressalta a dúvida que sentem ao ter que lidar com questões educacionais no estágio, ao mesmo tempo em que reconhecem a pouca habilidade linguística dos/as professores/as licenciandos/as. Mesmo compreendendo a inseparabilidade das questões linguísticas das educacionais, não podemos deixar de considerar as

particularidades que isso traz para o estágio. Nas conversas que realizei com os/as professores/as da universidade essa questão também foi pontuada:

Eu acho que tem sim os desafios que são potencializados por ser uma língua estrangeira. É o que eu já tinha comentado ali atrás, que é não ter o domínio, porque o de língua portuguesa pelo menos a comunicação, todos eles se comunicam em língua portuguesa [...]. E passando para a língua inglesa, não têm. (CRIS, PU, GO2)

[...] eu acredito que a maior dificuldade é você pegar um aluno que não tem conhecimento da língua e prepará-lo para dar aula da língua. [...] Então eu acho que o primeiro, maior, grande desafio é esse, o fato de você estar lidando com uma outra língua, que esse meu aluno deveria estar preparado, mas ele não tem o conhecimento dessa língua. Aí como professora de estágio eu tenho que ter essa preocupação de como que eu vou mandar esse aluno para uma sala de aula sem domínio do conteúdo que ele tem que ensinar? (TEODORA, PU, MT3)

O maior desafio é a língua. É a língua porque o aluno não tem competência linguística. Numa sala de 17 você tem 2 que conseguem, que entendem a língua, que conseguem explicar, que conseguem entender e falar. (GIU, PU, GO1)

Mas eu acho que o desafio em específico da área é essa questão da língua mesmo, né, que a gente está trabalhando com uma língua estrangeira, por vários motivos. Primeiro, a proficiência linguística do professor, por exemplo, eu aqui nem todos os meus alunos têm proficiência linguística assim, ah essa pessoa tem um inglês muito bom e daria conta de ensinar. Então, além de tudo, além de você preocupar com essa parte de formação, com esse aparato de formação, você tem que preocupar com a formação linguística ainda do professor. [...] Porque, por exemplo, eu tive duas alunas, no semestre passado, que elas cursaram todo o inglês, do inglês 1 ao 8, e só que chegou no estágio elas não sabiam falar uma frase, formar uma frase coerente em inglês. Aí eu penso o que eu vou ter que lidar aqui primeiramente, eu vou ter que ensinar inglês primeiro para essa menina para depois, né, discutir questões pedagógicas ou eu vou trabalhar só questões pedagógicas? (SEVERO, PU, GO3)

Então, eles pensam que vão entrar na graduação de língua inglesa para aprender a falar inglês. Então eu percebo que muitos deles ainda saem [...] com o um conhecimento ainda não adequado, eu acho que fica melhor eu falar, não adequado para entrar em sala de aula. Mas aí a gente acaba também repetindo um discurso, porque o que é o conhecimento adequado? Se for pensar nesse sentido, o que é o conhecimento adequado? Mas, enfim, eu acho que ainda falta, um desafio [...] é essa melhoria da comunicação, do conhecimento da outra língua, que a gente sabe que é muito difícil. (ANA, PU, MT1)

Como professora de estágio eu também já passei pelo desafio de vivenciá-lo com turmas de alunos/as que se sentiam ainda muito inseguros/as no uso da língua que iriam ensinar e, portanto, não se sentiam preparados/as para entrar em uma sala de aula. No

contexto deste trabalho, no entanto, em que buscamos uma interpretação decolonial para as questões que perpassam o estágio, é importante refletirmos mais amplamente sobre essa situação. Um primeiro ponto seria pensar sobre o que significa ser brasileiro/a, sul-americano/a, subalternizado/a, falante de português e professor/a de inglês, que é uma língua de prestígio e uma língua imperialista, do norte global.

Em uma discussão sobre colonialidade linguística, que retomo no Capítulo 2, Garcés (2007) ressalta que nesses construtos de colonialidade que envolveram raça, gênero e conhecimento, as línguas também foram separadas entre aquelas de prestígio e as outras “subalternizadas” que, por vezes, sequer eram reconhecidas como língua: “E começa assim o processo classificatório do ontologicamente aceitável e rejeitável: os índios não têm religião senão superstições, os índios não falam línguas senão dialetos [...]”⁶³ (p. 220). Sendo assim, as línguas se tornam mais um elemento de hierarquização.

Conforme o autor segue argumentando, com a subalternização das línguas, palavras são silenciadas e hierarquizadas. Nessa lógica, “[a] palavra de um falante de quéchua, por exemplo, ainda que se expresse em castelhano, sempre será menos valorizada do que a palavra de um falante de espanhol, sobretudo se é urbano, branco, mestiço, homem, qualificado etc. [...]” (GARCÉS, 2007, p. 227). Trago esse exemplo pelo fato de convivemos, ao longo de nossas carreiras, com o “peso” de ensinarmos uma língua que difere daquela que falamos como primeira língua e, conseqüentemente, sermos desvalorizados/as quando comparados/as a seus “falantes nativos”.

Além disso, há o constante questionamento sobre o nosso sotaque, que deve ser inglês ou americano, e o olhar de suspeita de nossos/as colegas que ensinam a língua materna julgando sermos verdadeiros/as pregadores/as do *American Way of Life*. Todos esses aspectos que uma língua de “prestígio” carrega acabam por nos relegar a um papel de “meio-professores/as” daquela língua. Ainda mais sério é compreendermos que esse discurso está tão fortemente arraigado entre nós a ponto de fazer com que essa sensação de despreparo e incompletude nos impeça de ver a língua inglesa como nossa, de saber que podemos usá-la a nosso favor, que podemos aprendê-la e ensiná-la.

Acerca desse constante sentimento de despreparo no que diz respeito à nossa habilidade linguística, encontramos uma importante reflexão em Rezende (2015), que interpreta que essa insegurança está atrelada às lutas e aos conflitos coloniais. Esse sentimento tem sido tratado pela autora como *linguofobia*, “que é a resistência e insegurança com relação

⁶³ Texto original: Y empieza así el proceso clasificatorio de lo ontológicamente aceptable y rechazable: los indios no tienen religión sino supersticiones, los indios no hablan lenguas sino dialectos [...].

à Língua Portuguesa, na escola, ao português brasileiro nas interações cotidianas assimétricas e, maximamente, ao estudo de línguas estrangeiras, sobretudo, à língua inglesa” (REZENDE, 2015, p. 64). Como vemos, quando chegam no momento de sua atuação como docentes, é comum que os/as professores/as licenciandos/as sejam tomados/as por esse sentimento.

Não levanto essa problematização para desviar a nossa atenção da construção de conhecimento linguístico que é parte da formação de nossos/as professores/as; meu intuito é questionar esse desconforto no uso da língua, que faz parecer que estamos transgredindo os limites do que nos era possível e permitido. A expectativa por “estarmos prontos/as” não deveria nos impedir de iniciar uma atuação responsável e engajada com o nosso próprio desenvolvimento. Ainda nas conversas com os/as professores/as da universidade, Milla (PU, MS1) e Dánie (PU, MT2) problematizam o que estamos entendendo como o conhecimento linguístico necessário para o ensino:

Eu acho que a questão linguística é secundária pra mim. Eu acho que o grande desafio é os alunos terem uma base de ensino de língua mais progressista, menos reacionário. Eu acho que é essa questão porque eu sempre falo isso, ah tem deficiência em inglês ou coisa parecida, mas é uma coisa que a pessoa pode estudar, se ela quiser. Então ela tem a vida toda para fazer isso. Então é algo que eu acho que é mais fácil de resolver. Eu acho mais difícil é quando tem uma visão monolíngue daquilo e eu acho que o curso de Letras faz isso. Eu acho que o curso de Letras, de um modo geral, é um curso extremamente conservador. É um curso assim que ajuda pouco a ampliar essa visão de língua no sentido plural. (DÁNIE, PU, MT2)

É uma questão também de como estamos entendendo o mundo. Qual é o conceito de conhecimento, então? Eu tenho que ser, se for para ser proficiente na língua inglesa para começar a dar aula, então nós nunca vamos chegar lá. Porque não somos nem proficientes em nossa língua materna. Nós somos proficientes em alguns momentos, mas eu não saberia narrar uma partida de futebol nem em português, que dirá em inglês? [...] Então, para mim, temos que partir dessa premissa aí. Somos incompletos e sempre seremos, então vamos na incompletude. Mas o professor de lá sabe bastante coisa também, né? Então, eu já parto dessa premissa. Agora a língua materna tem que ser usada como adicional produtivo e, na medida do possível, trazer na língua inglesa, ou na fala do professor ou nos textos. Não podemos dizer que o aluno não foi exposto à língua inglesa em nenhum momento, porque está sendo. Agora se a pronúncia é daquele jeito, o sotaque daquele jeito, não importa. Por isso que a noção do translingualismo agora que o Canagarajah está batendo bastante, insistindo muito nisso, é importante. (MILLA, PU, MS1)

Conforme ressaltam Dánie e Milla, precisamos problematizar entre nós, professores/as de línguas, que sentidos de língua estamos construindo por meio de nossas práticas de sala de aula. Dependendo de como a entendemos, nós mesmos/as podemos

reforçar essa ideia de uma língua que existe independentemente de seus/suas falantes e que deve ser “dominada” por cada um/a de nós. Além disso, uma vez que estamos trabalhando com futuros/as professores/as, essa problematização se faz igualmente relevante em nossas salas de aulas. A esse respeito, Pessoa e Bastos (2017) relatam, em um artigo, de que forma problematizam conceitos de língua/linguagem, buscando ampliar as visões de língua como sistema e meio de comunicação, em uma disciplina do curso de graduação em Letras. Isso corrobora os apontamentos de Dánie (PU, MT2) e Milla (PU, MS1), de que precisamos discutir esses conceitos em sala de aula.

Sem uma perspectiva de reflexão que os/as ajude a reconhecer as concepções de língua como construções ideológicas por meio das quais relações de poder são estabelecidas, como propõem Pessoa e Bastos (2017), os/as professores/as licenciandos/as não se mostram satisfeitos com a condição em que, por vezes, chegam à etapa final de seu curso, reconhecendo as dificuldades que ainda apresentam para usar a língua:

Na realidade a gente entra na universidade sem um nível médio de inglês. Desde o EF1 até o EM você aprende praticamente a mesma coisa. Você vê a mesma coisa 11 ou 15 anos da sua vida. E chega na faculdade, a gente fez os 4 anos de faculdade vendo a mesma coisa. [...] Tem muita coisa que a gente não sabe, coisas básicas. Então, para você dar uma aula de inglês você tem que saber o inglês, se eu não sei nem pra mim, como eu vou passar isso para os alunos? (MARA, PL, GO1)

Um dos desafios que eu vejo para nós também, estagiários de inglês, é a própria língua. Porque a gente vem aqui para a universidade, na maioria da turma aqui, eu falo pela minha turma, a maioria entrou com o nível básico. Então, a gente não sai daqui falando inglês, a gente não sai daqui fluente, a gente não sai daqui com o nível que a gente, talvez, deveria ter. Então, eu acho que esse também é um dos problemas, ter o domínio da língua para poder passar para o outro. Quando a gente aprende inglês para a gente é uma coisa, quando você aprende para ensinar é totalmente diferente. (GEISI, PL, MT1)

Apesar de breves, as considerações de Geisi (PL, MT1) e Mara (PL, GO4) reforçam a importância, que temos pontuado, de problematizar as diferentes concepções de língua. Apenas nesses dois relatos temos menções que nos remetem à visão de língua como um sistema, com regras, etapas e pronto para ser aprendido: “saber o inglês”, “ter o domínio da língua”, ter um “nível básico, médio ou o nível que deveria ter”. Essa visão é ainda reiterada quando se referem ao ensino como algo que é “passado para o aluno”. Ao pensar sobre o conhecimento construído em língua inglesa, Mara (PL, GO1) repete o discurso de fracasso do

ensino na escola, que, segundo ela, “trabalha as mesmas coisas em todos os anos”, e isso acaba sendo repetido nos anos de graduação.

As considerações acerca desse preparo linguístico para atuar são feitas, principalmente, pelos/as professores/as licenciandos/as dos contextos MT1 e GO1. Ao observamos os quadros que trazem seus perfis pessoais, vemos que são dois locais em que a maioria dos/as professores/as licenciandos/as ainda não atua com ensino. Ter acesso ao ponto de vista dos/as professores/as licenciandos/as pode nos ajudar a repensar o que temos priorizado em nossos currículos. A oportunidade de refletir sobre diferentes concepções de língua poderia ajudá-los a compreender a nossa formação linguística e pedagógica como algo processual, que não se esgota com o término da graduação, já que não se pode falar em “estar pronto/a”.

Essa busca por dar continuidade à própria formação é ressaltada por alguns/mas professores/as licenciandos/as desses mesmos locais:

Eu sei das minhas limitações e o que eu pretendo fazer é buscar sanar esses problemas. [...] Vou buscar aprender melhor a língua inglesa. (FABI, PL, GO1)

Para eu não passar por isso [por dificuldades com a língua] eu estudei fora da universidade. (VÂNIA, PL, GO1)

Mas não impede que, quando terminar a faculdade, que está dividida entre essas disciplinas, possa aprimorar seu conhecimento e, também dando aula, você vai aprender porque acaba tendo que estudar o conteúdo, mas, infelizmente, é um fator que nós vamos ter que lidar quando sair da faculdade. [...] E eu pretendo sanar essa dificuldade porque eu não me considero uma aluna que seja pelo menos nível médio de inglês, não. Mas daqui a um tempinho, quando eu me formar eu vou conseguir atingir esse objetivo, sim. Questão pessoal até. (CRISTINA, PL, MT1)

A discussão sobre o inglês ser um pré-requisito para o ingresso no curso de Letras ou algo a ser aprendido ao longo dos anos também é retomada durante as conversas. Na verdade, o que pontuam, principalmente, é o pouco conhecimento com que chegam à universidade. Sem conseguir um bom desenvolvimento no curso, a ampliação das experiências com a língua estrangeira acaba se tornando um projeto para ser iniciado após a graduação. Apesar de buscarmos promover diferentes possibilidades de formação ao longo dos anos de graduação, é importante problematizar o engajamento dos/as próprios/as professores/as licenciandos/as com a sua formação, que se estenderá para além dos anos que passam na universidade.

Nas conversas com os/as professores/as da escola, Black (PE, GO4) menciona reiteradamente as dificuldades de uso da língua que ele percebe ao observar o estágio dos/as professores/as licenciandos/as que vão para suas salas de aulas:

Muitos professores estagiários têm dificuldades de fazer as atividades do Ensino Médio. (BLACK, PE, GO4)

Geralmente eu recebo de 4 a 6 estagiários, sabe? E todo ano é a mesma coisa, a gente vê que só 1 ou 2 vão seguir na profissão de professor, que têm habilidade de falar inglês, entendem as atividades que dou. (BLACK, PE, GO4)

Poucos falam inglês. Um ou dois conseguem fazer a regência, os outros ou fazem em duplas ou trios e ficam só ali na enganação, não participam mesmo, não dão aula. E tem sempre alguém que toma a frente. (BLACK, PE, GO4)

Assim que termina a aula é um ou dois que perguntam, que tiram dúvida [...], mas a maioria já está fazendo outra coisa, não vai ser professor mesmo de inglês, está ali só para pegar o diploma. (BLACK, PE, GO4)

[O que você acredita que os, as professores/as licenciandos/as aprendam com você?] Por incrível que pareça, a língua inglesa. Aprendem vocabulário, pronúncia, aprendem a falar. [...] (BLACK, PE, GO4)

Black (PE, GO4) recebe estagiários de uma faculdade particular, isso amplia nossa perspectiva, não nos deixando pensar que a dificuldade linguística seja uma particularidade de contextos públicos de ensino, de onde vêm os/as participantes desse estudo. Tendo GO1 e MT1 como os principais locais em que os/a participantes trouxeram a questão do conhecimento linguístico para as nossas discussões, é importante mencionar que, ao tratar desse assunto, os/as professores/as licenciandos/as do local GO1 problematizam o formato do curso que promove, em quatro anos, uma dupla licenciatura para atuar com o ensino das línguas inglesa e portuguesa. Dada a constante retomada desse aspecto na discussão realizada com o grupo de professores/as licenciandos/as, opto por apresentar algumas de suas considerações:

O acadêmico termina o quarto ano de Letras com muitas dúvidas do que a gente pode considerar básico da aprendizagem de língua inglesa. E como esse professor que já está formado vai dar aula de um conteúdo que ele não sabe? Do outro ponto de vista, do ensino de língua portuguesa, a gente aprende até o que não devia porque a gente aprende coisas que são inaplicáveis em uma turma do EF ou numa turma do EM. Então, tem esse peso, muitos estão se formando sem saber como vão chegar para dar aula de língua inglesa ou não vai dar aula de língua inglesa. Mas vamos pensar na possibilidade de dar aula de língua inglesa, então esse currículo da faculdade

tem que ser revisto [...].E essa relação da aprendizagem de língua inglesa aqui ela é preocupante porque a gente percebeu isso no estágio porque muita gente não sabia o conteúdo que ia aplicar no EM. Sendo que o conteúdo de inglês no EM é um pouco mais complexo do que o conteúdo do EF porque são estruturas mais pesadas, então, foi perceptível que teve uma falha e essa falha precisa ser corrigida o quanto antes. (MARCELO, PL, GO1)

Eu acho que a licenciatura dupla devia acabar. [...] Eu não tenho vontade de ser professor de português e eu não sou bom sendo professor de português. Então, eu faço porque eu preciso passar de ano, porque eu preciso me formar. (FITZ, PL, GO1)

Eu concordo com o meu colega Fitz em relação à dupla licenciatura. Eu acho que para nós, que gostamos mais do inglês, seria interessante ter a separação da Língua Inglesa da Língua Portuguesa. Eu acho que teria mais possibilidade de a gente que tem mais afinidade com o inglês se dedicar àquela disciplina. (CACÁ, PL, GO1)

Tendo sido aluna de um curso que, na época, oferecia dupla licenciatura, concordo que a formação em duas áreas acarreta para o currículo uma maior diversidade de conteúdos. Com base na minha experiência, o que geralmente acontecia é que os alunos optavam por uma língua para se dedicarem mais e que seria aquela com a qual pretendiam trabalhar. Em geral, os/as profissionais com dupla licenciatura acabam optando por uma área de atuação. No caso da dupla licenciatura, conforme aponta Marcelo (PL, GO1), é importante que este currículo seja revisto e que a Língua Portuguesa não seja tão priorizada. É importante considerar ainda que se trata de um curso noturno, com alunos/as trabalhadores/as e quatro anos talvez fosse o tempo para a formação em apenas uma habilitação.

Se, por um lado, os/as professores/as licenciandos/as trazem significativas contribuições para pensarmos todo o processo formativo, e aqui especificamente o ensino da língua estrangeira em cursos de dupla licenciatura, nossas reflexões são ampliadas com as considerações de três professoras da universidade:

Aqui no nosso curso a gente não tem uma infraestrutura boa. A gente gostaria muito de ter um laboratório de línguas bom, que pudesse fazer exercício de ouvir, um lugarzinho pra isso, que é necessário no curso de Letras. E a mesma coisa nas escolas públicas, que não têm infraestrutura para laboratório de línguas. Deveria ter uma sala temática, eles sempre reclamam disso, até os professores que dão aula reclamam: “A gente queria tanto ter uma sala temática, que a gente pudesse deixar o material lá e tivesse um aparelho de som pra gente” e não tem esse apoio. (GIU, PU, GO1)

[...] o maior desafio hoje é você trabalhar em sala de aula sem utilizar essas ferramentas que já estão tão presentes na vida dos alunos. [...] Então, como é que a gente vai utilizar essas ferramentas em favor do aluno em sala de aula? Então eu acho que esse é o maior desafio, o uso dessas ferramentas multimidiáticas, a questão da conectividade, que eu acho que é muito

importante, e muitas pessoas ainda não veem isso daí como essencial para o trato de língua estrangeira. (ANA, PU, MT1)

[...] porque aqui a nossa realidade é a seguinte, nós não temos professor concursado de língua inglesa. Então a cada semestre tem um seletivo e entra [um/a professor/a] e, infelizmente, a gente também não tem um material para o professor dar sequência. Então é assim, são trabalhos separados, não existe uma unidade que na verdade deveria existir no decorrer da formação. (TEODORA, PU, MT3)

As colocações de Giu, Ana e Teodora ressaltam a escassez de recursos materiais e humanos que encontramos em algumas universidades. Eu já havia pontuado essa questão ao problematizar as condições docente e discente para o desenvolvimento do estágio. Nesse momento, temos, mais uma vez, o foco voltado para as condições de que dispomos para desenvolver nosso trabalho. Os recursos materiais mencionados pelas professoras não parecem envolver um grande investimento financeiro, já que estamos falando de salas, aparelhos de som, conexão de internet.

Teodora, por sua vez, menciona um elemento básico que precisamos para colocar um curso em funcionamento: professores/as. Realmente, a constante dependência de contratação de professores/as temporários/as dificulta o andamento do curso que se vê sem professores/as sempre que novos editais precisam ser lançados. Não estou questionando a formação desses/as professores/as, o que pontuo é o descaso com o curso e com o/a profissional que poderia estar trabalhando em melhores condições, caso fosse concursado. Aqui, é importante ressaltar ainda que Giu e Ana atuam, respectivamente, nos locais GO1 e MT1, que são aqueles em que os/as professores/as licenciandos/as mais focalizaram as questões relacionadas ao desenvolvimento linguístico durante o curso.

Isso reforça a necessidade de problematizarmos a condição docente, que está intrinsecamente ligada à valorização dessa profissão. Conforme afirma Saviani (2009, p. 153) é muito comum que os problemas do ensino sejam justificados com base na má formação de nossos/as professores/as:

Ao encerrar esse trabalho não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Como vemos, falta problematizar a valorização desses/as profissionais. A discussão seguinte aborda esse tema.

3.4.2 A PROFISSÃO DOCENTE E O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA

No momento de início das conversas com os/as professores/as, as quais compõem as experiências compartilhadas e permitem o desenvolvimento deste trabalho, há aproximadamente um ano e meio, era possível supor que um dos tópicos a serem mencionados ao problematizarmos a formação docente seria a desvalorização de nossa profissão. O que eu não podia imaginar, no entanto, é que, ao tratar especificamente deste assunto no trabalho, estaríamos vivenciando tantos desrespeitos à nossa profissão e à educação de forma geral. Não poderíamos supor que viveríamos um tempo em que universidades interromperiam suas atividades por falta de pagamentos de salários e de recursos, como vemos acontecer com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Também não poderíamos supor que estaríamos em um cenário em que universidades federais começam a sinalizar uma séria crise por falta de recursos e que nossos estudantes enfrentariam sérias dificuldades por terem suas bolsas cortadas. O cenário atual visibiliza o descaso que há muito tempo enfrentamos em nossa profissão.

Diante disso, torna-se ainda mais importante falar da desvalorização docente que é sentida pelos/as participantes deste estudo já em sua formação. Começo, então, argumentando sobre a ilegalidade que essa desvalorização constitui, já que nas considerações iniciais das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada*, são mencionados: “[...] d) compromisso social e valorização do profissional da educação. [...] [A] importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho” (BRASIL, 2015, p. 2). Além disso, o sétimo capítulo dessas diretrizes são dedicados a tratar da valorização dos/as profissionais do magistério.

Além da estrutura dessa formação que pode, certamente, ser revista, faltam iniciativas que reconfigurem as condições de trabalho dos/as professores/as. Conforme enfatiza Filho (2014, p. 95): “O MEC se recusa a assumir que o problema da profissão docente no Brasil não é a falta de formação dos professores!”. Em suas argumentações, o autor segue dizendo:

Se não, vejamos: o que fez o Estado Nacional quando decidiu tornar a universidade brasileira atrativa para os pesquisadores? Acenou com mais formação? É evidente que não! O que se fez foi tornar a ocupação de professor universitário – sobretudo nas Universidades Federais e em algumas Universidades Estaduais – atrativa para os melhores alunos. E fez isto não apenas acenando com mais e melhores oportunidades de formação, mas, sobretudo, com uma carreira e um salário minimamente decentes.

Todas essas questões, salários, carga-horária, condições de trabalho, chegam ao conhecimento dos/as professores/as licenciandos/as e, quando eles/as consideram os desafios que enfrentam na universidade, acabam por pensar que estão fazendo muito esforço para muito pouco. Giu (PU, GO1) diz que a desvalorização docente é um assunto recorrente entre os/as professores/as licenciandos/as: “Tem aluno que fala: eu vou desistir disso porque é muito trabalho pra depois não ter valor”.

Nessa mesma linha, Bühner (2009, p. 538) discorre sobre o descontentamento e as incertezas dos/as professores/as licenciandos/as com relação à profissão: “Não é raro ouvir dos alunos que estão no final do curso de Letras: Inglês, sobre as suas inseguranças em relação à profissão sejam questões monetárias ou de não reconhecimento”. Essa preocupação é também ressaltada, neste trabalho, por algumas professoras da universidade:

[...] eu acho que é da área como um todo, da licenciatura, de como a gente pode tornar mais atrativa essa profissão de professor, seja na área de inglês, de espanhol, de francês, de outras licenciaturas que a gente sabe que estão até bem piores que a gente – matemática, física, química, né? [...] então acho que esse é um grande desafio sim, o interesse pela profissão e atrair mais alunos que queiram se tornar professores porque a gente vê, como eu falei, os dados estão aí bem claros, a cada ano que passa a gente tem menos procura pelos cursos de licenciatura. É, acho que esse é o que me vem mais à mente. (ELIZABETH, PU, GO4)

O desafio maior eu acho que é o status da profissão. Os professores reclamam muito, esses que eu vou à escola para ouvi-los: Minha disciplina não reprova, então eu não sou nem ouvida em conselho de classe. A coordenadora chega e fala: não, essa nota aqui a gente tem que alterar, olha quanto ele tem em matemática. Esse é o grande desafio. (GRACE, PU, GO4)

A outra é a desvalorização da classe. Eles sentem muito isso. Eles sentem que estão aqui e estudam quatro anos e ralam muito e leem muito e vão prestar um concurso para ser contratado e ganhar R\$ 600,00 por mês, que nem quem limpa quintal, que não precisou estudar, ganha. Ontem eles reclamaram disso pra mim. Então essa é uma realidade e, quando eles começam a refletir sobre isso, podem até sair da faculdade. [...] Realmente é muito desvalorizado o professor de língua inglesa. Porque aí você chega na escola pública e qualquer professor pode dar aula de inglês para cumprir a carga horária. (GIU, PU, GO1)

As professoras abordam não apenas a desvalorização, que tem desanimado professores/as licenciandos/as de seguir profissão, como também mencionam a situação do/a professor/a de inglês na escola, que leciona uma disciplina desprestigiada e de quem nem sempre é cobrada uma formação com licenciatura. Muitas vezes, conforme ressaltam Jorge e Tenuta (2011), o inglês é ensinado por professores de outros componentes curriculares para completar sua carga horária naquela escola.

Nas conversas que tive com os/as professores/as licenciandos/as, o que parece ficar mais evidente para eles/as nesse momento de ida para as escolas é a desvalorização do componente curricular Língua Inglesa:

A gente percebe que a escola, em si, não está preocupada com a língua inglesa. O que importa é o português, a matemática, eles dão prioridade. [...] Foi uma experiência muito ruim [a observação]. (MARLY, PL, MT1)

Eles não levam o ensino de inglês a sério. Aí como você vai ser um professor motivado para entrar em uma sala de aula e dar uma aula excelente igual você aprendeu aqui. [...] As matérias que, pelo menos na escola pública que eu tive experiência, que eram importantes eram português, matemática e biologia, que era difícil. (JÉSSICA, PL, GO4)

Acredito que um dos principais pontos de desafio, de enfrentamento, seria a disciplina de inglês ser apenas uma disciplina. Estar ali na grade por estar, para completar horas. Acho que seria um dos desafios enfrentados em sala de aula [nesta cidade os/as alunos/as têm apenas uma aula por semana]. (HELEN, PL, MT1)

O inglês não é valorizado, a escola está sempre cheia de eventos e o inglês fica sempre por último. O número de aulas para a gente acaba sendo pouquíssimo. (MEL, PL, GO4)

As professoras licenciandas mencionam uma percepção que já foi discutida neste trabalho, que diz respeito à priorização de disciplinas da área das ciências exatas. Isso, mais uma vez, nos revela a compartimentalização dos conhecimentos e o privilégio daqueles que, em um ideal de ciência moderna, atendem melhor aos requisitos de cientificidade. Isso demonstra que o espaço de conhecimento que constitui a escola também não está livre de traços de colonialidade, que segregam e privilegiam saberes.

Pensar a situação de desprestígio da língua inglesa na escola nos parece contraditória, pois estamos diante de uma língua que ocupa posição hegemônica, cujo ensino é imposto nos anos escolares e parece ser resistida nesse contexto. Pessoa e Pinto (2013, p. 36), em um artigo em que discutem os contextos e as razões que levaram seus/suas participantes à desistência do estudo da língua inglesa, afirmam que “a relação das/os brasileiras/os com o

inglês é ambivalente”. Acerca também dessa relação com a língua, Tenuta, Jorge e Souza (2017) argumentam que a atitude de brasileiros com relação a outras línguas, que não seja o português, é ambígua, ora promovem, ora rejeitam essas línguas. Tratando da situação do ensino de inglês na escola, a minha percepção, respaldada também por Jorge (2009) e Giu (PU, GO1), é de que os/as alunos/as, muitas vezes, não conseguem ver sentido no que estão aprendendo e isso gera resistência.

Além disso, é muito comum ouvirmos queixas de que as aulas de inglês são facilmente substituídas por atividades extras, de que as notas atribuídas pelos/as professores/as são modificadas a pedido da coordenação, enfim, de que o inglês não é visto com seriedade, tanto pelo corpo docente quanto discente da escola. A isso, soma-se a pequena carga-horária atribuída à disciplina, em que o/a professor/a conta com uma ou duas aulas de 50 minutos por semana. Segundo Jorge (2009, p. 166), “[e]ssa carga horária é fruto de uma cultura escolar que, por anos, entendeu a língua como um conteúdo de importância marginal”. Todos esses fatores precisam ser considerados ao pensarmos o trabalho dos/as professores/as com a língua inglesa na escola.

Outro ponto que também é comumente ressaltado diz respeito ao interesse ou engajamento dos/as alunos/as com as aulas: “Os alunos de escola pública não veem objetivo, não veem por que eles precisam de inglês. Esse também é um grande desafio” (GIU, PU, GO1). Conforme afirma Jorge (2009), é muito comum encontrarmos argumentações em favor do ensino de inglês na escola baseadas em seus usos práticos. No entanto, conforme discute a autora, a justificativa deve partir do caráter educativo que essa língua pode ter para a promoção de uma formação mais significativa de nossos/as alunos. Tal perspectiva é mais respeitosa com os/as alunos, uma vez que não tenta apagar suas realidades sociais dizendo que o inglês lhes será útil em suas viagens, trabalho ou leituras.

Os conteúdos desses relatos, frente ao privilégio do inglês como língua que impõe colonialidades, fazem parecer que estamos diante de uma contradição. Primeiramente, temos o inglês instituído como a principal língua estrangeira a ser ensinada na escola, dividindo, por algum tempo, espaço com o espanhol. Neste momento, segundo a proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que se encontra no Conselho Nacional de Educação para ser aprovada, o inglês pode, novamente, ser definido como única língua estrangeira de ensino obrigatório nas escolas. No entanto, vemos que não há possibilidades estruturais para que isso aconteça – carga horária suficiente, número apropriado de alunos em sala, disponibilidade de material, dentre outros aspectos. Além disso, um dos fatores que poderia justificar a

obrigatoriedade do ensino dessa língua, sendo o grande interesse da população em aprendê-la, parece não se consolidar entre os/as aprendizes, já que, como relata Giu (PU, GO1), eles/as não parecem ver sentido em aprender essa língua.

As discussões desenvolvidas até este momento vão nos revelando algumas características das vivências do estágio que merecem a nossa atenção. Fechando essa primeira etapa de discussões sobre o estágio, passo, então, a algumas ressignificações que podemos pensar a partir dos temas abordados neste capítulo e que foram também pontuadas pelos/as participantes.

3.5 Entre sentidos e possibilidades: o desafio de ressignificar a estrutura do estágio em uma interpretação decolonial

Pensar algumas possíveis ressignificações para o desenvolvimento de um estágio decolonial requer de nós algumas considerações. A primeira delas é o reconhecimento de que viver e estar no mundo de forma decolonial é, para a maioria de nós, um desafio. Sendo assim, experimentar a aprendizagem e a vivência desse projeto sempre será um risco. A segunda diz respeito à justificativa do risco em prol de um posicionamento engajado que possa, em algum momento, resultar em uma reconfiguração do que compreendemos como saberes e a forma que eles são construídos em nossa sociedade e, mais particularmente, na universidade.

Além disso, pensar em ressignificações para a estrutura do estágio como um projeto decolonial requer o envolvimento de outros saberes, como tenho buscado fazer nesta tese, que nos ofereçam outras perspectivas de interpretação. Significa aprendermos o valor desses saberes, reconhecendo que “[a]s respostas às perguntas devem ser contingentes e provisórias, descobertas em cada contexto específico, na interação entre os sujeitos que participam de cada momento na sala de aula (JORDÃO, 2005, p. 2). Essa acaba por ser, então, uma de nossas primeiras ressignificações: compreender o local, o contingente, o parcial como as formas possíveis de conhecimento e que são importantes para as reflexões acerca do estágio. Afinal, se reconhecemos que saberes não são universalizáveis, tudo o que existe é local.

Tratar de ressignificações resultantes de conversas como as que desenvolvi com os/as participantes deste estudo torna-se algo complexo se compreendemos que, geralmente, quando sugerimos uma problematização, acabamos por nos posicionar a respeito de melhores formas de realizar um determinado trabalho. Sendo assim, nas discussões ao longo deste

capítulo já encontramos algumas possíveis ressignificações para o estágio. Buscando motivar reflexões que pudessem contribuir para voltarmos outro olhar para o estágio, pedi que os/as participantes, após se posicionarem acerca da estrutura em que o estágio está organizado em suas instituições, compartilhassem comigo algumas considerações que pudessem contribuir para sua melhoria.

Dessa forma, no que diz respeito à estrutura, algumas menções foram feitas a respeito do formato do estágio e do período de observação que o compõe. Acerca de seu formato, os principais pontos foram sobre as possibilidades de os/as professores/as licenciandos/as iniciarem o estágio mais cedo e desenvolvê-lo no espaço escolar. O desejo de iniciar essa atividade mais cedo, é mais significativamente demonstrado pelos/as próprios/as professores/as licenciandos/as:

Eu acho, sinceramente, que o nosso estágio deveria começar lá pelo segundo ano, diminuída as quantidades, mas começar porque no segundo ano se a pessoa entrar numa sala de aula e tiver a certeza de que não é aquilo, para por ali mesmo. Têm pessoas que só descobrem isso aqui, no quarto ano. Então, deveria começar lá, no segundo ano. (BRANCA DE NEVE, PL, GO1)

Então, eu acho que começaria esse estágio no segundo ano e no terceiro finalizaria o estágio. Até pra pessoa ter realmente certeza, como ela falou, de que é esse curso mesmo. (MARA, PL, GO1)

Eu não acredito que o estágio de observação seja perdido, mas eu acredito que ele deveria ser desde o primeiro ano, ser dividido entre o primeiro e o segundo, com carga horária menor. [...] A gente vai conhecer a escola no terceiro, quase no final da universidade. Então, eu acredito que se a gente fosse um pouquinho antes, dava para rever melhor a prática e tentar mudar alguma coisa que passou despercebida antes. (EDUARDO, PL, MT1)

Começar um pouco mais cedo para o aluno ver a realidade, do que ele vai ser como professor, porque no terceiro ano é mais difícil o aluno desistir e mais fácil de ele meio que empurrar com a barriga porque já está no terceiro ano, falta só mais um. E aí, será que eu desisto agora? Se o estágio talvez fosse no segundo [ano], seria mais fácil para o aluno saber o que quer. (GEISI, PL, MT1)

Seria interessante começar o estágio no segundo ano. (MARLY, PL, MT1)

É bom no início porque a gente não precisa de tanta preparação para entrar numa disciplina de estágio. [...] É bom ter um tempo para a gente pensar, para a gente resolver a questão de relatórios. Se for ver bem, os nossos relatórios, tanto o de observação quanto o de regência, é quase um TCC. É muito trabalho, na verdade. (NOEMY, PL, MT1)

Talvez se a gente tivesse esse contato com os alunos da escola pública [desde o primeiro ano], seria super legal. Sei lá, fazer um dia de oficinas de música. (TENNESSEE, PL, GO4)

Vemos que, apesar de as justificativas serem variadas, muitos/as professores/as licenciandos/as consideram a possibilidade de iniciar o contato com a escola nos primeiros anos do curso. Mais do que uma aproximação, essa me parece ser uma chance de criar uma forma de envolvimento desses/as licenciandos/as com a vida na escola. Além disso, há a possibilidade de ampliarmos o contato entre os/as professores/as da universidade e aqueles/as da escola. Acredito que essa antecipação da chegada à escola possa ressignificar o estágio em termos de vivência escolar e aprendizagem.

Esse contato mais cedo com a escola é também visto por algumas professoras da universidade como um ganho para a formação e para o desenvolvimento do estágio:

Então eu acho que essa experiência do estágio tem que ser repensada. Não sei de que forma, não saberia te dizer, mas talvez, a partir do semestre de observação, já colocando pequena parte da carga horária já como prática, para o aluno ir para a sala de aula mais cedo e quando chegasse lá no sétimo, no oitavo ele tivesse daí uma experiência um pouco – uma carga horária um pouco maior [...]. (TEODORA, PU, MT3)

E aquela que a gente já falou, começar antes e de ter mesmo, de funcionar a interdisciplinaridade, de ele [o estágio] estar ligado na aula de didática geral porque eles têm, né? [...] eles têm uma disciplina de didática e eu nem encontro a professora. (CRIS, PU, GO2)

Eu acho que teria que haver uma mudança curricular para que acontecesse aquilo que eu falei, antes de o aluno ir para o estágio ele tivesse uma experiência, ou tivesse tido contato com a escola de alguma forma, pudesse participar mais da realidade da escola. Se envolver mais com a escola para ver o que é ser professor. (GIU, PU, GO1)

Giu (PU, GO1) menciona uma questão que me parece chave para a reconfiguração do estágio – “se envolver mais com a escola”. E, nesse caso, o envolvimento é de todos/as nós. É importante também considerarmos a contribuição de Cris (PU, GO2) e tentarmos buscar uma maior integração do Estágio com as outras disciplinas.

Dentre os/as professores/as da escola que participam deste trabalho, Kathy (PE, MT1) faz referência a essa chegada mais cedo na escola:

Acho que os alunos durante o curso de graduação poderiam estudar as modalidades de ensino e suas diferenças já no primeiro ano de curso e encontrar uma maneira que a realidade da escola chegue aos universitários logo nos primeiros anos, evitando-se assim que muitos estagiários desistam da carreira de professor, como tem acontecido bastante. (KATHY, PE, MT1)

Outra professora que ressalta a necessidade da vivência escolar é Patrícia (PE, MT1). Ela não sugere a antecipação da chegada, mas enfatiza a necessidade de os/as professores/as licenciandos/as estarem lá:

Vocês estão preparando pessoas que vão para a escola e essas pessoas precisam ter noção do chão da escola. [...] Eu vejo a dificuldade que os estagiários têm, por exemplo, de entender a questão do planejamento de aula, a questão da própria realidade daquela comunidade, daquela escola. (PATRÍCIA, PE, MT1)

Em minha interpretação, o que Patrícia (PE, MT1) parece afirmar é: não há como formar para a escola a despeito do que acontece nesse espaço. Tal afirmação, que deveria parecer óbvia, torna-se tão importante mediante a nossa insistência em ignorar o que não está nos livros.

A perspectiva de vivenciar a escola, no entanto, nos leva para lá, para aprender com quem vivencia o que acontece naquele local. A meu ver, essa mudança de espaço, mencionada pela primeira vez, nas conversas que compõem este estudo, por Geisa (PU, DF1), pode ser uma oportunidade muito significativa de iniciarmos esses movimentos de mudança para o estágio:

Eu acho que o estágio— Eu não sei, a gente só vai conseguir formar professor se a gente for pra dentro da escola. Então, eu acho que o estágio tinha que ser lá, sabe? Tinha que ter uma salinha lá dentro da escola. Você vai ter estágio, o estágio seu é lá. Não é lá na universidade. Então lá a gente conversa junto com os alunos, junto com os professores, a gente estuda lá dentro, a gente faz tudo lá dentro. Fazer o estágio é fazer parte da vida daquela escola, daquela comunidade. Eu acho que isso poderia fazer uma diferença. Porque quer queira, quer não, mesmo— Mas aí você pode falar assim, ah, mas vocês vão fazer, não vai mudar nada, vai continuar na mesma coisa porque você vai continuar com a mesma prática, a única diferença é que os meninos vão sentar lá dentro ao invés de sentar lá na universidade. Mas não é. Eu acho que isso faria a gente— a proximidade do local, me faria relacionar mais com esses meninos, com os professores, com as pessoas ali daquela escola. E quando eu me relaciono, com o tempo vou fazendo mais parte daquilo. Então eu acho que a gente, não sei, a gente está muito distante do contexto. Eu vejo os alunos. Ir lá pra escola é uma parte da coisa, sabe assim? Pisar lá na escola é uma parte. Até eu quando eu vou lá pra escola eu fico super sem jeito. Fico super— Nossa, eu estou aqui na escola! Nossa, como é que é isso? Nossa! Sabe, assim, eu não encontro um lugar. Eu não encontro um lugar muito pra mim. Nossa, o que será que o professor vai achar? Nossa, será que a coordenação— Ponho o crachá da universidade ou não ponho? Se eu puser o crachá será que eu estou imponente demais? Se eu não puser será que eu estou muito informal e sem respeito com a escola, achando que eu não preciso me identificar? Sabe, ainda tem um desconforto muito grande. Diferentemente de eu ir pra sala de aula lá na universidade e me reunir com os alunos lá. Então acho que a escola precisava ser— Sei lá a gente precisava achar um jeito de fazer um convênio com a secretaria de educação e fazer a disciplina de estágio lá dentro da escola. Só que como é

que a escola vai receber, né? Não sei. Tem estrutura pra isso? Eu conheço algumas escolas que poderiam receber, que teriam um espaço pra isso, físico. (GEISA, PU, DF1)

Trazer esse longo excerto da conversa com Geisa (PU, DF1), além do reconhecimento da contribuição que ela traz para este estudo, é uma forma de dizer que suas reflexões fazem muito sentido para mim. Afinal, eu também estou envolvida na construção de conhecimento que está sendo possibilitada por meio de tantas reflexões e me incluo como alguém que ainda “olha” da perspectiva da universidade. Não é apenas uma mudança de lugar, é o movimento de alguém que quer fazer parte do espaço escolar para aprender nesse local, com as pessoas desse local. O sentimento de desconforto, de não saber como agir talvez seja criado por nos imaginarmos diferentes das pessoas que atuam na escola. Na verdade, somos todos/as professores/as e temos muito mais semelhanças do que diferenças.

Como motivação para que continuemos a acreditar na importância das desestabilizações e problematizações de nossa prática, essa conversa com Geisa foi realizada em outubro de 2015; ao nos reencontrarmos em um evento em julho de 2017, ela me contou que teria, no semestre seguinte, a sua primeira experiência de estágio acontecendo dentro da escola, assim como ela havia dito em nossa conversa. Essa notícia foi muito animadora e, regularmente, temos conversado sobre essa experiência.

Seguindo a linha que adoto neste trabalho e argumentando em favor do reconhecimento dos saberes que estão na escola, vemos que a grande contribuição que encontro no relato de Geisa, que é professora da universidade, é também oferecida por Jacy, professora da escola. Isso reitera nossas considerações de que reflexões importantes não partem apenas da universidade, “berço das teorizações”. Ao conversar comigo, Jacy (PE, GO4) jamais tinha tido contato com as ideias de Geisa (PU, DF1), que atua em outro estado:

Então eu penso que se o estágio pudesse ter esse formato e se você [se referindo a mim] pudesse sair de lá [da universidade] e vir para cá [para a escola] também, então a gente começaria a trabalhar juntas. Digamos que você vai passar uns dois, três meses aqui comigo. Então, vamos sentar e planejar esse estágio. A gente planeja, organiza. Todo mundo sabe o que vai acontecer. E aí vai me avaliar, olha Jacy, foi assim. Para mim, isso é formação. Formação para mim, formação para eles e formação para você, como professora do estágio. (JACY, PE, GO4)

A meu ver, as considerações de Jacy (PE, GO4) ampliam a proposta de Geisa (PU, DF1), quando ela inclui o planejamento conjunto desse estágio. Como vimos em algumas passagens das falas dos/as professores/as licenciandos/as, faz muita diferença o fato de “todos

saberem o que vai acontecer”. Vemos que, apesar de sua proposta inovadora, Jacy ainda tem a expectativa de que a universidade apresente uma avaliação de seu trabalho. Não podemos negar que o estágio é, dentre outros aspectos, um momento que inclui avaliação do/a professor/a licenciando/a; sendo assim, ficaria difícil descaracterizar seu momento avaliativo. Contudo, se pensarmos, como sugere Jacy (PE, GO4), na formação de todos/as nós, podemos, quem sabe, conceber um tipo de avaliação em que todos/as sejam avaliados/as por todos/as, em um intuito de crescimento conjunto, em que cada um/a pudesse ouvir e falar cuidadosamente daquela experiência. Seria uma avaliação do estágio, com considerações sobre a participação de todos/as.

O período de observação foi o segundo ponto amplamente mencionado ao refletirmos sobre as possíveis mudanças na estrutura do estágio. Como vimos no item 3.3, que abordou especificamente as problematizações sobre a estrutura do estágio, os/as professores/as licenciandos/as problematizam, principalmente, o tempo que passam em salas de aulas observando e o aprendizado que constroem com essa atividade, ou seja, a relevância para a sua formação e para o/a professor/a da escola. Particularmente, eu também questiono essa atividade que coloca aprendizes como expectadores/as de situações, ao invés de envolvê-los/as no trabalho. Vejamos alguns apontamentos:

Já no estágio de regência, não achei muito extensa a carga horária. Agora entramos como professor e não para observar e, realmente, nos deparamos com muitas coisas que, enquanto era observação, parecia ser de um jeito e agora como professores, a realidade era outra. (KIMBERLY, PL, MT1)

Depois de fazer o estágio de regência, eu entendi a diferença do que é você observar e o que é você estar na regência. Quando eu fui observar, eu de jeito nenhum quis entrar em sala para ser professora. O tempo todo. Quando eu fui para a regência, eu comecei a gostar disso. (NOEMY, PL, MT1)

No meu estágio de observação, em princípio a gente imagina que o professor que está atuando poderia ter sido melhor ou pior em algum momento, mas nós não nos colocamos exatamente no lugar dele. [...] Não dá, por uma observação, você qualificar um professor, em minha opinião. É impossível! Por mais que gente comente alguma coisa, só passando pela experiência que você vai adquirir a prática do que é ser um profissional da educação. (CRISTINA, PL, MT1)

Eu acho que a mudança seria o estágio de observação não ser só observação, ser uma observação-participação. A participação poderia ser tanto em sala de aula, quanto ajudar os professores, ou, então, ajudar o professor, se ele precisar de ajuda para preparar uma aula ou uma atividade extraclasse. Acho que essa seria uma mudança interessante. [...] No meu estágio de observação a gente senta, fica no cantinho da sala, anota tudo. Então, eu não percebo que mudança, que contribuição que eu estou dando para a escola, para o professor, para os alunos. (EDUARDO, PL, MT1)

As considerações desses/as professores/as licenciandos/as reiteram o que temos discutido acerca do estágio como uma prática sem envolvimento, que acaba por reduzir as possibilidades de construção conjunta de conhecimento que poderia caracterizar o estágio. Esse desejo de participação, de envolvimento, que é pontuado por Eduardo (PL, MT1) é uma possibilidade para que a observação se torne uma prática mais significativa. Esse pensamento é corroborado por Glesne (2007, p. 172), que afirma que “a decisão de caminhar junto, ao invés de ser um observador participante, funciona melhor em um padrão de solidariedade”⁶⁴. E se, por um lado, temos questões estruturais a serem repensadas, por outro, não podemos desconsiderar que, para que elas possam ser ressignificadas, precisamos de um olhar para as relações que se constituem ou que poderiam se constituir entre professores/as da universidade, professores/as da escola e professores/as licenciandos/as. A discussão do capítulo seguinte é dedicada a esse tema.

⁶⁴ Texto original: The decision to accompany, rather than to be a participant observer, works better in the solidarity model.

CAPÍTULO 4

(DES)CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO ESTÁGIO

*No mundo há muito para aprender com aqueles
outros que a modernidade tornou invisíveis.
(MALDONADO-TORRES, 2010, p. 437)*

Conforme tenho discutido, parte dos desafios que temos ao repensar o estágio pode estar relacionada a questões estruturais de sua organização, assim como às condições que, tanto os docentes quanto os discentes, têm para se engajar nesse processo de formação. Além desses fatores, um ponto que considero crucial para que possamos trabalhar em prol dessas ressignificações, consiste em decolonizar as relações interpessoais vivenciadas no estágio. Opto por tratá-las como relações interpessoais porque, apesar de ocorrerem em um âmbito profissional, elas são fortemente marcadas pelas subjetividades desses/as participantes que vêm de locais diferentes, seja da universidade ou da escola, e esse local de pertencimento, segundo a interpretação que desenvolvo, interfere significativamente nas relações que são, ou não, construídas.

Uma das justificativas para voltarmos nosso olhar para as relações estabelecidas durante o período de estágio encontra respaldo na citação que utilizo como epígrafe desta seção. Realmente, “há muito para aprender com aqueles outros que a modernidade tornou invisíveis” (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 437). E, se pensarmos na universidade como local de reprodução dessa lógica de colonialidade, a outra justificativa assenta-se no reconhecimento de que os saberes que são produzidos neste local não podem mais estar alheios à vida real das pessoas e nós, professores/as e pesquisadores/as, precisamos nos engajar em projetos que nos permitam repensar nossas práticas, questionando as concepções e os valores que reproduzem.

É importante que possamos refletir sobre a forma de vida “inventada” para atender aos intuitos de colonialidade e nos lembrar que “[e]ste é um sistema de desigualdade e privilégio que se move ao longo do tempo, reivindica espaços geográficos, e é perpetuado por

meio de práticas epistêmicas materiais e discursivas em espaços sociais e institucionais”⁶⁵ (KERR, 2014, p. 88). Sendo o conhecimento um dos meios utilizados para o estabelecimento de relações de poder e hierarquização, o conhecimento científico é, então, instituído como sendo superior às outras formas de conhecimento (LANDER, 2005). Dessa forma, a universidade, que se estabelece como a principal instituição produtora do saber científico, torna-se um importante local de reprodução dessas “práticas epistêmicas materiais e discursivas” que contribuem para manter as colonialidades.

Esse privilégio do conhecimento científico foi mais detalhadamente discutido no Capítulo 2 ao apresentar o conceito de “hybris do ponto zero”, desenvolvido por Castro-Gomez (2007), que embasa também esta discussão. Pensando o processo de construção de conhecimento, Mignolo (2009, p. 18) faz a seguinte consideração acerca dos papéis exercidos pelas instituições:

Tomando um atalho das condições gerais de produção de conhecimento entre os seres humanos *sensu largo* (isso é, sem normatividade de raça e de gênero/sexo) para a produção de conhecimento na organização da sociedade, são criadas instituições que cumprem duas funções: o treinamento de novos membros (epistemicamente obedientes) e o controle de quem entra e de que produção de conhecimento é permitida, rejeitada, desvalorizada ou celebrada⁶⁶.

A fala de Mignolo (2009) ilustra de que forma, por exemplo, os critérios de cientificidade – objetividade, neutralidade – têm legitimado saberes e invisibilizado outras formas de conhecimento. Sendo assim, vale repensar que tipo de profissionais a nossa formação, que culmina no estágio, tem contribuído para formar? E, além disso, que saberes estão sendo priorizados e levados em conta em nossas práticas, que valores estamos reproduzindo ou desafiando por meio de nossas ações?

Como tenho discutido, ao olharmos para o estágio tendo em vista essa discussão de colonialidades, em que a universidade se constitui como uma importante instituição de reprodução de seus princípios, reconhecemos a hierarquização que se estabelece entre esse espaço e a escola. Fazendo uma relação com os conceitos de colonialidades que embasam nossas reflexões, vimos que a colonialidade do poder tem como base, principalmente, a ideia

⁶⁵ Texto original: It is a system of inequity and privilege that moves through time, claims geographic spaces, and is perpetuated through material and discursive epistemic practices in social and institutional spaces.

⁶⁶ Texto original: Taking a short cut from general conditions of knowledge-making among human beings *sensu largo* (that is, without racist and gender/sexual normativity) to knowledge-making in the organization of society, institutions are created that accomplish two functions: training of new (epistemic obedient) members and control of who enters and what knowledge-making is allowed, disavowed, devalued or celebrated.

de raça e o papel que as pessoas ocupavam na organização do trabalho (QUIJANO, 2005; 2010). Se considerarmos que tanto na escola quanto na universidade estamos diante de professores/as, vemos que a hierarquização também se dá pelo espaço que ocupam nessa organização do trabalho.

Muitos estudos têm enfatizado essa separação (ZEICHNER, 2010; LÜDKE; BOING, 2012; GATTI, 2014) e reconhecem que “[u]m problema perene em programas tradicionais de formação de professores mantidos por faculdades e universidades tem sido a da falta de conexão entre os cursos de formação de professores nessas unidades e o campo da prática” (ZEICHNER, 2010, p. 483-484). No caminho que adoto neste trabalho, não basta haver essa conexão, antes precisamos de uma ressignificação epistemológica que possibilite uma revisão dos muitos papéis que podem ser vivenciados por todos/as os/as participantes no estágio.

Se, por um lado, temos uma maior valorização atribuída ao saber acadêmico, vemos que, por outro, essa superioridade é utilizada como justificativa para a sua ineficiência no contexto escolar. Como forma de resistência, é comum ouvirmos de professores/as da escola que os saberes da universidade não servem para a escola. Da mesma forma, professores/as da universidade deixam de se aproximar do contexto escolar por desacreditar que ali seja um espaço de conhecimento. Isso dificulta o envolvimento e a construção de uma relação de maior integração entre os/as participantes do estágio. A esse respeito, Walsh (2009) retoma o conceito de colonialidade do saber (LANDER, 2000; 2005), gerado pelo privilégio dos saberes eurocêntricos. Vencer esse binarismo e compreender ambos os locais como produtores de saberes é um desafio que temos até os dias de hoje.

Por fim, além de pensar essa hierarquia em termos dessas duas colonialidades, problematizo também o fato de que os/as professores/as do contexto escolar são, muitas vezes, afastados/as da possibilidade de produção de conhecimento por estarem distanciados/as da universidade e por entendermos como produção de conhecimento apenas o modelo legitimado pela academia. Essa separação do indivíduo da capacidade cognitiva de produção de conhecimento nos remete à colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007) em que algumas pessoas eram vistas como menos capazes por não terem os seus saberes e práticas legitimados.

Tendo em mente essas relações de colonialidade, volto agora o meu olhar para tantos outros saberes. São as diferentes perspectivas, representadas por esses saberes corporalmente localizados, que me permitem tecer considerações acerca dessa lógica de colonialidades que ainda pode orientar, e em alguns aspectos definir, o tipo de relação que se

estabelece entre universidade e escola, possibilitada pelo estágio. Começo então pelas colocações feitas pelos/as professores/as licenciandos/as e pelos/as professores/as da escola acerca das relações vivenciadas por eles/as durante o estágio.

4.1 As relações entre os/as professores/as licenciandos/as e os/as professores/as da escola

Início a discussão das relações interpessoais do estágio tomando por base as perspectivas dos/as professores/as licenciandos/as e dos/as professores/as da escola buscando discuti-las decolonialmente. Acerca dessas relações, Silva (2002, p. 79) nos lembra que nosso processo de construção de identidades docentes é “uma historia de relações com outros”, e o estágio é um momento em que essas relações são ampliadas, incluindo professores/as e alunos/as da escola. Considerando o que discutimos até agora e tendo em vista que o estágio ocorre, por vezes, sem que a universidade e a escola estejam unidas nesse projeto, podemos pensar que a relação com o/a professor/a da escola acabe por constituir mais um desafio para os/as professores/as licenciandos/as. Além disso, sem que estejam engajados/as em um trabalho conjunto com os/as professores/as da universidade, os/as professores/as da escola podem não se envolver, deixando de atuar como mais um/a formador/a nesse processo.

O desenvolvimento da discussão acerca das relações foi organizado, principalmente, tendo como base os temas que foram mais recorrentes nas conversas que desenvolvemos. No entanto, não gostaria de essencializar as contribuições dos/as participantes como se todos os relatos apontassem as dificuldades do estágio. Aqui, assumo, então, a parcialidade do meu olhar que, em meio à riqueza das conversas e experiências compartilhadas, precisa focalizar o que se refere mais diretamente aos pontos centrais desta tese.

Olhando para os dizeres dos/as professores/as da escola e dos/as professores/as licenciandos/as, um primeiro elemento que me chama a atenção quando me contam sobre essa relação é o entendimento do que para eles/as consistiria no estabelecimento de uma relação. Principalmente quando consideram ter uma boa relação, vemos que, por vezes, isso é interpretado como o recebimento dos/as professores/as licenciandos/as, ou seja, a permissão para que possam entrar em suas salas de aulas:

Minha relação é bem profissional, eu abro a sala, o que ele precisar fazer, faz. Se pedir a minha opinião, sim dou, poucos pedem. [...] Em geral a relação é boa. Eu tento não atrapalhar, mas não acho que contribua muito também. (SUZY, PE, GO4)

Alguns alunos, depois da aula, me procuram, mas muito poucos. [...] A minha relação com os estagiários é só na época mesmo do estágio, bem profissional mesmo. [...] assim que termina a aula é um ou dois que perguntam, que tiram dúvida [...], mas a maioria já está fazendo outra coisa, não vai ser professor mesmo de inglês, está ali só para pegar o diploma. (BLACK, PE, GO4)

Foi uma relação de poucos momentos juntas, mas tranquila também, sem muitos altos e baixos. (KELLY, PE, GO4)

Os relatos de Suzy (PE, GO4) e Black (PE, GO4) indicam que seu engajamento ou participação no estágio depende de certa abertura ou solicitação por parte do/a professor/a licenciando/a. Isso nos remete à falta de negociação dos papéis desses/as professores/as da escola no desenvolvimento do estágio. Não tendo sido estabelecido um contato por parte do/a professor/a da universidade, os/as professores/as da escola têm diferentes suposições acerca de seu papel no estágio, e isso acaba por restringir suas possibilidades de ação. Ambos relatam que poucos/as professores/as licenciandos/as os/as procuram, e isso nos permite inferir que não haja, de fato, uma relação entre eles/as, apenas a abertura de um espaço para que os alunos possam cumprir uma atividade da universidade. Essa concepção do papel da escola como “espaço” para se realizar o estágio foi problematizada no capítulo anterior e, conforme discuti, ela reduz muito as possibilidades de construção de conhecimento com os/as professores/as da escola.

A professora Suzy (PE, GO4) demonstra não se sentir parte desse processo ao dizer que tenta não atrapalhar, mas parece ressentir-se por não contribuir. Já o professor Black (PE, GO4) apresenta uma consideração importante que é o fato de muitos/as professores/as licenciandos/as não se envolverem com o estágio por saber que não serão professores/as. Esse é um fato intrigante, pois, ainda que muitos cursos de Letras sejam de habilitação para licenciatura, há um discurso que se repete entre os/as professores/as licenciandos/as de que não atuarão como docentes. Nesse sentido, Oliveira e Figueiredo (2013) discutem, com professores/as formados/as em um curso de licenciatura em Letras, as razões que os/as levaram a não atuar na profissão. Conversando com 148 professores/as, formados/as entre 2007 e 2011, os autores apontam que em 2012, ano de realização do estudo, 88 participantes não exerciam a profissão. Desses 88, 56 jamais atuaram como docentes. Dentre as razões apresentadas, Oliveira e Figueiredo (2013, p. 124) afirmam o seguinte:

Alguns desses participantes alegam que o momento de estágio na universidade foi crucial para que eles não almejassem a profissão por uma série de razões, como, por

exemplo, a não identificação com a futura profissão somada à condição social não favorável, ocupada pelo professor [...].

Por fim, Kelly (PE, GO4) afirma ter sido uma relação de poucos encontros. Com base nesses relatos, questiono o que esses/as participantes estão chamando de “relação”. Quando intenciono problematizar as relações neste estudo, estou pensando em um trabalho conjunto, de construção de conhecimento, de participação e envolvimento, e isso não está presente nas experiências mencionadas por esses/as participantes. Nos relatos dos/as professores/as licenciandos/as também encontramos uma compreensão de estabelecimento de relação alinhada à que estou problematizando:

Além de ela ser, assim, tão carismática, a escola nos recebeu maravilhosamente bem. (CRISTINA, PL, MT1)

Fomos muito bem recebidas. (SHEILA, PL, DF1).

A professora foi super receptiva. (JÚLIA, PL, DF1)

Com a professora da escola campo foi excelente. A gente se entrosou muito bem com ela, com os alunos também. Todo mundo recebeu a gente muito bem. (PABLINE, PL, GO1)

Mas os professores foram bem receptivos, né, do jeito deles, permitiram a nossa entrada e saída lá e concluímos. Deu certo! (VÂNIA, PL, GO1)

A pergunta feita aos/às professores/as licenciandos/as foi sobre as relações interpessoais deles/as com os/as professores/as da escola; no entanto, seus comentários focalizam, principalmente, sua recepção nesse local de estágio. Não quero, por esse motivo, supor que não tenha havido relação, mas seus relatos não sugerem um maior envolvimento dos/as professores/as da escola durante o estágio. Não nos deixam pensar também que o estágio seja uma atividade conjuntamente planejada e vivenciada por esses/as participantes. A fala de Vânia (PL, GO1) reforça essa possível interpretação das respostas recebidas ao explicar em que consistia “ser receptivo” – permitir a entrada, a saída e a conclusão do estágio.

Ressaltar as coincidências entre as formas de conceber o que poderia ser uma boa relação entre professores/as da escola e professores/as licenciandos/as, nos faz considerar que talvez não houvesse expectativa de que esse período de encontro fosse diferente. O estágio parece significar para os/as professores/as licenciandos/as a permissão para adentrar o espaço escolar e desenvolver as atividades que são planejadas na universidade. O/a professor/a da escola, que cede suas aulas, fica enredado/a nas tensões e conflitos de uma prática que não é

negociada com ele/a, mesmo acontecendo em seu contexto de atuação. Essas formas de vivenciar o estágio que os/as professores/as da escola e os/as professores/as licenciandos/as compartilham conosco enfatizam a importância de buscarmos ressignificar as relações do estágio assumindo-o como um projeto decolonial.

Como tenho argumentado, uma chegada à escola que ignore a presença e a vontade do/a professor/a da escola, para o cumprimento de tarefas que são propostas pela universidade, caracteriza uma situação de violência. Além disso, iniciar esse processo sem uma conversa mais cuidadosa com os/as professores/as da escola minimiza a importância de seu engajamento, invisibilizando sua presença no estágio. Nesse aspecto, Geisi (PL, MT1) amplia nossas reflexões quando relata que as práticas de colonialidade não se estabelecem apenas entre a universidade e a escola, mas também entre os membros da própria escola, impondo aos/às professores/as atividades das quais não desejariam participar:

Desde quando eu consegui o estágio na escola [...], a escola aceitou, “aluno da [nome da universidade] é bem-vindo para fazer observação”, mas a professora em princípio não gostou muito. Então a relação foi essa, a professora não se sentiu muito à vontade, porém a escola liberou, né? A professora não se sentia muito à vontade, mas era uma boa pessoa também, mas não se sentia muito à vontade porque ela sabia que alunos [da escola] desrespeitavam a todo o momento. Então, ela sentia um pouco de vergonha e a gente entende o lado dela, né?

Apesar de Geisi (PL, MT1) se mostrar solidária à situação vivida pela professora da escola em questão, a professora licencianda não problematiza a gravidade da situação vivenciada por ela no estágio. Pode ser que, aqui, a intervenção do/a professor/a da universidade se fizesse necessária para que pudessem pensar a situação de uma professora da escola que tem uma presença autorizada em sua sala de aula por outra pessoa da escola. Essas situações vão ficando de tal forma naturalizadas nessas instituições, que podemos considerar que a pessoa que autoriza não esteja ciente de que está transgredindo um direito de sua colega. Todos esses eventos são parte do dia-a-dia da escola e revelam as condições e tensões que essas relações de colonialidade impõem ao/à professor/a da escola que é relegado/a a “não-ser” no estabelecimento de uma diferença ontológica colonial (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 146), definida como “a diferença entre o ser e o que está mais abaixo do ser, ou o que está marcado como dispensável e não apenas utilizável”.

Nos relatos seguintes temos outro aspecto que dificulta o desenvolvimento de uma boa relação com os/as professores/as licenciandos/as, segundo os/as professores/as da escola. Neste aspecto, a pouca experiência do/a professor/a licenciando/a ou a falta de preparação

para a chegada ao contexto escolar, ou mesmo de conhecimento das dinâmicas desse espaço, podem gerar conflitos que acabam por impedir um maior compartilhamento de conhecimentos entre eles/as:

O primeiro impacto que eu percebi é que o estagiário vem com um olhar para o professor e depois ele fala: “ah, esse professor é muito ruim, ele não sabe dar aula”. Então eu penso que foi um choque, para mim o primeiro choque. [...] Quando a gente sentou, que ela foi falar, ela não chegou e falou olha, Jacy, você faz assim, olha... Não. Ah, você não dá conta disso, você não consegue isso, e isso aqui? [...] Então eu não achei legal essa invasão. Foi assim que eu me senti, invadida. [...] Na regência, eu já estava meio assim, não muito amável com a situação. [...] A gente não teve um relacionamento ruim, eu fiquei mais retraída diante do *feedback*. (JACY, PE, GO4)

Para mim foi bem tranquilo [receber estagiários/as] porque eu tenho firmeza naquilo que eu estou fazendo. Eu vejo que os professores têm certo receio de receber esses estagiários na regência. E eles não são de tudo culpados por ter esse receio, porque nós já tivemos várias situações de problemas. De estagiários que não conseguem ver o todo e aí acabam analisando só uma parte daquela aula, uma situação esporádica. (PATRÍCIA, PE, MT1)

No relato de Jacy (PE, GO4), vemos a postura desrespeitosa de uma professora licencianda que, após o estágio de observação, avalia o trabalho da professora da escola. Precisamos preparar o/a professor/a licenciando/a para ir até a escola aprender com os/as professores de lá, o que novamente requer uma ressignificação epistemológica, e iniciar uma discussão ética na universidade de respeito e cuidado com os/as professores/as que aceitam participar do estágio como formadores/as no ambiente escolar. Da mesma forma, o/a professor/a da escola precisa estar mais seguro/a de seu papel para que não se submeta a esse tipo de situação em que há, na verdade, uma inversão de papéis entre aqueles/as que, em uma estrutura tradicional de estágio, avaliariam ou seriam avaliados/as. Podemos pensar que uma postura avaliativa de todos/as os/as participantes seria o encaminhamento de um estágio em que relações fossem mais horizontalizadas, contudo, esse tipo de interação precisa ser pautado no respeito mútuo. Mais uma vez, essas posturas podem ser pensadas como exemplos da hierarquização dos saberes desses dois espaços.

Ao tratar do conhecimento no contexto de colonialidade, Grosfoguel (2010, p. 478) argumenta:

A pretensa superioridade do saber europeu nas mais diversas áreas da vida foi um importante aspecto da colonialidade do poder no sistema-mundo colonial/moderno. Os saberes subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e/ou ignorados.

No caso do estágio, “a pretensa superioridade do saber” da universidade acaba servindo para autorizar o/a professor/a licenciando/a a depreciar a prática de uma professora da escola, com quem deveria aprender durante o estágio. Se levarmos em conta que, devido ao conhecimento construído na universidade, é quase inevitável, e até desejável, que o/a professor/a licenciando/a chegue ao contexto de estágio com um olhar crítico⁶⁷, devemos considerar também que essa mesma criticidade deveria prezar por uma postura de respeito e cuidado com o/a professor/a da escola que o/a recebe.

Além dessa “superioridade” dos conhecimentos da universidade, temos ainda que considerar o fato de que, muitas vezes, a representação que se tem do/a professor/a da escola na universidade é a de alguém que precise expandir seus conhecimentos, que tenha mais a aprender com a universidade do que a ensinar. Retomando a fala de Jacy (PE, GO4), quando essa professora diz que o olhar da universidade para a escola pública é “mediocre”, isso inclui o olhar que voltamos para os/as professores/as que atuam nesse espaço e para os saberes que ali são construídos. Isso faz com que o estágio seja uma prática contraditória: Por que enviamos nossos/as professores/as licenciandos/as para a escola se não acreditamos no que podem aprender com os/as professores/as desse espaço? Como já foi dito, isso reduz a atividade a um mero cumprimento de burocracias.

Situações como essa justificam o “receio”, mencionado por Jacy (PE, GO4) e Patrícia (PE, MT1), que alguns/mas professores/as da escola têm ao receber aqueles/as que vêm da universidade. Tomando por exemplo a situação vivida por Jacy (PE, GO4), ela complementa dizendo o seguinte acerca do significado da experiência de receber uma professora licencianda:

Primeiramente, não querer nunca mais um estagiário na minha sala. Horrível, né? Mas eu abriria. Eu estou dizendo que naquele ano eu recusei um [estagiário] depois. Porque eu achei que não foi uma experiência boa. E muitos outros colegas falavam a mesma coisa.

Diante dessa discussão, volto às considerações acerca da motivação dos/as professores/as da escola para atuar no estágio. Pelo que temos visto, ou a atividade de estágio se torna mais uma obrigação, dentre tantos afazeres, que se complica pela falta de negociação sobre a sua atuação, ou se torna uma possibilidade de aliviar o trabalho, para que possam sair

⁶⁷ “Crítico”, nesse contexto, tem o sentido de problematizador, como utilizado na Linguística Aplicada Crítica.

de suas salas enquanto os/as licenciandos/as realizam o estágio. Em ambos os casos, os saberes do ambiente escolar estão sendo ignorados.

A pouca ou nenhuma relação entre a universidade e a escola em momentos de planejamento do estágio, faz com que o/a professor/a da escola tenha dúvidas sobre que papéis poderia vivenciar no estágio. Nas conversas coletivas realizadas com os/as professores/as licenciandos/as, esse tema é retomado e discutido por alguns/mas participantes:

A universidade deveria entrar mais em contato com os professores que vão oferecer o estágio pra gente. Explicando melhor. A gente tem uma carta de apresentação, mas é uma coisa simples, formal, para explicar as etapas para eles. Talvez um e-mail, explicando as etapas, para eles não se sentirem acuados, ou assim, “não sei o que vai acontecer” ou “o que essa pessoa está fazendo aqui na minha sala?”. [...] Deixasse mais aberto para eles tentarem conversar com o professor responsável, para perguntar alguma coisa, se sentir bem à vontade para perguntar. (BEL, PL, GO4)

A professora confessou pra gente, a gente foi conversar com ela e ela disse que não entendia muito bem como funcionava. Então eu estava pensando, “será que eu estava fazendo certo?”, “o que eles estão olhando aqui na aula, sabe?”. Às vezes, esclarecer para o professor melhor. [...] A universidade precisa fazer o estágio mais efetivo. O professor [da escola] precisa saber o que a gente precisa fazer. [...] É diferente quando o estagiário ou a universidade conversam com o professor. (BEL, PL, GO4)

Uma coisa que falta no estágio é conversa. Não tem diálogo no estágio. Do professor daqui com a gente. Do professor daqui com a escola, não tem diálogo nenhum. [...] Diálogo eu tive no [cita outra experiência] e eu aprendi muito. É nessas horas que a gente aprende. Nas conversas, as coisas fazem sentido. (TENNESSEE, PL, GO4)

Observando os relatos, vemos que essa é uma queixa local, apresentada pelos/as professores/as licenciandos/as da região identificada por GO4. Esses/as participantes apresentaram importantes apontamentos críticos e se engajaram em nossas conversas como um momento de pensar muito seriamente o estágio. Seus relatos enfatizam a falta de diálogo que acontece no estágio em diferentes âmbitos.

Em uma interpretação decolonial, não é apenas o diálogo que precisa ser estabelecido, mas, como temos visto, um diálogo mais horizontalizado, que valorize outros saberes que possam dar sentidos ao estágio para os/as que dele participam. O surgimento desse tema durante nossa conversa foi impulsionado pelas dificuldades que os/as professores/as licenciandos/as experienciam durante o estágio. Nesse caso, não apenas os/as licenciandos de GO4 relatam ter vivido dificuldades para explicar o que estavam fazendo naquele momento na escola:

Quando foi no Estágio 3, na época da semirregência, quando eu cheguei na escola o professor tinha saído de licença. E aí veio a professora substituta que inclusive era minha amiga, que já tinha dado aula lá. E eu dava aula de inglês para ela, particular, em casa. O nível dela era mínimo, aí as aulas dela ficaram praticamente na minha mão. Eu não passei pela semirregência, de sentar com o professor e entender. Eu não passei. Eu tive que pegar todas as turmas da escola. (MEL, PL, GO4)

Quando eu cheguei no terceiro estágio, eu fui na primeira aula e eles já queriam me colocar dentro de sala para dar aula porque esse professor não tinha ido. Eu falei assim, não, eu não posso dar aula agora, que o meu [estágio] é semirregência. Mas acabou que eu dei duas regências inteiras lá porque ele não foi. [...] Então, é como a Bel falou, acho que se tivesse um contato aqui da faculdade com a escola, acho que isso não teria acontecido, principalmente comigo ou com qualquer outra pessoa, porque pode acontecer novamente. (JÉSSICA, PL, GO4)

Eu fiz regência na mesma escola, com a mesma professora que eu fiz a observação. Quando eu fui fazer o estágio de regência, que eu fui lá para conversar com a professora, ela falou que liberaria só que eu teria que pegar todas as aulas dela. E eu falei que não posso porque eu tenho aula de manhã, tenho outros compromissos. (CARLA, PL, MT1)

Nesses relatos, temos algumas implicações do distanciamento entre a universidade e a escola para a experiência de estágio dos/as professores/as licenciandos/as. Isso nos permite dizer que advogar pela decolonialidade, além de se configurar como uma postura política e ética, pode contribuir diretamente para facilitar a organização do estágio assim como para torná-lo mais significativo para seus/suas participantes.

A ausência de um trabalho colaborativo, que poderia aproximar os/as professores/as licenciandos/as dos/as professores/as da escola e promover uma negociação da parceria nesse processo de formação, acaba por fazer com que a presença dos/as professores/as da escola durante o estágio seja desconfortável para os/as licenciandos/as. Esse desconforto pode advir do não reconhecimento desse/a professor/a da escola como alguém que faz parte dessa formação, e com quem precisam interagir nesse processo de construção de conhecimento. Sem isso, a presença do/a professor/a da escola parece não fazer sentido e torna-se, por vezes, inibidora:

A relação com a professora também foi muito boa, apesar de ela pedir para ler as nossas anotações [durante as observações]. Depois eu entendi também por quê. Ela estava em fase de observação porque ela teve uma mudança de uma cidade pra cá e a escola tem um corpo docente muito antigo, fechado, rígido e ela se sentia ameaçada de perder o lugar, eu acho que em outra circunstância ela não faria aquilo com a gente. (BRANCA DE NEVE, PL, GO1)

Com relação à professora regente do Estágio 2, eu não tive nenhum problema com ela. [...] Ela em momento algum pediu para ver o que eu estava observando nas aulas dela. Então, eu não tive nenhum problema com as professoras regentes. (MARCELO, PL, GO1)

Eu sei que nós fomos estagiar, e os professores permaneceram dentro de sala conosco. Então nós não tivemos autonomia como professoras. Nós fizemos o estágio de regência e eles estiveram lá, se a gente quisesse pedir silêncio nem podia porque o professor se antecipava. Era muito desconcertante. Embora a relação com os professores tenha sido tranquila, a gente os deixou à vontade já que a sala era deles e eles não saíram. Acho que seria confronto, né, pedir para deixar que nós falássemos, então a gente deixou correr daquela forma e passando mesmo os conteúdos que estavam propostos para as nossas horas de estágio. Foi isso. E senti que a coordenadora vigiava o tempo todo, por isso a presença do professor em sala. (CRISTINA, PL, MT1)

À medida que vamos desenvolvendo a discussão percebemos que a ausência dessas relações entre os/as diferentes participantes, contribui para que o estágio se constitua em um espaço de tensão e disputa de papéis e torna conflituosa a atuação de seus/suas participantes. Isso reitera as palavras de Silva (2014, p. 27) que afirma que “[m]uitas vezes, as relações conflitivas são agravadas nos estágios das licenciaturas, o que pode ser justificado pela ausência de uma cultura de cooperação entre as instituições envolvidas”. Seja por meio da cooperação, como defende Silva (2014), ou da colaboração, conforme advogam Mateus (2005, 2007) e Silvestre (2017), argumento que o contato entre professores/as da escola e da universidade estará mais aberto à construção de conhecimentos à medida que decolonizarmos essas relações.

Problematizar os conflitos não implica pensarmos em um estágio consensual, mas em atuações mais profícuas por serem frutos de negociação, ou seja, do engajamento na formação promovida pelo estágio. Como vemos nos relatos, apesar de os/as professores/as licenciandos/as se incomodarem com a presença do/a professor/a da escola, não houve espaço para que pudessem refletir sobre essa situação. É bom que o/a professor/a esteja em sala? Que objetivos teria a sua presença? Que papel ele/a vivencia nessa formação? Em um projeto decolonial, acredito na importância dessas problematizações.

Além do incômodo, vemos que a expectativa com relação a essa permanência do/a professor/a da escola na sala de aula também pode variar. Cristina (PL, MT1) reclama de sua falta de autonomia em sala de aula e das interferências do/a professor/a da escola. Já no caso de Amanda B. (PL, DF1), a queixa parece estar no fato de a professora não interferir e apenas observar:

Então, toda hora eu tinha que ir lá chamar a atenção deles e falar alto e chamar de novo. E a professora só observava, sendo que, das cinco aulas, duas ela não observou, ela resolveu sair da sala, que foi quando teve a briga dos meninos do lado de fora da sala.

As conversas realizadas com professores/as da escola e professores/as licenciandos/as vão revelando as contradições de uma prática essencialmente integrada que passa a ser vivenciada tendo por base a suposição dessa integração. Sem que haja contato e negociação entre os/as participantes, as ações vão acontecendo a despeito desse engajamento que se mostra fundamental para a construção de conhecimento.

Tendo problematizado alguns aspectos das relações interpessoais de professores/as licenciandos/as e professores/as da escola, passo à discussão das relações entre os/as professores/as licenciandos/as e os/as professores/as da universidade.

4.2 As relações entre os/as professores/as licenciandos/as e os/as professores/as da universidade

Um diferencial acerca das relações construídas entre os/as professores/as licenciandos/as e os/as professores/as da universidade reside no fato de estarmos tratando de relações que se estabelecem no ambiente da universidade. Considerando mais amplamente, Furlani (2002, p. 60) nos alerta que,

[...] as relações que os estudantes desenvolvem na universidade (com o conhecimento, os professores, os amigos e a instituição) podem provocar alterações no olhar de cada um sobre a profissão, sobre o ensino, sobre a educação, sobre o futuro e sobre si mesmos, construindo outros olhares e gestos, no hoje, no estar-sendo.

A experiência relatada por Jéssica (PL, GO4), que foi retomada no capítulo anterior, e que diz respeito à sua decisão de abandonar a profissão depois das dificuldades vividas no estágio, assim como outras passagens que tenho discutido na tese, corroboram as palavras da autora e reforçam a importância de problematizarmos as diversas relações que são promovidas pelo estágio.

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, uma ênfase maior é dada às experiências de estágio que subentendem uma interação que ultrapasse o espaço da universidade, ou seja, que envolva também a escola. Nesse mesmo caminho, em muitas das conversas realizadas para que pudéssemos pensar o estágio, tanto nas individuais quanto nas coletivas, uma

considerável atenção foi dada às outras relações, sendo que as relações entre professores/as licenciandos/as e professores/as da universidade, por vezes, sequer foram mencionadas. Apesar disso, o intuito de olhar mais amplamente para as relações interpessoais do estágio, nos ajuda a reconhecer que as imposições de colonialidades não precisam, necessariamente, de outro espaço para se manifestar; dentro da própria universidade a estrutura de hierarquização é fomentada e reproduzida.

Ao conversarmos sobre suas relações com os/as professores/as licenciandos/as, os/as professores/as da universidade, destacam a manutenção de uma boa relação e pouco foi acrescentado a essa informação:

É bem tranquila. Eu sou um professor que, de um modo geral, nunca tenho problema com aluno. (DÁNIE, PU, MT2)

Com relação aos alunos, eu também acho que foi tudo tranquilo. (ANA, PU, MT1)

É, comigo, em geral, a relação é tranquila. (GEISA, PU, DF1)

A gente tem uma relação muito boa. (GIU, PU, GO1)

A minha relação com os alunos, novamente eu toco naquela tecla de turmas reduzidas, de você conseguir se aproximar mais do aluno, de você conseguir uma relação mais próxima, então o acompanhamento fica melhor, na minha opinião. (SEVERO, PU, GO3)

Como vemos nos relatos, o relacionamento com os/as professores/as licenciandos/as não parece apresentar grandes desafios para o/a professor/a da universidade. A disciplina de Estágio Supervisionado, da forma que tem sido desenvolvida na maioria dos casos, não se diferencia significativamente das outras disciplinas do curso. Não havendo aproximação dos/as professores/as da universidade do contexto escolar, sua tarefa se reduz aos encontros que acontecem na universidade, em horários de aulas. Da mesma forma que argumentei acerca do que significaria uma “boa” relação para professores/as licenciandos/as e professores/as da escola, esse questionamento pode ser pensado também aqui.

Continuando a discussão, vemos que, se para os/as professores/as da universidade essa relação não tem sido desafiadora, para os/as professores/as licenciandos/as ela nem sempre tem sido pacífica. A esse respeito, os dois principais pontos que abordo, com base em nossas conversas, trazem considerações locais, de dois grupos de professores/as licenciandos/as, dos contextos GO1 e GO4. O primeiro apontamento diz respeito à

dificuldade de se relacionar com um/a professor/a da universidade que adota uma prática autoritária e, segundo os/as licenciandos/as, pouco ética durante o estágio na escola:

Eu não tive problema nenhum no Estágio de Língua Inglesa 1, foi ótimo o estágio. [...] Agora o estágio do Ensino Médio, desse ano, foi um pouco conturbado. [...] A experiência que eu tive na regência, nas minhas aulas, com esse professor [de estágio] não foi muito boa porque em uma aula ele atrapalhou um pouco a aula, eu acho que ele faltou um pouco com a ética. [...] Ele foi observar, eu e meu trio, e em uma aula que a gente deu ele entrou na aula. Eu vi como uma falta de ética por ele ser um profissional aqui da faculdade. Interrompeu a minha aula faltando 20 minutos para acabar, e deu a aula. Os alunos da sala olhavam um para o outro, a professora regente da sala [da escola], a gente olhava uma para a outra. A gente foi para o fundo e ficou e ele deu a aula. E, em seguida, tinha outra aula e ele deu a outra aula também. (PABLINE, PL, GO1)

[...] Já no Estágio 2, apesar de ter tido esse contratempo com o professor, aconteceu também com o meu trio de ele interromper e realmente conduzir a aula no nosso lugar. Eu também não gostei, conversamos com ele inclusive, mas depois eu fui refletir sobre isso e foi importante. (MARA, PL, GO1)

Eu acho que foi muita falta de ética mesmo o que o professor fez porque o estágio é pra gente aprender. É óbvio que a gente vai fazer errado porque eu não sou professora ainda. Ele deveria ter feito isso depois, essa interrupção foi o fim. [...] E ele quis que a gente desse aula da maneira que ele dá aula, eu penso que cada pessoa tem o seu jeito de dar aulas, cada pessoa tem os seus métodos. Ainda mais o estagiário, eu chego lá e me deparo com alunos quase da minha idade, fico super insegura, no primeiro dia eu fiquei, e essa interrupção do professor durante a aula me deixou mais insegura ainda para as próximas aulas porque eu fiquei com vergonha. Os meninos viram tudo aquilo e pensam que as estagiárias não foram competentes o suficiente para dar aula. Ele deveria ter feito isso depois. (TINA, PL, GO1)

Acerca do processo de construção de identidade do/a aluno/a-professor/a e das práticas adotadas na universidade, Jordão e Bühner (2013) afirmam que o modo de educação bancária, ainda muito presente nas universidades, faz com que o/a professor/a licenciando/a se torne dependente de um saber que lhe será transmitido e deixe de se constituir como alguém que pode e deve atuar na construção de seu próprio conhecimento. Além disso, esse posicionamento constante como aprendiz na universidade dificulta seu reposicionamento como professor/a no contexto escolar. Segundo as autoras, essas identidades entram em conflito no momento de estágio. As colocações das participantes enfatizam a necessidade de poderem iniciar esse processo de construção de identidade docente e terem seu processo de aprendizagem respeitado, ao invés de atenderem às expectativas de uma prática reprodutivista. Isso nos revela uma atitude decolonial, já que as alunas questionam a invalidação de seus conhecimentos em prol dos saberes do professor.

O estágio traz para o/a professor/a licenciando/a, além do desafio de atuar e se inserir em um novo contexto, com novas relações, a oportunidade de assumir uma sala como professor/a e de utilizar suas habilidades pedagógicas e linguísticas para essa tarefa. Não podemos minimizar o peso dessa atividade e, para que esse processo se constitua em uma experiência de aprendizagem, a participação do/a professor/a da universidade, assim como do/a professor/a da escola, pode ser muito relevante. Digo “pode ser” porque, como relatam as professoras licenciadas do contexto GO1, os papéis podem se confrontar.

Mais uma vez, vemos que essa participação precisa ser negociada e pensada de forma que o estágio possibilite diferentes maneiras de construção de conhecimento não apenas para o/a professor/a licenciando/a, mas para todos/as os/as agentes. Os relatos dos/as professores/as licenciandos/as acerca da postura de seu professor durante o estágio demonstram que relações hierárquicas estão presentes no estágio não apenas no que diz respeito à aproximação da universidade e a escola. Como temos visto, essa hierarquia se estabelece entre os/as agentes da própria universidade como um exemplo de educação bancária (FREIRE, 2000) em que os/as licenciandos/as têm suas aulas interrompidas para que possam “ver como é que se faz”, ou seja, para armazenar o “bom exemplo”, dado pelo/a tutor/a modelo.

Defendo que a indignação dessas professoras licenciandas seja um ponto importante desse processo, já que refletem e propõem possibilidades para um estágio mais ético e com mais possibilidades de aprendizagem. No entanto, elas não parecem ter encontrado espaço para esse posicionamento em suas conversas com seu professor. Retomando a fala de Tina (PL, GO1), “[e]le deveria ter feito isso depois”. A discussão e reflexão sobre o evento que foi considerado problemático pelo professor da universidade poderiam, sim, ser feitas em uma sessão reflexiva, em uma negociação entre os/as licenciandos/as e não apenas com a apresentação de seu modelo de aula como a melhor alternativa. Isso nos dá uma ideia do quanto as relações no estágio precisam ser ressignificadas e de que a lógica de colonialidades que discutimos na interação universidade e escola pode ser uma extensão do tipo de relação que se estabelece dentro da universidade.

O outro apontamento feito pelos/as professores/as licenciandos/as do local identificado por GO4, acerca da relação que estabelecem com os/as professores/as da universidade, diz respeito ao pouco engajamento desse/a professor/a com as atividades do estágio. Segundo os/as licenciandos/as, uma maior aproximação com os/as professores/as da universidade poderia beneficiá-los/as, prepará-los/as melhor para essa experiência:

O que até hoje eu sinto falta é que o professor do estágio chega aqui, dá as aulas e fala “agora você vai lá, dar as aulas lá”, só que você não tem um guia, eu me senti um pouco perdida. Eu simplesmente cheguei lá, planejava as minhas aulas e dava as aulas lá. Eu planejava por mim mesma. Eu senti falta de o professor de estágio sentar e falar “vamos ver como planejar uma aula?”, “Vamos ver como vai ser esse planejamento da semirregência, como que você vai chegar para o professor?” Eu me sinto um pouco perdida quanto a isso. Entendeu? Você tem que ir lá e fazer. E aqui fica só com as aulas, às vezes dá uma ficha [se referindo aos formulários do estágio]. (MEL, PL, GO4)

Eu acho que os professores [da universidade] deveriam estar mais próximos dos alunos no estágio. (JÉSSICA, PL, GO4)

E ter um melhor acompanhamento do aluno [professor/a licenciando/a] na escola. (FERNANDA, PL, GO4)

Não tem um acompanhamento do professor [da universidade], como as meninas disseram. A gente vê o que tem que ver aqui na segunda e na quarta-feira a gente é jogado para a escola. [...] O que é para eu fazer na escola? (TENNESSEE, PL, GO4)

Nas conversas coletivas, que contavam com um número maior de participantes, vemos que tópicos diferentes são enfatizados em contextos específicos, dependendo do que para eles/elas é mais relevante. Isso justifica a opção que faço nessa discussão das relações entre os/as professores/as licenciandos/as e os/as da universidade, de apresentar as considerações dos locais GO1 e GO4. Acredito que esses dois assuntos tragam importantes reflexões acerca do estágio, que podem ser ampliadas e pensadas em outras vivências de estágio.

Os/As professores/as licenciandos/as do local identificado como MT1 não fizeram considerações sobre suas relações com a professora da universidade, deram mais ênfase às relações estabelecidas com os/as professores/as da escola. Pouco foi dito acerca dessas relações também no contexto DF1, em que a professora da universidade conduziu a discussão. Contudo, alguns relatos feitos nesse contexto me chamaram a atenção por valorizarem justamente o acompanhamento feito pela professora da universidade:

Eu estava muito ansiosa para ter os meus planos de aula avaliados, para fazer os planos de aula e aplicá-los, porque eu sentia que tinha muita dificuldade nisso ainda. E eu acho que tudo aquilo de fazer plano e mandar e receber *feedback* me ajudou bastante a poder visualizar melhor as aulas, de lá pra cá. (MICHELE, PL, DF1)

A participação efetiva mesmo da [nome da professora da universidade] nos planos, que sempre- [risos]. Foi muito bom ter esse auxílio presente em todo

o momento. O que gerou um conhecimento maior foi essa parte. Durante todo o semestre, eu acho que essa foi a parte que a gente mais evoluiu. Essa parte é a mais prática, pra mim eu vejo como a mais útil. (FLORÊNCIA, PL, DF1)

Vemos que as participantes valorizam esse acompanhamento feito pela professora da universidade. Florência (PL, DF1) chega a se referir a essa parte como aquela que promoveu maior crescimento. Em geral, há no estágio uma busca e uma expectativa por essa “parte prática” e, segundo os relatos, a orientação e participação da professora da universidade nessa etapa trouxe para a formação um importante diferencial. Essa importância do/a professor/a é corroborada por Furlani (2002, p. 54) ao afirmar que “[a]pesar da política de não-valorização do professor, os alunos valorizam muito o papel docente. O acesso ao conhecimento se faz, principalmente, por meio da relação que estabelecem com o professor”.

Por fim, acrescento a esta discussão um elemento que, mesmo não estando entre as relações a serem diretamente abordadas neste estudo, pode nos ajudar na tarefa de repensar as relações promovidas pelo estágio. Afinal, estamos aprendendo que é por meio da escuta cuidadosa que novas possibilidades vão desenhando outras formas para o estágio. Principalmente ao acompanhar as apresentações e momentos de reflexão dos/as licenciandos/as do contexto DF1, foi comum fazerem menção ao conhecimento que constroem ao trabalhar com outro/a professor/a licenciando/a, parceiro/a de estágio:

Eu ficava muito assustada com o fato de ter que lecionar. [...] E isso foi algo que eu aprendi a lidar com muita parceria, com muita paciência da minha dupla, me ajudou bastante. (CÍNTIA, PL, DF1)

Eu tinha muito medo de entrar na escola pública por conta de todo esse terror que sempre fazem. [...] A Sheila [parceira de estágio] me ajudou bastante a ter outra visão da sala de aula. (PAOLA, PL, DF1)

Não foi tão ruim quanto eu estava imaginando, mas não foi a melhor experiência do mundo também. Sofri! Fiquei muito feliz de ter duas pessoas do meu lado que eu já conhecia, que eu sabia que podia confiar, contar ali na hora, que eu já conhecia o estilo, então me ajudou demais. Se eu estivesse lá sozinha, não sei como teria sido. [...] (AMANDA A., PL, DF1)

Eu fiquei muito apreensiva, mas a minha dupla ajudou muito. Ela me ajudou bastante, em tudo, no planejamento a gente fazia tudo juntas. Então, eu fui vendo aos poucos que se você se esforçar dá para sair alguma coisa dali. (SARA, PL, DF1)

Outro momento que aprendi foi com a Isabela também. Ela observou as minhas aulas no [nome da escola] e isso foi um dado para o meu TCC. A gente fazia uma sessão reflexiva todos os dias depois das aulas. Então foi aí que ajudou muito na minha prática, sabe? Foi com essa experiência, com

essas conversas que eu aprendi. Não com o modelo da universidade que é *top-down*. (TENNESSEE, PL, GO4)

Se considerarmos que essas colocações são feitas em contextos de estágio em que estamos ressaltando os entraves causados pelo estabelecimento de relações hierárquicas, características da colonialidade, e pela falta de diálogo, podemos pensar que um ponto importante a ser considerado nas relações entre os/as professores/as licenciandos/as seja uma menor incidência dessa diferença hierárquica. Tennessee (PL, GO4) ressalta ainda que são essas atividades, entre ele e Isabela, que mais o ensinaram e se refere ao modelo da universidade como *top-down*. A valorização do diálogo, assim como a queixa pelo seu não estabelecimento nas diferentes esferas do estágio, é um ponto recorrente na fala de Tennessee (PL, GO4). Essas colocações contribuem para olharmos decolonialmente para o estágio, considerando outras possibilidades de construção de conhecimento e nos abrindo para novas configurações dessas relações que são ali vivenciadas.

Ainda que os relatos desses/as professores/as licenciandos/as tenham focalizado a importância de contar com a coparticipação de um/a colega, eles/as reiteram que sua presença foi importante para que pudessem lidar com o “susto”, o “medo”, as “expectativas ruins” ou a “apreensão” que envolvem o estágio. É comum que situações novas gerem ansiedades, principalmente se considerarmos que estamos tratando com jovens que estão iniciando a profissão; no entanto, é importante considerarmos o que Paola (PL, DF1) acrescenta, o medo acontece “por causa desse terror que sempre fazem”. Quem faz esse terror? De certa forma, se não problematizamos a situação da escola pública, acabamos por endossar esse “terror”. Conforme o relato de Dánie (PU, MT2), alguns tipos de estágio ajudam a reforçar um discurso de fracasso da escola pública. Nesse caso, quanto menos conhecemos a escola, maior o risco de reproduzirmos esse tipo de prática.

Os apontamentos desses/as professores/as licenciando/as corroboram a afirmação de Grosfoguel (2010) de que são outros olhares, ou “margens”, que poderão tecer uma crítica à modernidade/colonialidade. E é por meio dessa crítica e do desenvolvimento de um pensamento de fronteira (MIGNOLO, 2009) que poderemos estabelecer projetos mais éticos e diálogos mais horizontais. Seguindo no desafio de entrecruzar esses diferentes olhares acerca das relações interpessoais no estágio, passo, então, às considerações dos/as professores/as da escola e dos/as professores/as da universidade.

4.3 As relações entre os/as professores/as da escola e os/as professores/as da universidade

Chegamos, então, à última e também mais extensa discussão sobre essas relações e desta vez focalizamos as relações entre os/as professores/as da escola e os/as professores/as da universidade. Tratando da importância de pensarmos as relações interpessoais, Souza (2002) afirma:

Ver de novo, olhar o novo é um exercício imprescindível quando estamos interessados nas relações interpessoais. Isso porque muitas vezes nos habituamos à rotina da aula, guiando-nos por determinado formato que obscurece nosso olhar, ‘desativa’ nosso ouvir e aliena nosso falar. Logo, não percebemos que estamos falando para nós mesmos, e as relações ficam na superfície, pautadas, muitas vezes, pelos conteúdos a ser ensinados.

Na medida em que vamos reunindo partes dessas conversas realizadas com pessoas de locais diferentes, engajadas em práticas de ensino particulares, vamos percebendo que se não acreditamos que o ensino está fortemente ligado à construção dessas relações, elas vão ficando superficiais e em segundo plano. Como pontua Oliveira (2014, p. 160) “[n]ão se trata, portanto, de romantizar essas relações, mas de perceber que nos processos de construção de conhecimento estão em curso, também, processos de construção de sujeitos”.

Refletindo sobre o que poderia justificar um maior engajamento dos/as participantes nessa discussão, já que é a mais extensa, um fator a ser considerado é o tipo de interação que foi estabelecida com eles/elas. Esses/as professores/as, tanto da escola quanto da universidade, conversaram individualmente comigo. Podemos considerar que, neste tipo de conversa, as pessoas se sintam mais impelidas a responder a todas as questões. A fluidez das conversas coletivas nem sempre deixa que isso ocorra, a dinamicidade das participações faz com que alguns assuntos sejam brevemente tocados, e outros mais aprofundados, dada a relevância para cada contexto de estágio. Para manter o tom de conversa, eu utilizei um roteiro para motivar as reflexões, mas não fui rígida buscando garantir que todas fossem respondidas. Como é característico de situações de conversa, às vezes, o tópico mudava e acabávamos não retomando a questão.

Tendo em vista, então, que as conversas com esses/as participantes foram feitas individualmente, até mesmo pela diversidade dos locais onde atuam, isso pode ter facilitado um foco mais detalhado em cada questão. Além disso, tendo o privilégio de ter vivenciado todas as conversas, posso dizer que observei dois tipos de motivação para a discussão dessas relações: a justificativa para o seu não estabelecimento, por parte dos/as professores/as da

universidade, e uma oportunidade de problematização de seus papéis, por parte dos/as professores/as da escola.

Início, então, esta discussão com os relatos dos/as professores/as da escola. Em um momento da conversa, peço que me falem um pouco sobre sua relação com os/as professores/as da universidade:

Nenhuma! Nenhum contato. Nenhuma, com ninguém. [...] Depois a professora me encontrou e agradeceu por eu ter recebido o aluno. [...] Eu não sei como é feita essa supervisão do professor de estágio com o estagiário, mas do professor de estágio com o da rede pública, não existe. (SUZY, PE, GO4)

Eu não tive nenhum contato com a professora de estágio dela [referindo-se a uma professora licencianda]. (LAURA, PE, GO4)

Com a professora da universidade eu não tive contato, nem escrito, nem pessoal, nem por telefone, nada. Eu não tive contato com ela. (KELLY, PE, GO4)

Não, isso eu não tive nenhum contato, com ninguém [da universidade]. Eu só tive contato com ela mesma [professora licencianda]. Ela trazia alguns papéis, algumas entrevistas, [...] mas eu nunca tive oportunidade de conhecer ninguém, não. Pode ser que o professor [da universidade] não foi conversar comigo por confiar nela. (LÚCIA, PE, GO4)

Na verdade era só ela mesma, com o professor eu não tive não, não tive contato. Eu sabia porque ela me falou quem era o professor, mas eu não tive contato com ele não, Julma, diretamente não. (PAULIM, PE, GO4)

Na verdade, não vi nenhuma professora da universidade. Acredito que, devido ao número de estagiários, não podiam estar presentes em todas as escolas. (MÁRCIO, PE, MT1)

Vemos nos relatos que muitos/as professores/as da escola, seis dentre os/as onze participantes, jamais se encontraram com os/as professores/as daqueles/as professores/as licenciandos/as que acompanharam durante o estágio. Além disso, outros/as três participantes afirmam que o contato que tiveram com os/as professores/as da universidade foi muito pouco:

Eu tive só dois momentos em que ele foi à escola conversar, fazer o acompanhamento. A primeira vez, que a gente foi sentar para conversar e explicar como é que era o trabalho, de cá e de lá. Como eu fazia e o que eles pretendiam. E uma dessas aulas o professor foi assistir também. Então, eu achei muito pouco, sabe? Eu acho que, se a gente tivesse, por exemplo, se você tem um estagiário ou um grupo de estagiários em uma determinada escola, eu acho que, quando você acompanha esse estagiário lá, é diferente. Porque tem coisas que você orientou que são diferentes da minha orientação. (JACY, PE, GO4)

Olha, eu tive contato com o professor de estágio do estagiário apenas uma vez. E há pouco tempo ele perguntou pra mim como estava e eu disse: “na verdade não está porque o estagiário não apareceu mais”. Nós trocamos alguns emails e não apareceu mais. Então, durante a observação do estagiário das minhas aulas eu não tive contato com o professor dele, só posteriormente. (LAVÍNIA, PE, GO4)

É muito diferente da experiência que eu tive, eu sempre me baseio na experiência que eu tive, a minha professora acompanhava a gente. Todo estágio que eu fiz ela estava sentadinha lá no fundo, fazendo a gente tremer [risos]. [...] Nunca aconteceu isso com os professores dos estagiários. Ela vai só na primeira semana, apresenta os alunos pra mim, conversa um pouquinho, mas ela nunca entrou em sala. Nunca, nem quando eles estão observando, nem quando estão ministrando. Eu acho isso muito estranho. (BLACK, PE, GO4)

Com base nesses relatos e na discussão que tenho desenvolvido, eu me questiono se a prática de estágio, da forma como está sendo conduzida, não estaria contribuindo para um afastamento cada vez maior da universidade com a escola e para uma consequente desvalorização dos saberes deste espaço de formação. Conforme tenho discutido, essa separação corrobora um projeto de manutenção de colonialidade epistêmica, que privilegia e invisibiliza saberes. Além disso, como já disse, esse afastamento torna o estágio uma prática formativa meramente burocrática e pouco significativa para seus/suas participantes.

Nessas mesmas passagens, vemos que Lúcia (PE, GO4) e Márcio (PE, MT1) apresentam possíveis justificativas para o fato de não conhecerem o/a professor/a da universidade: “Pode ser que o professor não foi conversar comigo por confiar nela [na professora licencianda]” (LÚCIA, PE, GO4) e “[a]credito que devido ao número de estagiários não podiam estar presentes em todas as escolas” (MÁRCIO, PE, MT1). Talvez essas justificativas sejam uma maneira de manter a credibilidade da universidade, ou seja, se eles/as deveriam estar e não estão, talvez seja porque não consigam fazer tudo isso. Contudo, ao mesmo tempo em que procuram entender, eles/as também problematizam essa formação e questionam o trabalho do/a professor/a da universidade: “Eu não sei como é feita essa supervisão do professor de estágio com o estagiário, mas do professor de estágio com o da rede pública, não existe” (SUZY, PE, GO4). Temos, então, uma relação que não se estabelece e ainda assim é conflituosa.

Refletindo sobre as relações de colonialidade, podemos nos questionar também sobre o motivo de um/a professor/a da escola aceitar em sua sala de aula professores/as licenciandos/as sem que esteja em contato com a universidade. Mesmo sabendo que essa presença tem respaldo legal, ela também depende do conhecimento e do engajamento dos/as

professores/as da escola e da universidade. Se isso não acontece, vamos encontrar relatos como o de Suzy (PE, GO4): “Agora eu, às vezes, fico sem saber o que fazer de fato. Então, faz o que você quiser”. É como se a escola reconhecesse a obrigação de receber esse/a professor/a licenciando/a para atender a um requisito da universidade, mas a professora não se sente engajada ou convidada a tomar parte neste processo.

Apesar desse pouco envolvimento, os/as professores/as da escola se posicionam fazendo apontamentos sobre essa situação que vivenciam e que é organizada pela universidade. Nos mesmos excertos podemos ver que os/as participantes expressam, ainda que timidamente, sua opinião sobre o tipo de relação que se estabelece. No caso de alguns/mas participantes, esse posicionamento torna-se mais contundente ao longo das conversas. Corroborando Maldonado-Torres (2010), para quem a crítica deve assumir formas dialógicas, o apelo ao diálogo vai também se revelando na fala de vários/as participantes.

Diferentemente desses excertos, que indicam o distanciamento e a falta de uma maior interação da universidade com a escola, até mesmo em uma atividade em que ambas estão envolvidas, Patrícia (PE, MT1) e Kathy (PE, MT1) dizem o seguinte:

E o acompanhamento da professora de estágio foi muito perto, muito próximo. Foi muito bacana a experiência. (PATRÍCIA, PE, MT1)

A professora da universidade que estava observando as estagiárias já foi minha professora no curso de inglês, portanto temos ótima relação. (KATHY, PE, MT1)

Vemos que o diferencial da relação que se estabelece entre Patrícia e a professora da universidade é justamente o acompanhamento que esta faz dos/as professores/as licenciandos/as. Isso reitera a importância de termos diferentes vozes pensando possíveis ressignificações para o estágio. Os/As professores/as da escola não apenas relatam a falta de contato, mas, ainda que sutilmente, criticam essa separação e se posicionam como pessoas envolvidas no estágio.

Mesmo reconhecendo a importância de trabalharmos por uma ressignificação epistemológica que possibilite a construção de novos sentidos para a relação entre a universidade e a escola e, a partir disso, possamos repensar o estágio, não gostaria de minimizar as dificuldades de realização desse projeto. Ao longo das discussões, vamos também levantando os desafios que temos a enfrentar. Os excertos de conversas que apresento a seguir mostram outra perspectiva dessa relação. Nesse caso, os/as professores/as da

universidade apontam resistências por parte dos/as professores/as da escola em participar do estágio:

Com relação ao relacionamento dentro da escola, vai diferenciar de professor porque tem professor que ama receber, que gosta, né? Que é super atencioso, que passa o conteúdo ou que deixa os nossos alunos à vontade, ma::s, por outro lado eu tenho professores que são mais fechados. [...] E essa é uma dificuldade que, desde a minha formação, a gente percebe. [...] Então, não tem como falar que é assim ou assado. Vai depender muito da escola, muito da direção, muito do professor da disciplina também. Depende da visão que se tem do que seja estágio, né? Da necessidade de ter esse processo. (TEODORA, PU, MT3)

Vamos pensar aqui, a minha relação com os professores da escola. É um pouquinho complicada porque a gente tem algumas escolas que não são muito abertas a receber estagiários. Eles têm uma cultura, opa, o pessoal do estágio está vindo aqui. Que é uma coisa que eu até tentei abolir nas minhas aulas, que é de estagiário ir para a escola para reclamar, pra criticar. Então, assim, a relação com a escola, dos estagiários, minha, com a escola, isso depende da escola. (SEVERO, PU, GO3)

Eles, os alunos, que estão com mais frequência dentro da escola, há uma gama variada de relações interpessoais. Tem professores que são muito receptivos, outros que não são de jeito nenhum. (GRACE, PU, GO4)

Mas eu já tive escolas que falavam assim: você, estagiário, pode vir. A sua professora, não. Tem uma escola aqui que é muito boa, inclusive, que é bem perto da universidade, e eu já tentei fazer parcerias com eles, mas eles dizem: aceitamos os estagiários, os professores de vocês, não. Então eles não querem que eu vá assistir às aulas porque eles acham que- [...] eles acham que a avaliação do estágio cabe ao professor da turma e à coordenação da escola e não a mim. Então eles têm uma visão diferente. Mas eu aceito que os alunos façam o estágio lá mesmo sem mim e eu tomo como válida a avaliação que eles fazem. Eu acho, pra mim é tranquilo. Apesar de que eu gostaria de estar presente, de ver. (GEISA, PU, DF1)

Concordo com Geisa (PU, DF1) quando ela diz que o fato de o/a professor/a da escola ficar responsável pela avaliação não é um problema. Isso poderia ser parte dessa negociação de papéis para os/as agentes do estágio. Contudo, eu me questiono sobre a forma como essa avaliação será conduzida se esse/a professor/a da escola não estiver em contato com o/a professor/a da universidade para saber melhor sobre o trabalho que ele/a desenvolve e para que possam discutir sobre os aspectos a serem observados. Além disso, podemos problematizar essa presença do/a professor/a da escola durante as aulas que ficam sob responsabilidade dos/as professores/as licenciandos/as. Em uma perspectiva de construção de conhecimento e compartilhamento de saberes, o foco de sua participação não deveria ter apenas intuítos avaliativos.

Outro ponto que gostaria de ressaltar diz respeito às falas de Teodora (PU, MT3) e Severo (PU, GO3) quando dizem que o fato de a relação ser melhor ou pior “depende da escola”. No momento das conversas com ambos, compreendi que o uso do vocábulo “depende” foi feito para demonstrar uma variação nessas relações. Então, depende, em umas é melhor, em outras, nem tão boas. Faço uso da pluralidade de sentidos dessa palavra para ressaltar que, tendo em vista o nosso compromisso com a formação, nossas práticas de estágio não podem “depende” da escola. Ao propor o estágio, precisamos ter em mente o tipo de relação que se alinha com o nosso trabalho e que pretendemos vivenciar nesse processo de formação. Isso não pode ficar a cargo da escola, principalmente, porque, como tenho discutido, os/as professores/as da escola nem sempre estão cientes do que compreende o estágio, já que as propostas não são discutidas com eles/as.

Em suma, trago dois pontos para refletirmos acerca dessa recusa de alguns/mas professores/as da escola em participar do estágio. O primeiro se refere ao conhecimento de uma política de estágio, legalmente respaldada, para o cumprimento do estágio em escolas públicas que subentende sua participação nesse processo e, conseqüentemente, o recebimento de professores/as licenciandos. Considerando que o estágio foi parte obrigatória de seus cursos de graduação, a recusa em participar pode revelar certa resistência a essa política que, na verdade, não leva em conta as condições escolares, incluindo a condição do/a professor/a, para a vivência do estágio, conforme discuti no capítulo anterior.

O outro ponto diz respeito à existência de uma tradição de práticas de estágio, realizadas pela universidade, que faz com que os/as professores/as da escola pressuponham já conhecer o trabalho com o estágio, mesmo que ainda não tenham vivenciado essa experiência. De certa forma, todos/as já ouviram falar sobre o estágio ou têm algo a dizer sobre ele. Isso nos revela que, da mesma forma que existe uma concepção socialmente construída acerca da escola pública, há também, entre professores/as licenciandos/as e professores/as da escola, um imaginário sobre o estágio que interfere na disponibilidade dos/as participantes para se engajar nessa atividade. Isso nos faz pensar que ressignificar práticas não depende de decisões unilaterais ou mesmo conjuntas. A ressignificação é um processo que depende do desenvolvimento de outras formas de olhar e vivenciar o estágio, ou seja, depende de outras epistemologias.

Trazendo a discussão para os pontos de vista dos/as professores/as da universidade, ao serem pedidos para falar um pouco sobre essas relações com os/as professores/as da escola, eles/as tocam em dois pontos principais: a relação com o/a professor/a e a relação com a

escola. Compreendendo que, no contexto de estágio, o/a professor/a da escola é o principal contato que estabelecemos com a escola, opto por discutir essas considerações conjuntamente. No que concerne às relações estabelecidas com os/as professores/as da escola, há um reconhecimento do distanciamento que existe entre eles/as. Apesar disso, os/as professores/as da universidade demonstram compreender a importância de que esses laços sejam estreitados e sugerem possíveis formas de aproximação:

Vou começar pelo fim, a minha relação com o professor da escola é quase que zero. Eu tive essa relação lá no começo. [...] Na minha cabeça é o seguinte, o estágio pode ser um elo importante para eu estabelecer essa relação interpessoal com os professores de lá, mas eu teria que escolher uma escola e um professor. Eu teria que escolher esse professor disposto, que entendesse a proposta. Isso ainda está a caminho de acontecer. [MILLA, PU, MS1)

Eu preciso falar porque senão fica parecendo uma coisa vicária, né? Eu não vejo esse personagem, o professor, eu escuto sobre ele, sobre as aulas dele e eu fico pensando: cadê essa pessoa? A voz dessa pessoa. Então ainda tem, eu estou esperando a [nome da outra professora de estágio] melhorar de saúde porque aí ela com a parte tecnológica pra gente criar esse grupo virtual e ver se a gente consegue fazer isso de forma mais sistemática, o professor supervisor participando mais em contato com a [nome da universidade]. (GRACE, PU, GO4)

Eu não chego a ter muito contato com os professores da escola. O contato mesmo é esse diálogo pra receber os estagiários e eu tenho até que pensar numa forma melhor de integrar a universidade e a escola, que, assim que eu terminar o meu doutorado, eu estou pensando em começar e dar continuidade ao programa de formação continuada que a professora [nome] tinha aqui e teve que parar porque ela foi embora. Porque eu acho que nessa formação continuada dava pra ter esse diálogo, dava pra fazer esse diálogo legal. E assim que eu terminar o doutorado eu quero voltar com isso. Porque o meu contato com elas é bem pouco e eu vejo que poderia ser melhorado. (SEVERO, PU, GO3)

As três passagens ilustram o pouco ou nenhum contato que esses/as professores/as da universidade reconhecem estabelecer com os/as professores/as da escola. A pergunta parece, no entanto, inquietá-los/as já que todos/as apontam possíveis caminhos para que esse contato se estabeleça. As opções apresentadas pelas professoras Milla (PU, MS1) e Grace (PU, GO4) compreendem o próprio estágio, com o uso de alguns recursos ou com a parceria de um/a professor/a, como possibilidade de interação⁶⁸. Como tenho discutido, é importante que

⁶⁸ Acerca da utilização desse excerto de sua fala, a professora Milla (PU/MS1) faz as seguintes considerações: Do jeito que está o recorte na página 137 [agora 141] ficou isolada: “Vou começar pelo fim, a minha relação com o professor da escola é quase que zero. Eu tive essa relação lá no começo”. Digo isso porque em algum momento da nossa entrevista devo ter mencionado (ou não) que eu tinha um grupo de formação continuada com professores das escolas locais e com colegas de outras instituições. Ao convidar os colegas, uma disse:

possamos vislumbrar esse estágio como promotor de um trabalho conjunto da universidade e da escola e, mais importante que isso, que estejamos dispostos/as a ressignificar o tipo de relação hierárquica que tradicionalmente se estabeleceu entre esses dois espaços.

Já para Severo (PU, GO3) esse contato seria melhorado por meio da promoção de formação continuada para os/as professores/as da escola. O trabalho de formação continuada é um importante elo entre a universidade e a escola e Pimenta e Lima (2012) também advogam por um estágio que possa servir a esse propósito. A minha ressalva é que, em geral, as situações de formação continuada não ressignificam o papel da universidade nas relações que se constroem com os/as professores/as da escola. A universidade continua sendo a instituição que oferece formação. Ainda não tomei conhecimento de um curso de formação continuada oferecido pelos/as professores/as da escola para os/as professores/as da universidade e será que haveria engajamento de nossa parte caso nos fosse dada a oportunidade? O trabalho conjunto durante o estágio me parece mais propício para o estabelecimento de parcerias e para a promoção de situações que possam promover “um diálogo e uma comunicação verdadeiramente horizontais” (GROSGOUEL, 2010, p. 483).

Desenvolvendo a discussão desse aspecto e problematizando a escassez ou até mesmo a inexistência de contato entre o/a professor/a da universidade e o/a professor/a da escola, temos o seguinte relato:

Quando os alunos vão para as escolas que a gente indica, que são professores egressos, que são nossos formandos daqui, eu sempre indico alguma escola, mas muitos deles também optam por escolas próximas às suas casas, aí a gente não tem essa referência. Eu vejo assim que nessas escolas, onde o aluno já foi nosso aluno, ele recebe o estagiário com um pouco mais de abertura, com um pouco mais de empatia, foi colega, estou recebendo um estagiário aqui. (ELIZABETH, PU, GO4)

“Isso que você está tentando fazer, já foi feito. Uma andorinha não faz verão”. Mas, ninguém topou se juntar a mim. Reconheço as dificuldades de meus colegas para conciliação com outras tarefas e interesses, assim como tinha as minhas para participar dos projetos deles. Bem, comecei com 2 técnicos das Secretarias de Educação, 14 professores das escolas. Esse número foi diminuindo para 6, 3 e 1. Tentei variar os dias e horários das formações, sem sucesso. Dei a ideia de fazer no chão de uma das escolas, mas alegaram que a distância para que todos se locomovessem e um dia x ou z para a formação acontecer, era inviável. Outro entrave era o fato de que cada escola promovia a semana pedagógica em diferentes dias. Obtive carta branca até de um dos prefeitos para a liberação dos professores das escolas municipais para frequentar a formação, mas, sem o pagamento para professores substitutos, ficou difícil continuar. Uma professora demonstrou interesse. Fui a sua escola para por algumas semanas à noite para conhecer seu trabalho. Depois de um mês, ficou inviável por ela ter um bebê de um ano e uma filha adolescente que precisavam de sua atenção à noite. Precisamos, também, saber a hora de recuarmos. Esse trecho que você cita sobre a minha fala vem dessa formação mais coletiva e deveria ser por isso que eu acabei dizendo que “teria de escolher uma escola, um professor disposto.” Entendo que a decolonização se mostra importante, com desprendimento, ou seja, na hora que alguém aceitar abraçar a causa, porque é fazendo o que gosta que a renegociação das epistemologias tem mais chances de acontecer, no virtual ou no físico.

O relato da professora Elizabeth nos lembra que os/as professores/as licenciandos/as podem escolher a escola onde farão o estágio e, nesse caso, muitos optam por escolas situadas mais próximas de suas casas. Dessa forma, “a gente não tem essa referência” (ELIZABETH, PU, GO4), ou seja, não sabemos como será o trabalho desenvolvido no estágio. Não sabemos que tipo de aula os/as professores/as licenciandos/as vão observar para cumprir a primeira etapa do estágio. Tendo em mente que uma crítica radical depende de um autoquestionamento e de diálogos radicais e que, dessa forma, poderemos aceitar outros espaços como possíveis lugares do conhecimento (MALDONADO-TORRES, 2010), eu me questiono sobre o que esse pouco contato com os/as professores/as da escola sugere para os/as nossos/as professores/as licenciandos/as. Sobre o que, implicitamente, estou dizendo para o/a professor/a licenciando/a, acerca da escola e do/a professor/a da escola, quando assumo não conhecer o local em que realizará o estágio, nem mesmo o/a professor/a com quem irá trabalhar.

Que relevância essa atividade tem para sua formação e que diálogos são possíveis de estabelecer entre os/as formadores/as que atuam nesses espaços? Desenvolvo essas reflexões tendo em vista que, inicialmente, o estágio se justifica também por promover um espaço de compartilhamento com outro/a participante – o/a professor/a da escola. Esse/a participante seria, então, um/a parceiro/a, um/a aliado/a do/a professor/a da universidade, alguém com quem o/a professor/a licenciando/a vai aprender. Como dar significado a um processo em que agentes se desconhecem, assim como os espaços em que atuam? Para mim, uma possível justificativa é, mais uma vez, o cumprimento de um procedimento burocrático do curso de licenciatura.

Desenvolvendo essas problematizações e buscando aliá-las às reflexões acadêmicas que embasam a discussão deste capítulo, quando questiono a não preocupação por parte do/a professor/a da universidade com o tipo de conhecimento que os/as professores/as licenciandos/as estão construindo, não estou pensando na imposição de modelos que atendam à lógica pregada pela universidade. Tampouco estou pensando na possibilidade de controle do que os/as professores/as licenciandos/as possam vir a aprender. O questionamento aqui está voltado para a (des)valorização do saber que pode ser construído no contexto escolar, assim como para o reconhecimento do/a professor/a da escola como um/a parceiro/a formador/a dos/as professores/as licenciandos/as no ambiente de estágio.

Acredito que uma possível interpretação para esse distanciamento do/a professor/a da universidade do contexto escolar seja a não compreensão desse lugar como um espaço de

construção e produção de conhecimento. Assim como vimos na discussão sobre as colonialidades (GROSGOUEL, 2010; LANDER, 2000; 2005; MALDONADO-TORRES, 2010; MIGNOLO, 2009; 2012; QUIJANO, 2005; 2010; WALSH, 2009; 2013), se a universidade se assume como o lugar por excelência de produção de saberes, essa lógica faz com que os outros saberes sejam desprezados ou invisibilizados. É como se o/a professor/a licenciando/a já tivesse adquirido o conhecimento legítimo na universidade e no estágio fosse para a escola “ver como é que isso tem sido feito”.

Acerca desse assunto, encontramos importantes contribuições em Castro-Gómez (2007). Esse autor retoma um estudo de Lyotard (1990)⁶⁹, no qual são identificados, na forma como os conhecimentos foram organizados na modernidade, dois papéis atribuídos à universidade. Esses papéis seriam os de formar o povo tecnicamente e moralmente para que pudesse progredir. Dando prosseguimento às suas considerações, Castro-Gómez (2007, p. 81) aponta dois elementos comuns entre o conhecimento e a universidade – a estrutura arbórea, que representa a hierarquização dos conhecimentos que vêm de diferentes campos do saber, e o reconhecimento da universidade como lugar privilegiado de produção de conhecimento:

A universidade é vista, não apenas como o lugar onde se produz o conhecimento que conduz ao progresso moral ou material da sociedade, mas como o núcleo vigilante dessa legitimidade. [...] [É] concebida como uma instituição que estabelece as fronteiras entre o conhecimento útil e o inútil, entre a *doxa* e a *episteme*, entre o conhecimento legítimo (quer dizer, o que goza de “validade científica”) e o conhecimento ilegítimo⁷⁰.

Vemos que essa lógica de colonialidades está fortemente presente em nossas universidades e que, no caso das relações que discutimos aqui, a outra parte é representada pela escola, uma instituição de construção de saberes tratados pela academia como *saberes da prática*. Mas o que seriam esses saberes da prática se os/as professores/as da escola são formados/as pelas universidades? Isso demonstra que essa hierarquia está aliada ao local que ocupam na estrutura do trabalho, que, como vimos, é um traço da colonialidade do poder (WALSH, 2009; QUIJANO, 2005; 2010). Conforme argumenta Grosfoguel (2010, p. 479),

⁶⁹ Referência: LYOTARD, JEAN-FRANÇOIS. *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. México: Ediciones Rei, 1990.

⁷⁰ Texto original: La universidad es vista, no solo como el lugar donde se produce el conocimiento que conduce al progreso moral o material de la sociedad, sino como el núcleo vigilante de esa legitimidad. [...] [E]s concebida como una institución que establece las fronteras entre el conocimiento útil y el inútil, entre la *doxa* y la *episteme*, entre el conocimiento legítimo (es decir, el que goza de “validez científica”) y el conocimiento ilegítimo.

[a] cumplicidade entre as ciências sociais e a colonialidade do poder na produção de conhecimento e dos desenhos imperiais globais requer novos lugares institucionais e não-institucionais, a partir dos quais o subalterno possa falar e ser ouvido.

E aqui cabem também as considerações de Tardif (2002, p. 236) sobre essa insistente separação de saberes sob a justificativa de que alguns são teóricos e outros práticos:

A ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes. De fato, é como se o trabalho dos professores fosse permeado por diferentes saberes [...], mas esses saberes não pudessem nem devessem ser produzidos pelos próprios professores. Compreender por que isso acontece é uma questão de poder e não de saber [...].

Para que possamos desafiar essas práticas, precisamos problematizá-las buscando desvelar a lógica que as mantém. Precisamos compreender, por exemplo, que as construções binárias, como é o caso da separação entre teoria e prática, são estruturas que separam com teor valorativo, no intuito de promover desigualdade. Como ressalta Tardif (2002), trata-se de uma questão de poder e não de saber.

Conforme pontuei no início dessa discussão, as conversas com os/as professores/as da universidade e da escola trouxeram muitas considerações sobre as relações estabelecidas, ou não, entre eles/as. Estudando o que disseram e refletindo sobre seus apontamentos, vejo que os/as professores/as mencionam em suas respostas alguns elementos que dificultariam a construção dessas relações. Focalizando os principais elementos mencionados, temos: a desconsideração dos saberes da escola, a ausência de negociação dos papéis daqueles que participam do estágio, a diferença de expectativas do/a professor/a da universidade e do/a professor/a da escola e o pouco envolvimento do/a professor/a da escola com o estágio. Considerando a importância dessas contribuições para as reflexões sobre o estágio, passo, então, a discussão de cada um desses elementos.

4.3.1 DESCONSIDERAÇÃO DOS SABERES DA ESCOLA

Como professora da universidade, sei que a ida do/a professor/a licenciando/a para o contexto escolar gera, por vezes, muitos questionamentos sobre o que ele/ela vivencia nesse local. Esse é um fato interessante porque vemos que a realidade pode surpreender mesmo aqueles/as que tiveram toda a sua história de escolarização na escola pública. Jordão e Bühner

(2013, p. 675, grifo no original) discutem essa condição de aluno-professor que o/a professor/a licenciando/a assume durante o estágio e identificam um conflito de identidades, já que “o aluno-professor divide-se entre ser aluno e aprender tudo para estar *pronto*, e ser professor sabendo *pouco*, não estando pronto”.

O fato é que muitos apontamentos feitos na universidade sobre a prática do/a professor/a da escola não se convertem em problematizações que contribuam para a formação dos/as licenciandos/as e ainda demonstram uma desconsideração dos saberes que circulam na escola. Acerca dessa desconsideração de saberes, Grosfoguel (2013, p. 75, grifo no original) afirma que:

Em universidades ocidentalizadas, o conhecimento produzido por outras epistemologias, cosmologias, e visões de mundo vindas de outras regiões do mundo com outras dimensões de tempo/espaço e caracterizadas por geopolíticas e corpo-políticas de conhecimento diferentes são consideradas “inferiores” em relação ao conhecimento “superior” produzido pelos poucos homens ocidentais dos cinco países⁷¹ que compõem o cânone do pensamento nas Humanidades e nas Ciências Sociais⁷².

Essa tradição de práticas da universidade e considerações dessa natureza acabam chegando até a escola e, se isso não cria um impedimento para a realização do estágio naquele contexto, ao menos dificulta a realização de um estágio mais integrado. Ademais, as relações interpessoais dos/as participantes ficam muito comprometidas. Vejamos algumas experiências relatadas por professores/as da universidade:

[...] Porque até então estava tendo muita crítica e os professores [da escola] sentiram isso, então, como eu falei para você, tiveram escolas que proibiram a entrada dos alunos e eu cheguei e tentei fazer essa relação o mais confortável possível. [...] (ANA, PU, MT1)

Então a relação com a escola geralmente fica um pouco comprometida quando acontece isso. O aluno vai pra lá pra assistir as aulas, verificar as escolas e criticar. Tanto que a gente teve alguns problemas no ano passado com isso de a escola não aceitar estagiário e a gente ter que sair pra caçar outras escolas. (SEVERO, PU, GO3)

Eles fazem críticas, né? Eu sempre peço para levar o contexto em consideração, a época mesmo em que ela [professora da escola] se formou,

⁷¹ Ao fazer uso da expressão *homens dos cinco países* o autor se refere à Itália, Alemanha, França, Inglaterra e Estados Unidos.

⁷² Texto original: In Westernized universities, the knowledge produced by other epistemologies, cosmologies, and world views arising from other world-regions with diverse time/space dimensions and characterized by different geopolitics and body-politics of knowledge are considered “inferior” in relation to the “superior” knowledge produced by the few Western men of five countries that compose the canon of thought in the Humanities and the Social Sciences.

para eles não terem aquela visão negativa, como se ela estivesse fazendo errado. [...] Assim, não sei se justificaria, mas pelo menos eu tento porque senão eles vão lá e voltam só criticando e a escola pública já tem isso que a gente chega lá só para criticar. (CRIS, PU, GO2)

Eu acho que a forma como o estagiário vê a professora [da escola] depende da forma como eu vejo as professoras. Porque se eu estou ali criticando e julgando e apontando defeitos e apontando que tudo está ruim, esse estagiário vai ter a mesma reação. [...] (GIU, PU, GO1)

Vemos que tais considerações geram situações que podem chegar às últimas consequências, que seria o não recebimento de professores/as licenciandos/as na escola, o que inviabilizaria a vivência do estágio naquele local. São práticas ancoradas em um modelo de colonialidade que separa as atividades entre boas e ruins, certas e erradas, tendo por base o modelo único do conhecimento representado pela universidade. Pimenta e Lima (2012, p. 116) já ressaltavam que “[o] estagiário muitas vezes entende que sua atividade na escola tem por finalidade colher dados para denunciar as falhas e insuficiências desta”. No viés de interpretação que tenho seguido neste trabalho, essa postura dos/as licenciandos/as é respaldada pelo lugar de superioridade ocupado pela universidade em relação à escola.

A fala de Cris (PU, GO1) reforça essa consciência, por parte da escola, de que o intuito da aproximação da universidade é tecer críticas ao/à professor/a e ao trabalho que ali é realizado. Por fim, Giu (PU, GO1) alerta para a possibilidade de o próprio comportamento do/a professor/a da universidade poder ser um potencializador desses comentários. Essas considerações vão revelando alguns elementos que acabaram por gerar essa separação que os/as participantes deste estudo têm ressaltado. Vão reforçando também a ideia de que a ressignificação que precisamos é epistemológica.

Tendo isso em vista, concordo com os/as participantes que ressaltaram a importância de o/a professor/a da universidade não apenas conhecer o contexto escolar, mas também se relacionar com o/a professor/a da escola em uma articulação permanente do estágio. O desconhecimento desse/a professor/a e de suas vivências na escola pode nos levar a situações como a relatada por Geisa (PU, DF1):

O que eles [professores/as licenciandos/as] falam? É quase assim: “professora, desculpa, mas assim, você não está sabendo-” Muitos falam isso pra mim, “professora você já foi lá observar? Professora, você não está sabendo, você está aí idealizando uma coisa, professora, isso aí não existe. Você foi lá observar, professora? Você não sabe o que a gente viu lá.” Aí eles contam.

Podemos interpretar os questionamentos dos/as professores/as licenciandos/as como uma atitude de resistência aos saberes acadêmicos da professora da universidade, que parecem não fazer sentido diante do que veem na escola. A pergunta “[v]ocê foi lá observar?” desafia os conhecimentos da professora como se questionassem se ela realmente sabe do que está falando. Podemos pensar também que esse desafio seja um apelo para que a professora se engaje com eles/as em uma experiência que é, para eles/as, se não para todos/as nós, desafiadora.

Por que temos tanta dificuldade de nos aproximar para aprender, em uma abertura para partilhar saberes e experiências? Conforme aponta Laura (PE, GO4), “[a] universidade passou a pensar um pouco mais na escola pública, mas pensa só de lá”, não chega até a escola. Essa colonialidade epistêmica que perpetuamos com nossas práticas deixam de unir esses espaços de conhecimento para colocá-los em um conflito que só fortalece o antagonismo entre esses espaços e seus saberes.

Continuando nossas reflexões, outro fator que, segundo os/as participantes, tem dificultado uma maior interação no estágio é a falta de negociação dos papéis a serem vivenciados no estágio. Se um/a professor/a da escola aceita receber um/a professor/a licenciando/a o que se espera dele/a ou de que forma eles/as estão dispostos/as a contribuir e podem se engajar nessa atividade? Atuar no estágio é um trabalho que requer negociação.

4.3.2 AUSÊNCIA DE NEGOCIAÇÃO DE PAPÉIS

A negociação de papéis a serem vivenciados na atividade de estágio pressupõe uma organização que leve em conta as possibilidades de engajamento de cada participante. A inexistência ou a escassez dessa interação vai ocasionar uma falta de informação, principalmente para o/a professor/a da escola, de como ele/ela poderia atuar. Sem que haja essa interação e o engajamento dos/as envolvidos/as no estágio, não é possível negociar de que forma o estágio será desenvolvido e os papéis que cada um/a poderia desempenhar. Nas conversas realizadas é possível perceber que também o/a professor/a da universidade torna-se inseguro sobre sua representação nesse contexto de formação:

[Sobre os papéis dos/as agentes] Eu não sei se essa visão está muito clara. Acho que ela deveria ser mais bem discutida. Pode ser que, pra mim, eu do lado de cá, da universidade, então, como eu falei, eu não vejo o estágio como tendo uma proposta de promover uma substituição de epistemologia, de metodologia, de ontologia da professora que está colaborando com o tutor, não, não vejo isso. Mas pode ser que eles entendam assim, tanto os alunos

quanto os professores de lá. Como eu falei, existe uma visão cristalizada que acredita que a universidade sabe mais que a escola. Que o aluno estagiário vai lá para implantar, implementar as ideias do professor x da universidade. Então, primeiro, isso precisa ser esclarecido. Porque para mim o papel, a contribuição é: quais são as diferenças? (MILLA, PU, MS1)

[...] Por isso que eu quero criar o grupo virtual porque aí eu já vou passando para ele a ideia de que ele é mentor também, para ele orientar e como ele pode orientar. Aí precisava de ter um projeto de formação continuada para esse professor [da escola] entender o papel dele no estágio. Então o estágio como supervisão fica meio unilateral, fica só aqui. (GRACE, PU, GO4)

A priori eu não sei o que se quer mesmo, eu não sei o que posso fazer. (SUZY, PE, GO4)

Concordo com Milla (PU, MS1) quando ela diz que essas visões precisam ser discutidas, mas é possível perceber, pelos relatos, que tanto a visão da universidade com relação à escola, quanto a visão que essa tem da universidade podem estar, sim, distorcidas. Isso porque não há, dentre os relatos aqui considerados, uma integração entre os/as professores/as da escola e os/as professores/as da universidade. Sendo assim, as ações se assentam em pressuposições que não contribuem para o processo de construção de conhecimento que deveria constituir o estágio.

Acredito também na importância da proposta de Grace (PU, GO4), que busca, com a criação de um grupo virtual, uma alternativa que aumente as possibilidades de interação entre eles/elas. No entanto, não vejo que isso minimize a importância da presença do/da professor/a da universidade dentro da escola. Além disso, defendo que os papéis do/a professor/a da escola poderiam ser negociados no planejamento e desenvolvimento do estágio e não em um curso de formação específico. Entendo que os cursos de formação continuada possam ser uma contrapartida por seu envolvimento com o estágio, se isso for de interesse dos/as professores/as da escola, mas a negociação do estágio deve estar em construção ao longo de sua vivência, não sendo algo previamente estabelecido.

Refletindo sobre a negociação dessa participação, duas professoras da universidade relatam como fizeram para que os/as professores/as da escola se engajassem nesse trabalho:

[...] Então, eu empoderei os meus professores das escolas para que eles também pudessem observar e chamar a atenção, para que houvesse um trabalho colaborativo, tanto meu com os alunos, como deles com os alunos. [...] (ANA, PU, MT1)

Isso desde o começo já é conversado. Olha, é obrigatória a sua presença em sala, você avalia junto comigo e é você que tem que falar se está – então ela fica sim. [...] O que já é um avanço, né, porque tem vários outros

[professores/as da escola] no mesmo colégio, que eu vejo, que saem, vão resolver as coisas que têm que resolver, [e depois] voltam. (CRIS, PU, GO2)

A meu ver a estratégia utilizada por ambas as professoras foi a de promover um maior envolvimento dos/as professores/as da escola, conversando sobre as funções que poderiam exercer durante o estágio. Talvez não tenha havido, como temos discutido, uma negociação desses papéis, porém já apontam uma possibilidade de aproximação. Essa aproximação, no entanto, não ressignifica a epistemologia que orienta essa relação com a escola. De um lado, temos a obrigatoriedade, imposta por Cris (PU, GO2), de permanência da professora da escola durante as aulas dos/as professores/as licenciandos/as. Pensando em relações interpessoais mais igualitárias, a imposição não contribui para essa ressignificação⁷³. De outro lado, temos a colonialidade linguística de quem tem voz e quem cede essa voz, esse empoderamento dos/as professores/as da escola. Ao afirmar ter “empoderado” os/as professores/as para que pudessem trabalhar colaborativamente, vemos o poder de controle do estágio que ainda é mantido na universidade.

Neste ponto, me colocando como professora da universidade e como alguém que tem buscado uma maior familiaridade com a decolonialidade, reconheço que algumas interpretações são feitas com certo desconforto. Esse desconforto não é causado por estar lidando com relatos de colegas, porque não me sinto falando de alguém especificamente, me sinto problematizando as práticas da universidade. O desconforto vem do reconhecimento do esforço que tenho empreendido para a ressignificação de meus próprios termos. Conforme afirma Mignolo (2009), não basta mudarmos a conversa se não mudarmos seus termos. Sendo assim, ao tomarmos consciência do papel fundamental que a língua exerce na manutenção das mais diversas formas de colonialidade, vemos que esse esforço é uma tomada de posição ética e política e que falar sobre ele pode alertar outras pessoas para o que fazem, por vezes, inconscientemente, com suas palavras.

⁷³ Ao ter acesso à tese, a professora Cris (PU, GO2) faz a seguinte consideração acerca dessa interpretação de sua fala: Primeiro pensei... uai, mas a obrigatoriedade da presença do/a professor/a é trazida pelo regimento do estágio, não é uma determinação minha, uma coisa que eu estabeleci, como ficou parecendo na discussão que você fez. Mas depois concordei com sua análise, realmente não houve negociação inicial em relação a isso. Como eu sabia que alguns/as professores/as não ficavam em sala, às vezes nem na escola, durante a regência dos/as alunos/as, quando conversei com a professora para acertamos essa parceria, expliquei que no período da regência nós duas deveríamos estar na sala, que seria um trabalho conjunto de avaliação. Mas, mesmo tendo o regimento, poderia ter sido negociado, entre a gente, o seguimento ou não dessa determinação, e nem seria "subversão", já que a prática de ficar apenas o/a professor/a da universidade em sala durante a regência acontecia com frequência nesta escola, como já mencionei.

4.3.3 DESENCONTRO DE EXPECTATIVAS

Outro elemento que encontrei nos relatos, principalmente dos/as professores/as da universidade, foi a constatação de que há um descompasso entre o que os/as diferentes participantes esperam da atuação de seus pares. Os/As professores/as da escola, por exemplo, têm expectativas diferentes no que diz respeito ao tipo de aula que será conduzida na escola:

Outro distanciamento que acontece, por exemplo, já teve várias vezes, várias, que eu estava lá na escola, observando aula de estagiário e o professor da turma, o professor titular da escola, senta do meu lado e fala assim: “dá pra você falar pra ele no final fazer um quadro comparativo e explicitar toda a gramática porque isso vai estar na prova dos meninos”? Então, também tem essa expectativa de que o estagiário chegue e contribua e que continue uma lógica. (GEISA, PU, DF1)

O pouco relacionamento com o contexto escolar pode fazer com que a aula preparada pelos/as professores/as licenciandos/as seja significativamente diferente daquelas que são conduzidas ali diariamente. Isso pode ter efeitos diversos: podemos ter alunos/as mais interessados/as pelo estilo de aula diferenciado, podemos ter uma rejeição a um tipo de aula que não conhecem, podemos também ter um/uma professor/a da escola que espere que aquela aula contribua com o trabalho que está sendo desenvolvido por ele/ela, atendendo aos seus requisitos, entre outras possibilidades.

Isso nos remete a uma fala da professora da escola, Jacy (PE, GO4) que, em um momento de nossa conversa, enfatiza a importância de sabermos preparar aulas tendo em vista os diferentes contextos em que atuamos:

O professor da universidade tem que pensar por que existem linhas. É escola pública? É privada? É centro de línguas? São olhares diferentes para cada um. [...] Então, não adianta fazer plano para centro de línguas e dar aula em escola pública. E lá no estágio eles tinham que estudar isso. (JACY, PE, GO4)

À fala de Jacy (PE, GO4) eu acrescentaria que não apenas os diferentes contextos de ensino devem ser considerados, mas aquela escola especificamente, cada sala de aula. O trabalho daquele/a professor/a que está trabalhando conosco no estágio precisa ser levado em consideração. Se queremos inovar, apresentar outra possibilidade de aula, isso precisa ser negociado com ele/a. Um cuidado respeitoso ao qual precisamos nos atentar é para que a nossa passagem pela escola não contribua para um comprometimento da imagem de seu/sua professor/a. É comum vermos alunos/as da escola elogiarem as aulas dos/as professores/as

licenciandos/as enquanto subestimam as de seus/suas professores/as. Em um trabalho de parceria, não seria esse o nosso papel e, mais uma vez, nos deparamos com a necessidade de planejarmos conjuntamente as ações do estágio.

Discorrendo sobre o que, por vezes, pode ser interpretado como resistência à inovação, Mateus (2013, p. 100) argumenta que existem

[...] muitas ideias que soam melhor no papel porque foram pensadas nos espaços seguros das universidades, dos gabinetes, das agências de fomento, mas não foram vividas, não passaram pelo corpo e menos ainda pela alma, não guardam conexão com as raízes, com as necessidades daqueles a quem se destinam. Foram feitas para professores, alunos e comunidades escolares e não com eles. Então, viva a resistência! Viva o que não se aplica! Viva o que não se aceita, seja por que não corresponde às crenças pessoais, seja por que pouco sentido faz àqueles para quem foram pensadas.

A meu ver, a fala de Mateus (2013) se assemelha à de Jacy (PE, GO4) que nos chama a atenção para pensarmos as diferenças dos locais de ensino, acrescentando que não podemos pensar por eles/as e sim com eles/as.

Nos relatos a seguir, vemos que também as expectativas dos/as professores/as da universidade e dos/as professores/as licenciando/as demonstram essa falta de sintonia:

Não dá para eu falar para você, Julma, a coisa acontece muito bonitinha, não. E muitos [professores da escola] ficam intimidados. O que de fato você quer fazer aqui na minha sala? É como se ele estivesse sendo investigado. E os meninos vão com a cabeça “eu vim para aprender”. Aí tem um descompasso, né, tem um descompasso aí. (GRACE, PU, GO4)

Como Grace (PU, GO4) ressalta, é preciso mesmo negociar com o/a professor/a da escola esses papéis. Muitas vezes o estágio é todo preparado na universidade e o/a professor/a da escola não sabe de que forma participar. Se o planejamento continuar restrito à universidade, como faremos para que o/a professor/a da escola se sinta envolvido ou parte desse processo? A falta de diálogo pode fazer com que se sintam investigados, já que o/a professor/a licenciando/a, sendo alguém que vem da universidade, nem sempre é visto como um aprendiz. Toda essa discussão serve para nos chamar a atenção para os aspectos dessa relação de colonialidade epistêmica que, conforme argumento, está fortemente presente na universidade e, conseqüentemente, no estágio.

Essa discussão culmina, então, com um exemplo do que esse distanciamento pode gerar. Chegamos a um momento de conflito em que a negociação das formas de ensinar,

encontradas na universidade e na escola, se torna mais difícil e, nesse caso, a resistência parte de um professor licenciando:

Outro exemplo que eu já tive, o aluno fez um plano de aula, aí o plano de aula dele era praticamente uma aula de gramática que você pega do livro, sabe aqueles livrinhos do Murphy? Então, ele pegou aquela página do Murphy, fez os slides, botou no *handout*, fez os exercícios e aquela seria a aula dele, explicar assim: “Olá, hoje eu vim falar sobre o *present simple*. É o seguinte, o *present simple* a gente usa em tais e tais situações, por exemplo: *John drives his car*. O que está escrito aqui?”. Então ele preparou a aula dele desse jeito, do início ao final. E aí quando ele foi discutir o planejamento dele comigo eu falei “olha, vamos pensar de que forma isso se aproxima do que a gente discutiu em sala”. E ele me disse: “Isso não se aproxima professora, mas é porque eu estou fazendo, seguindo o modelo da observação que eu fiz lá na escola”. Porque se os alunos estão fazendo isso lá, eu vou dar aula lá, eu não tenho que fazer diferente. E não é isso que o professor lá espera que eu faça. Então, a gente não consegue, assim essa é minha angústia, eu não consigo um diálogo, eu não sei, eu preciso estudar. (GEISA, PU, DF1)

Diante da dificuldade, Geisa aponta para a questão que temos discutido, o diálogo. Não basta dizermos que o diálogo poderia minimizar alguns problemas vivenciados no estágio, é preciso encontrar formas de escutar esses/as professores/as da escola. A opção feita pelo professor licenciando em ensinar considerando o que é feito na escola, ao invés de levar consigo o que é feito na universidade, é muito respeitosa e nos faz questionar o que temos feito ao ignorar essas práticas para chegar lá e “fazer o que já sabemos” e que julgamos ser o melhor para aquele local, que não conhecemos. Nesse caso, reformulo o que disse sobre escutarmos os/as professores/as da escola, para pensar em um exercício mais amplo de escuta, de todos e todas que fazem o estágio conosco. A postura do professor licenciando, citado por Geisa (PU, DF1), reitera o que defende Glesne (2007) sobre orientarmos nossas pesquisas por propósitos de solidariedade. Chegar à escola para caminhar juntos pode nos servir muito melhor do que chegarmos até lá com o intuito de entendê-la ou de dizer o que deve ser feito. Para que a ressignificação faça sentido, ela não pode ser imposta, ela precisa ser construída conjuntamente em um processo de reflexão e negociação.

4.3.4 POUCO ENVOLVIMENTO DO/A PROFESSOR/A DA ESCOLA

Por fim, o último elemento que problematizo aqui diz respeito ao pouco envolvimento do/a professor/a da escola com o estágio e essa é uma queixa dos/as professores/as da universidade:

Então, em dois anos eu fiz convite para os professores virem [à universidade], para eles falarem para os alunos sobre a experiência do estágio, mas os dois convites foram frustrados. No dia, eles não puderam comparecer. (GRACE, PU, GO4)

E a professora eu tenho que conversar rapidinho passando um pouco, discutindo com ela um pouco. Eu convidei para ela assistir as aulas de orientação, tanto essa quanto a de língua inglesa ela é convidada, mas ela foi uma vez e depois falou que é difícil porque quando chega à noite é o horário de ela preparar janta para os filhos, fazer não sei o quê, ficou difícil. Porque seria muito importante essa participação dela. (CRIS, PU, GO2)

O professor colaborador eu acho que ele continua nesse papel de abrir a porta da sua sala de aula, são poucos os que querem participar um pouco mais ativamente das atividades que a universidade oferece. A gente faz convites, alguns vêm, mas nem todos. (ELIZABETH, PU, GO4)

Chama a minha atenção o fato de que as tentativas de fazer com que o/a professor/a da escola participe mais ativamente do estágio pressuponham a vinda desses/as professores/as à universidade. O estágio é o momento em que a universidade deveria ir até a escola, mas essa relação é distorcida quando entendemos que a ida à escola se reduz aos/às professores/as licenciandos/as, e que os/as professores/as da escola deveriam ir até à universidade para que as relações pudessem envolver todos/as os/as participantes⁷⁴.

Essas falas, juntamente com aquelas que apresento a seguir, desvelam aspectos que me permitem continuar a argumentação pela decolonialidade dessas relações. Se, por um lado,

⁷⁴ A esse respeito, as considerações da professora Cris (PU, GO2) são as seguintes: A meu ver, houve generalização. A relação eu-professora da universidade e ela-professora da escola não foi assim, apenas pressupondo a vinda dela à universidade. Eu geralmente ficava no mínimo 3 turnos semanais na escola, por causa do estágio e/ou PIBID, e me colocava à disposição para conversarmos sobre estágio, no horário que ela quisesse. Interações virtuais não ocorriam porque ela não acessava a internet com frequência e nem queria. Se a professora tivesse participado da pesquisa, acredito que a versão dela ajudaria a esclarecer essa questão. Devo ter mencionado esta tentativa, de ela vir frequentar aulas na universidade, porque foi uma que eu acreditei muito que fosse dar certo. Ela sempre mencionava que não conseguia ler os textos do estágio porque chegava muito cansada em casa e ainda tinha serviço pra fazer lá, e também que gostaria muito de fazer um curso de inglês, mas não tinha dinheiro. Em uma reunião surgiu a ideia de ela frequentar aulas na universidade, não me lembro se a ideia foi minha ou de algum/a aluno/a do estágio. Discutimos sobre a possibilidade de ela frequentar regularmente as aulas de estágio e inglês, ambas ministradas por mim, na turma dos/as alunos/as estagiários/as (3º ano). Ela ficou bastante empolgada, mas disse que preferia cursar Língua Inglesa I (1º ano). Como não era turma minha, consegui permissão do professor da disciplina e da direção do câmpus para ela participar como ouvinte (mesmo não estando previsto no regimento da universidade), e também organizar no horário de Letras para a minha aula de orientação do estágio ser no mesmo dia. E ficou combinado assim, de ela participar das aulas dessas duas disciplinas. Foi um dia, disse que adorou, que conseguiu participar das atividades da aula de inglês e que, mesmo tendo falado pouco na aula de estágio, tinha aprendido muito, mas não retornou. Justificou que tinha que fazer o jantar em casa etc. Eu fiquei com impressão de que houve algum problema familiar, que a desestimulou (ou impediu) de continuar. Eu concordo, tendo em vista meu contexto local, que as relações entre universidade e escola ainda são coloniais, mas não concordo que a participação mais ativa desta professora pressupunha sua vinda à universidade. Acho que pressupunha principalmente ela ter tempo! Com carga horária excessiva na escola e trabalhos domésticos em casa não foi viável para ela se dedicar mais.

é o/a professor/a da escola que deve “abrir as suas portas” para receber os/as licenciandos/as, por outro, é ele/a também que deve se aproximar da universidade. Dessa forma, a construção das relações fica nas mãos e sob a responsabilidade do/a professor/a da escola e se ela não acontece é por impossibilidade dele/a. Tendo em vista que o estágio é uma atividade proposta pela universidade, e de caráter obrigatório para os/as professores/as licenciandos/as, somos nós, da universidade, que precisamos tomar a iniciativa e buscar vislumbrar formas mais igualitárias de desenvolvimento dessa atividade.

Outro ponto que vale a nossa reflexão é esse “abrir portas” a que se referem Elizabeth (PU, GO4) e Teodora (PU, MT3). Dizer que o papel do/a professor/a da escola é abrir as portas de suas salas ou ter consciência de que precisamos desse espaço para formar nossos/as alunos/as é uma redução radical da participação que o/a professor/a da escola poderia ter no estágio. Se assumirmos a escola como um local de produção de conhecimento, transgredindo a tradição que confere essa atribuição, por excelência, à universidade (CASTRO-GÓMEZ, 2007), entendemos que esse/a professor/a da escola é, como nós professores/as da universidade, formador/a nesse contexto de estágio:

O professor da escola, aí já entra num ponto bem complicado porque às vezes eu acho que falta um pouco dessa consciência no professor da escola de lembrar que ele também passou por isso, que o estágio é uma fase importante para a formação. [...] Então eu acho que o papel do professor da escola é ter essa consciência, principal, ter essa consciência de que ele precisa abrir esse espaço porque na verdade é um colega de profissão que precisa daquilo assim como ele precisou. Então, o professor que está na escola, ele tem que estar preparado, a qualquer momento pode bater na porta e ter um estagiário. (TEODORA, PU, MT3)

Teodora (PU, MT3) menciona a conscientização dos/as professores/as da escola sobre a importância dessa abertura do espaço para o estágio. Novamente, estamos diante do dilema: precisamos do espaço ou dos saberes? A meu ver, a falta de consciência que se apresenta nessa relação vem da nossa parte, da universidade, e de nossa inabilidade de perceber que a escola não é uma extensão dos nossos espaços, nem mesmo uma instituição que está a serviço da universidade e deveria, prontamente, atender às nossas necessidades. Cada vez mais percebemos que essa abertura pressupõe uma parceria e um trabalho conjunto e responsável que podem ser diferenciais para o estágio.

O acesso a uma perspectiva diferente veio por meio do relato de Giu (PU, GO1), que por ter sido, até muito pouco tempo, professora no Ensino Fundamental, olha diferentemente

para o que poderia parecer falta de interesse do/a professor/a da escola de se envolver com a universidade e o estágio:

É, eu admiro muito quem trabalha com Ensino Fundamental, respeito muito porque é muito difícil. [...] Até o ano passado eu era professora do Ensino Fundamental. E eu admiro muito porque é uma realidade muito difícil. Árdua mesmo, árdua, sofrida, pesada. E eu sempre tento tratá-las [professoras da escola] com muita educação e agradeço sempre a colaboração e entendo perfeitamente quando, às vezes, a gente tem algum evento e chama e elas não vêm. Eu entendo perfeitamente porque é muito difícil ter tempo pra tudo quando se dá aula no Ensino Fundamental. (GIU, PU, GO1)

Mais uma vez os relatos demonstram que precisamos de outras lentes, de outros ângulos se quisermos compreender essas relações com menos preconceito e com mais abertura e disponibilidade.

A interpretação de Giu (PU, GO1) nos relembra que ao pensarmos sobre essas relações e seus/suas participantes precisamos levar em consideração suas situacionalidades. É preciso refletir com eles/as, e não apenas sobre eles/as, a partir de uma geopolítica e corpolítica de conhecimentos que os constituem:

É a partir da geopolítica do conhecimento desta relativa exterioridade, ou margens, que emerge o '*pensamento crítico de fronteira*' como uma crítica da modernidade, com vista a um mundo transmoderno pluriversal (MIGNOLO, 2000⁷⁵) de múltiplos e diversos projetos ético-políticos em que poderia existir um diálogo e uma comunicação verdadeiramente horizontais entre todos os povos do mundo. (GROSGOUEL, 2010, p. 483)

A desmistificação da universidade como o lugar, por excelência, de produção de conhecimento e a visibilização de outras formas de conhecer abrem espaço para que essas enunciações partam de outros locais. Será essa ressignificação que, segundo o autor, permitirá o estabelecimento de um diálogo mais horizontal. No contexto deste trabalho, penso em um diálogo mais horizontal entre a universidade e a escola e na compreensão de que ambos os espaços têm muito a se beneficiar com esse diálogo. Mantendo essa mesma dinâmica que visa a promover esse entrecruzamento de olhares sobre o estágio, passo à discussão de possíveis ressignificações para as relações estabelecidas nesse processo, com base nos saberes daqueles/as que já vivenciaram essa prática.

⁷⁵ Referência: MIGNOLO, Walter. *Local histories/global designs: essays on the coloniality of power, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

4.4 Entre sentidos e possibilidades: o desafio de ressignificar as relações interpessoais no estágio em uma interpretação decolonial

Ao longo deste capítulo, busco discutir as relações interpessoais construídas durante o estágio a partir das perspectivas daqueles/as que participam diretamente desse processo – o/a professor/a licenciando/a, o/a professor/a da escola e o/a professor/a da universidade. Por meio de seus relatos, é possível problematizar questões que perpassam esse período de formação e reconhecer práticas que poderiam ser ressignificadas para pensarmos um estágio decolonial. Nesta seção, discuto as possibilidades de reconstrução dessa prática retomando as contribuições dos três grupos de participantes do estudo.

Nesse contexto, é importante ressaltar que as relações desenvolvidas no estágio reproduzem o tipo de relação hierárquica que, historicamente, se estabeleceu entre universidade e escola. Revelam também o distanciamento entre essas duas instituições de construção de saberes. Para pensarmos em alternativas mais igualitárias é preciso considerar que

[o] diálogo de saberes só é possível através da *decolonização do conhecimento* e da *decolonização das instituições produtoras ou administradoras do conhecimento*. Decolonizar o conhecimento significa descer do ponto zero e tornar evidente o lugar do qual se produz esse conhecimento. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 88)

Expandindo as considerações do autor, eu diria que, no caso da construção de conhecimento promovida no estágio, mais do que localizar esse conhecimento, precisamos reconhecer que ele só será construído no encontro engajado de todos/as os/as seus/suas participantes que dependerá também da ressignificação da epistemologia que orienta essas relações.

A universidade precisa compreender que uma parte importante do conhecimento desenvolvido no estágio se constrói na escola, com os/as agentes desse local e, se nos deslocamos até lá, precisamos fazê-lo com o intuito de aprender e não apenas de observar para corrigir. Nesse caso, aprender pressupõe envolvimento, vivência e participação, não apenas dos/as professores/as licenciandos/as, mas também dos/as professores/as da universidade. Acerca dessa aproximação, a professora Geisa (PU, DF1) fez importantes reflexões durante a nossa conversa:

[...] Então para você ser profissional você tem que ter, você tem que entender o que é esse campo, o que é esse contexto [escolar]. E esse é o drama do estágio porque parece que quando a gente se aproxima do local– Primeiro

porque parece que a gente não quer se aproximar do local. Como é que você vai ser um profissional e você não quer se aproximar daquele local? Segundo, porque parece que a gente não consegue ter uma aproximação que de fato seja— Como que a gente tem aproximação? Como que a gente se aproxima do local aprendendo com o local e ensinando também? Eu não sei, sinceramente. Assim... é um desafio. É um desafio bom, quem sabe a gente— Acho que é bom a gente, é instigante pensar sobre isso.

Acho que a gente tem muita dificuldade de ter uma vivência dentro da escola mesmo, de ir para o espaço de atuação profissional, de chegar lá. Então, a chegada na escola é uma chegada muito— A nossa relação com a escola é uma relação muito travada, muito sem liberdade. A gente não tem liberdade na escola pra compartilhar, pra dizer das dificuldades. E acho que a gente não tem liberdade porque, infelizmente, a verdade é essa, vou abrir o meu coração, acho que a gente não tem compromisso. Sabe, a gente não tem uma relação de compromisso com a escola. Entendeu? Eu não acho que os meus estagiários têm uma relação de compromisso com a escola, acho que muitas vezes eles têm uma relação de muito preconceito com a escola. De muito:: Talvez eu tenha também, né? Eu acho que eu não tenho, mas sei lá. Eu acho que eu não tenho, eu não quero ter de jeito nenhum, mas assim, sabe, muita falta de apostar na escola, muita dificuldade de ver a escola como um lugar onde as coisas podem dar certo. Muita dificuldade em entender a escola como um lugar propício para o ensino de línguas. Aí você imagina, que relação é essa? Quer dizer, você já chega com o pé atrás, você já chega com muita desconfiança, então a gente não tem liberdade pra interagir, não tem confiança pra interagir, pra se relacionar e pra tentar descobrir e ver como é que eu, como professor, posso entender esse contexto e atuar nele. O que eu posso levar pra essa escola? O professor por outro lado, o que ele recebe? Ele também tem as desconfianças dele.

O relato de Geisa (PU, DF1) problematiza questões que, mais uma vez, reforçam a existência dessas relações hierárquicas que sustentam diferentes tipos de colonialidade – do ser, do saber, do poder e da linguagem, e separam a universidade e a escola. Apesar de a ida para a escola ser o grande diferencial do estágio, nós não desejamos essa aproximação, não conhecemos esse espaço e, de maneira geral, minimizamos as contribuições que possam advir desse local. Vemos também, em diferentes exemplos dos relatos que foram até agora discutidos, que, muitas vezes, essa relação é de preconceito e pouco compromisso por parte da universidade.

Sabemos que uma importante característica da ciência na modernidade era o distanciamento daquilo que se objetivava compreender. Assim, o desafio de decolonizarmos nossas práticas pressupõe, entre outros aspectos, essa ressignificação das relações:

Se desde o século XVIII a ciência ocidental estabeleceu que tanto mais longe se coloque o observador daquilo que se observa, maior será também a objetividade do conhecimento, o desafio que temos agora é o de estabelecer uma ruptura com este '*pathos* da distância'. Quer dizer que já não é o

afastamento, mas a aproximação o ideal que deve guiar o investigador dos fenômenos sociais ou naturais. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 89)

Essa aproximação, no entanto, deve estar acompanhada de um profundo repensar dos princípios, valores e concepções que sempre orientaram as relações entre a universidade e a escola. Não adianta nos aproximar para reproduzir práticas que já foram consolidadas tendo em vista o privilégio conferido à universidade. Essa aproximação fará sentido se pudermos desestabilizar as epistemologias que fundamentam essas relações, e reconstruí-las conjuntamente em uma interpretação decolonial.

A apresentação da fala da professora Geisa (PU, DF1), neste momento em que devemos discutir as possibilidades, se justifica pelo fato de que a maior parte das considerações dos/as participantes acerca das relações no estágio sugere a aproximação dos/as agentes desses espaços. Vemos que, de diferentes maneiras, seja por meio de acompanhamento do/a professor/a licenciando/a, de promoção de formação continuada, de desenvolvimento de um trabalho em conjunto, o que está sendo enfatizado é a necessidade de aproximação desses/as agentes. Essa aproximação por si só não garante um estabelecimento efetivo de relações, no entanto, aumenta as possibilidades de construção de diálogos mais produtivos. Essa necessidade é reconhecida por participantes dos diferentes contextos.

Opto, nesse momento, por apresentar as propostas tendo por base os tópicos que foram mais citados pelos grupos de participantes – professores/as licenciandos/as, professores/as da escola e professores/as da universidade. Sendo assim, não apresentarei as contribuições de cada grupo separadamente. Uma percepção que é importante ressaltar é a forma como os/as professores/as licenciandos/as do local identificado como GO4 se engajaram nas discussões que diziam respeito às relações. Esse grupo mostrou um interesse especial nessa discussão. Tendo as conversas coletivas duas linhas principais de discussão – a estrutura do estágio e as relações interpessoais, as sugestões dos/as professores/as licenciandos/as dos locais GO1, MT1 e DF1 se voltaram muito mais para os elementos estruturais. Acredito que isso esteja diretamente relacionado às suas vivências e que cada grupo tenha enfatizado o que, naquele momento, se apresentava como mais significativo para a sua experiência.

Tendo reconhecido nos relatos dos/as participantes que a aproximação das pessoas que vivenciam o estágio foi um dos principais elementos mencionados, seus relatos refletem diferentes maneiras de promover esse encontro. Dentre essas sugestões, as principais focalizaram os seguintes temas: acompanhamento do/a professor/a licenciando/a no contexto

escolar, trabalho conjunto e formação continuada. De certa forma, discutir as sugestões dos/as participantes acaba por retomar as principais problematizações que foram desenvolvidas neste capítulo. Opto por reconsiderá-las aqui já que se referem ao momento em que se dedicaram a pensar sobre as possíveis mudanças e também por acreditar que elas expandem a discussão que desenvolvo.

Ao falar sobre acompanhamento, os/as professores/as licenciandos/as enfatizaram a importância da presença dos/as professores/as da universidade nas escolas enquanto realizam suas atividades de estágio. Como discuti, há uma queixa, feita pontualmente pelos/as professores/as licenciandos/as do local GO4, acerca do não acompanhamento do/a professor/a da universidade até os locais de estágio. Eles/as alegam que a pouca proximidade com o/a professor/a da escola traz dificuldades para esse processo. Respalhando a importância da presença do/a professor/a da universidade na escola, os/as professores/as da escola destacam:

Talvez melhoraria bastante se o professor de lá [da universidade] viesse também. Como a [nome da professora licencianda] que não tinha essa experiência, nessa outra realidade, talvez tenham professores lá que também não tenham, que também não conheçam. (LAURA, PE, GO4)

Eu acho que tem que melhorar porque a professora dela não teve nenhum contato comigo, com a escola. Apenas ela [professora licencianda]. Ela era uma estagiária sozinha. A escola já recebeu grupos de estagiários em que a professora vinha acompanhá-los. Eu acho que é mais efetivo, é mais interessante vir o grupo e a professora de estágio. (KELLY, PE, GO4)

Tem que ter uma ponte da escola com a universidade porque, queira ou não, vocês estão mandando pessoas para a escola todo ano e essas pessoas chegam lá extremamente despreparadas. [...] Então, essa seria a sugestão, que tivesse mais esse contato. (PATRÍCIA, PE, MT1)

Eu acho que essa relação, Julma, entre a universidade, os professores, os estagiários e os professores que são observados poderia ser um- Eu não sei como é agora, porque a estagiária me observou já tem um tempinho, não sei se mudou algo de lá pra cá. Mas eu acredito que poderia ser mais próximo. Aproximar esse professor [da escola], que está sendo observado, da faculdade, sabe? Do estagiário, porque ele [professor da escola] tem muito a oferecer, tem muita coisa que ele pode passar em termos de experiência. (PAULIM, PE, GO4)

Sob diferentes justificativas, os/as professores/as da escola sugerem a presença do/a professor/a da universidade no contexto escolar. Laura (PE, GO4) questiona o conhecimento do/a professor/a da universidade acerca da realidade em que os/as professores/as licenciandos/as estão e irão atuar. Esse é um questionamento comum no estágio, principalmente por parte dos/as licenciandos/as, que, por vezes, não conseguem fazer sentido,

no ambiente escolar, do conhecimento que construíram na universidade. Nas interações que tive com os/as professores/as licenciandos/as durante as conversas coletivas, essa dificuldade de construção de sentido, de relacionar o que aprenderam na universidade ao que vivenciam na escola, foi um ponto mencionado nos quatro locais.

Ao olhar cuidadosamente para esses relatos dos/as professores/as da escola, a mensagem que fica mais forte para mim é “há o que aprender na escola e com os/as professores/as da escola”. E, durante o estágio, parece haver um embate entre essas possibilidades e as nossas concepções de professores/as da universidade, com a nossa “dificuldade de ver a escola como um lugar onde as coisas podem dar certo” (GEISA, PU, DF1). Isso nos remete à discussão de Lander (2005) acerca da colonialidade do saber que, como vimos, se refere à utilização do conhecimento para estabelecer superioridade e subentende a invisibilização de outros saberes. Apesar de ser uma postura contraditória, nós mantemos uma prática de estágio que conta com a escola como espaço de construção de conhecimentos, sem que reconheçamos os saberes desse local.

Uma possibilidade de reconstrução, que se alinha às propostas apresentadas pelos/as professores/as da escola e professores/as licenciandos/as, foi aquela feita pela professora Geisa (PU, DF1), que discuto no Capítulo 3, a qual sugere que o/a professor/a da universidade e professores/as licenciandos/as façam a disciplina de estágio dentro da escola, participando desse local. Essa seria, então, uma proposta mais “radical” de não apenas nos aproximarmos da escola, mas de nos tornarmos parte desse contexto. Seria também, uma forma de ter acesso a outras perspectivas por meio de nossos reposicionamentos e da vivência das possibilidades de construção de conhecimentos nesse outro contexto. Como o reposicionamento, por si só, não é suficiente para a reconstrução de práticas, é importante que pensemos em formas de trabalhar conjuntamente.

A possibilidade de desenvolvimento de um trabalho conjunto foi um tema mencionado por muitos/as participantes. Isso nos mostra a disponibilidade que tiveram de se engajar nessa proposta de contribuir com reflexões sobre outras possibilidades para o estágio. Ao reiterarem a importância do trabalho conjunto, suas sugestões contemplam esse trabalho em diferentes esferas. Os/As professores/as licenciandos/as tocam as seguintes possibilidades:

A gente teve três professores diferentes no estágio. Eu não via nenhuma ligação entre os três. Os três eram amigos, sim, mas eles não eram juntos no trabalho, não faziam um trabalho em conjunto. (TENNESSEE, PL, GO4)

É sempre “você tem que pensar” e não “vamos pensar aqui, juntos”, aqui na sala. (ISABELA, PL, GO4)

Sendo o Estágio uma disciplina que se desenvolve, geralmente, em quatro semestres, Tennessee (PL, GO4) ressalta a falta de trabalho conjunto entre os/as professores/as da universidade, que parecem se ocupar apenas das etapas que ensinam. Já as sugestões de Isabela (PL, GO4) compreendem o trabalho conjunto que poderia ser desenvolvido em sala de aula, tanto entre os/as professores/as licenciandos/as, quanto entre esses/as e os/as professores/as da universidade. Se até agora uma das principais problematizações do trabalho se dá em torno das relações interpessoais que envolvem os/as participantes da escola e da universidade, neste momento as considerações se dirigem às relações que ocorrem dentro da própria universidade. Pouco a pouco vamos delineando o perfil de um estágio solitário, sem vínculos. Isso contradiz os princípios da prática de estágio e desperdiça uma importante oportunidade de formação dos/as professores/as licenciandos/as.

Os/As professores/as da escola também enfatizam a importância de desenvolvimento de um trabalho em conjunto; nesse caso, o trabalho ao qual se referem é aquele que poderia ser desenvolvido entre eles/elas e os/as professores/as da universidade:

Olha eu não sei se isso é possível, mas eu acho que, para ser uma coisa séria, eu acho que tinha que ter uma relação maior mesmo entre o professor da universidade, o professor que está recebendo e o aluno estagiário. De sentar mesmo. [...] eu não sei se isso é possível. E também não sei se outros professores e estagiários pensam assim como eu, né? (SUZY, PE, GO4)

Eu penso que, se o estágio pudesse ter esse formato e se você pudesse sair de lá e vir pra cá também, então a gente passaria a trabalhar juntas. Nós planejaríamos esse estágio. Todo mundo saberia o que iria acontecer. [...] Para mim, isso é formação. Formação pra mim, formação pra eles e formação pra você, como professora de estágio. Eu acho que isso funcionaria e eu não acho que seja utopia. (JACY, PE, GO4)

O estágio é muito importante. Acho um ponto crucial. Eu sinto muita falta do professor da faculdade junto com os estagiários lá. Eu não falo nada, porque a gente não pode ficar dando muito palpite, né? Mas eu queria que a professora acompanhasse os alunos. [...] Eu sinto falta do professor de estágio lá com a turma, e depois comigo, né, para perguntar “como é que foi?”, “o que você achou?”. (BLACK, PE, GO4)

É muito importante que haja a participação dos professores dos estagiários na observação e, principalmente, na regência, de modo a contribuir para a formação do futuro profissional em Língua Estrangeira. Outra coisa que precisa ser intensificada é a relação dos professores regentes com os estagiários. Acredito que esses ficam presos no dever de cumprir apenas uma disciplina e aqueles aproveitam para aliviar a tensão de uma carga horária excessiva. (MÁRCIO, PE, MT1)

Tenho defendido ao longo do estudo não apenas o desenvolvimento desse trabalho em conjunto dos/as professores/as da universidade e professores/as da escola, mas também o compartilhamento de saberes desses/as participantes. Gosto muito da contribuição de Jacy (PE, GO4) ao considerar o estágio como um momento de desenvolvimento para todos/as os/as participantes, que se alinha a uma interpretação decolonial do estágio.

O relato de Black (PE, GO4), no entanto, traz importantes considerações acerca de sua participação no estágio. Quando ele diz que “não pode dar palpites”, eu me questiono sobre o espaço de fala de que dispõe esse professor, como participante do estágio. Nesse contexto, espaço de fala é retomado, segundo Silvestre (2017, p. 165), “como tempo e lugar de insurgência e escuta de diferentes vozes e saberes (não) marginalizados na construção de sentidos”. Além disso, o professor demonstra uma expectativa para compartilhar com o/a professor/a da universidade suas percepções sobre esse processo e sobre a atuação dos/as licenciandos/as, ou seja, uma oportunidade para se engajar no estágio como formador. Eu leio os relatos de Black (PE, GO4) e Jacy (PE, GO4) como apelos a uma prática mais integrada de estágio ou, como tenho tratado neste estudo, a uma possibilidade de vivenciar um estágio decolonial.

Por fim, temos no relato de Márcio (PE, MT1) a menção da importância de o estágio promover também uma relação de mais proximidade entre professores/as da escola e professores/as licenciandos/as. Observamos, ao longo do capítulo, a visão contraditória que os/as licenciandos/as têm acerca do papel dos/as professores/as da escola, que ora questionam a sua não participação, ora desejam que deem licença de suas salas de aulas. Márcio (PE, MT1) problematiza também o significado do estágio, sugerindo que esse processo acaba por promover um encontro de interesses dos/as professores licenciandos/as, que desejam concluir a disciplina, e dos/as professores/as da escola, que veem esse momento como uma possibilidade de alívio de sua sobrecarga de trabalho, ou seja, a hora de sair um pouco de sala. Em ambos os casos, falta engajamento desses/as participantes com o processo de estágio.

Os/As professores/as da universidade também enfatizam a importância desse trabalho conjunto; no entanto, a ênfase foi dada ao trabalho que poderiam desenvolver com outros/as professores/as da universidade:

Eu acho que deveria ter uma [...] formação continuada pra gente compartilhar o que um tem feito e o outro tem feito, para que, de repente, o trabalho fosse mais bem aproveitado. Porque nós somos uma equipe de quatro professores e ainda tem muita divergência entre o que um faz e o que o outro faz. [...] Então nós somos só quatro e pode sentar os quatro e conversar e combinar e ainda assim, por conta das diferenças pessoais,

porque cada um tem uma visão, cada um tem um paradigma, uma abordagem que prefere. Isso eu respeito, mas eu acho que a gente poderia ter mais entrosamento. (GIU, PU, GO1)

Eu queria que a gente tivesse mais interação entre os pares, as pessoas que trabalham com estágio e não só de línguas estrangeiras, eu acho que a gente está formando um profissional de ensino, um docente de línguas, seja ela de libras, seja ela português, seja ela de línguas estrangeiras e não há essa interação. E eu vejo assim que os momentos que a gente interage são tão profícuos, são tão ricos, que alguns professores enfrentam uma realidade, sozinhos, e que a gente poderia fazer isso em conjunto porque os problemas, de certa forma, são recorrentes porque a gente está falando de escola, e a escola é um contexto ali que vai afetar todas as disciplinas. Então, eu queria um pouco mais de interação. (ELIZABETH, PU, GO4)

Assim como apontaram os/as professores/as licenciandos/as acerca de suas relações com os/as professores/as da universidade, também esses o fazem acerca das relações que poderiam estabelecer com seus pares da universidade. Vemos que essa dificuldade transparece para os/as licenciandos/as que comentam o seguinte: “Essa é uma coisa que acontece muito na academia: os professores são separados” (TENNESSEE, PL, GO4). Essas conversas vão revelando que a dificuldade de relação não está somente ligada à separação dos espaços que ocupam. Como argumentei anteriormente, a ocupação do mesmo espaço não garante a resignificação das relações desenvolvidas ali. É preciso ir além da promoção de condições para uma compreensão das bases que sustentam essa falta de relação, que, neste estudo, parece generalizada no estágio.

Outro ponto ressaltado pelos/as participantes, ao pensarem sobre essas relações, foi a reivindicação pela escuta. Reúno as passagens a seguir para discutir um elemento que questionei, ao apresentar o relato de Black (PE, GO4), acerca dos espaços de fala. Quem fala nessas interações? Que espaços promovem uma atuação mais igualitária desses/as agentes? Nas conversas com alguns/mas professores/as licenciandos/as, encontramos também um apelo por esse espaço:

Porque são coisas que a gente já queria ter dito há muito tempo e que a gente, às vezes, vem dizendo e o professor [da universidade] não nos escuta. (JÉSSICA, PL, GO4)

Acho que é a primeira vez que a gente está sendo escutado [se referindo à nossa conversa], sabe, como alunos de Letras, estagiários, da nossa experiência de estágio, de como ela é e como ela pode ser mudada. Eu acho que em nenhum momento a gente foi escutado. [...] Julma, eu não estou falando escutar, de escutar. Eu estou falando escutar de compreender, de mostrar empatia, de ver o lado do aluno. Eu acho que isso é o que falta muito nos professores da graduação. (TENNESSEE, PL, GO4)

Os relatos de Jéssica (PL, GO4) e Tennessee (PL, GO4) fortalecem nossas reflexões sobre ir além da aproximação, mais do que estabelecer relações, precisamos experimentar outras formas de nos relacionar no estágio. Se não trabalharmos em prol da decolonialidade dessas relações, não conseguiremos estabelecer diálogos que, como argumenta Grosfoguel (2010), sejam genuinamente horizontais e que promovam espaços de fala e escuta cuidadosa para todos/as os/as participantes. A meu ver, aceitar que relações podem ser estabelecidas horizontalmente, ou seja, sem hierarquias, é parte fundamental do desafio decolonial e depende da nossa capacidade de nos desprendermos da lógica implementada em nossas vidas por tantas colonialidades. Conforme ressaltam Canella e Lincoln (2007, p. 78), estamos lidando com formas de ser e de viver ainda não pensadas.

Por último, outro ponto utilizado pelos/as participantes como argumento para fortalecer a importância de um trabalho integrado da universidade e a escola é a possibilidade de promoção de formação continuada para os/as professores/as da escola:

Às vezes o estágio pode ser uma forma de contribuir com a formação continuada para o professor da escola pública. [...] Ele está lá, ele está mais deslocado das coisas porque ele está muito ocupado. Às vezes o único contato que ele pode ter com a universidade é o contato através da gente. E a gente vai lá para fazer as mesmas coisas que a gente faz todos os anos, sem acrescentar nada pra ele. Por que ele vai receber a gente? Às vezes é por isso que eles têm resistência em receber a gente. (TENNESSEE, PL, GO4)

Eu vou poder aprender com eles porque já tem tem::po que eu me formei. Eu aprendo com eles, com aquela experiência, porque eu também vou ser observadora deles. Eles aprendem comigo. E você que tem, supostamente, muito mais experiência, pode trabalhar com a gente. Então, você pode formar o professor também. [...] Essa, pra mim, é a relação. Senão, por que eu abri a minha sala? Só para não dar aulas? Eu acho que não é isso. (JACY, PE, GO)

Quem sabe, Julma, se fossem oferecidos mais cursos para esse professor [da escola], quem sabe para ele seria mais proveitoso? Nós temos muitas oficinas, mas para a nossa área fica a desejar. (PAULIM, PE, GO)

Acho que proximidade. [...] Essa proximidade do professor, trazendo sugestões, o que poderia melhorar. Porque lá são professores que de teoria estão cheios, mas e aqui? Vamos trazer essa teoria pra cá, vamos vivenciar isso aqui. [...] Ficar só no papel é uma coisa, na teoria, né? Na prática, acho que é isso, o professor universitário estar mais próximo da gente. No que ele pode ajudar? (LAURA, PE, GO)

O professor de estágio pode aguçar no professor colaborador essa vontade de fazer mestrado, doutorado e alguns aqui veem como impossível para eles. (LAURA, PE, GO)

Eu acredito que uma proximidade maior da universidade com esses professores possibilitaria, até mesmo incentivaria esse professor a estar voltando [retomando os estudos]. (PAULIM, PE, GO)

Vemos que, com exceção de Tennessee (PL, GO4), que é um professor licenciando, todas as sugestões de formação continuada partem de professores/as da escola. Ainda que sejam apresentadas justificativas para que essa formação seja promovida, vemos que eles reproduzem o discurso da falta de formação do/a professor/a da escola (FILHO, 2014). Sendo assim, mesmo em uma situação em que os/as professores/as licenciandos/as chegam à escola para aprender, a tradição mantida pela colonialidade epistêmica faz com que o papel formador da universidade seja evidenciado. Não se trata de posicionarmos quem aprende e quem ensina no estágio, mas é importante que possamos considerar uma possibilidade de construção conjunta de conhecimentos, conforme argumenta Jacy (PE, GO4).

Além disso, ao me deparar com questionamentos do tipo: “Por que ele vai receber a gente?” (TENNESSEE, PL, GO4), “Por que eu abri a minha sala?” (JACY, PE, GO4) e “No que ele pode ajudar? (LAURA, PE, GO4)”, penso que o que querem verdadeiramente saber é “qual o sentido do estágio para o/a professor/a da escola”? Como Márcio (PE, MT1) e Jacy (PE, GO4) argumentam, o estágio não pode ser apenas um momento para que estejam liberados de suas aulas, um alívio para quem cumpre uma carga horária cansativa. O apelo para o estreitamento desse vínculo pode ser interpretado como um pedido de negociação desses papéis. Quem sou eu no estágio? Conforme vimos no início das discussões, às vezes, os/as professores/as da escola não sabem como agir ao receber os/as professores/as licenciandos/as.

Fecho, então, a discussão das contribuições e reflexões sobre as relações no estágio vislumbrando uma resignificação do estágio que possa trazer mudanças importantes para a formação docente. Um estágio que promova um encontro que pode ser de grande aprendizagem para todos/as que nele atuam, mas que tem enfrentado dificuldades devido ao desafio de estabelecermos relações interpessoais mais igualitárias nesse contexto. Reconheço o privilégio de poder ter tecido todas essas considerações e reflexões contando com a participação de agentes das diferentes esferas do estágio e de ter suas vozes compondo o conhecimento que construímos nesta tese.

Essa experiência reforça em mim o pensamento de que o envolvimento requer, de fato, aproximação. O valor desses encontros que estabeleci, pessoal ou virtualmente, com professores/as da universidade de diferentes locais, com professores/as da escola, dentro de suas escolas, e com professores/as licenciandos/as, em suas universidades, revelam a importância do deslocamento. A relevância de deixarmos o conforto de nossos lugares para

nos permitir olhar e ouvir de outros ângulos: um olhar e uma escuta respeitosos, com atitudes de engajamento e de solidariedade com aqueles/as que vivenciam conosco a tarefa de educar.

POR ISSO UMA FORMAÇÃO DOCENTE DECOLONIAL: UM CAMINHO DE RESISTÊNCIA E ESPERANÇA

No Jardim, em meu surpreendente encontro com uma manifestação de conhecimento Indígena, eu percebi que apesar da minha consciência das potenciais imposições do colonizador, e o desejo de revelar e desafiar essas imposições, minhas aspirações decoloniais seriam sempre um humilde trabalho em andamento⁷⁶.

(KERR, 2014, p. 86)

Talvez pela primeira vez “estar em andamento” não me cause tanta ansiedade e me motive a continuar o caminho, aproveitando cada passo e aceitando cada desafio. Viver e pensar a decolonialidade requer desprendimento de nossas certezas, dessa busca incessante por acertos, para que possamos assumir os riscos de tentar o novo, o desconhecido, o diferente. Se nos esforçamos para saber o que já é conhecido e está consolidado por meio das práticas que nos constituem, resta-nos ousar a ressignificação. Ressignificação essa que não representa uma revolução, senão a mudança de nós mesmos/as na esperança de que isso inicie movimentos que reverberem em nossas atuações.

Este trabalho é uma tentativa ousada de advogar pela abertura da universidade, e do cânone engessado que representa seus conhecimentos, para saberes, vozes e vivências que são invisibilizadas em nossas práticas. Sendo assim, entendendo que o pensamento decolonial é, inerentemente, acional (MIGNOLO, 2012), minha iniciativa, nesta tese, é promover o entrecruzamento de saberes que podem ressignificar o estágio como um projeto decolonial. Compõem, então, as discussões que desenvolvo: reflexões acerca do pensamento decolonial (ANDREOTTI, 2015; BALLESTRIN, 2013; CASTRO-GÓMEZ, 2007; GARCÉS, 2007; GROSGOUEL, 2010, 2013; KERR, 2014; LANDER, 2000, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007, 2010; MIGNOLO, 2009, 2012, 2014; QUIJANO, 2005, 2010; SANTOS, 2010; SEGATO, 2012; VERONELLI, 2016; WALSH, 2009; 2013), estudos sobre a formação docente e a Linguística Aplicada Crítica (AUAREK, 2014; BASSO, 2005; FABRÍCIO; PINTO, 2013; FILHO, 2014; FURLANI, 2002; GIMENEZ, 2005; JORDÃO, 2005; JORGE, 2009; JORGE; TENUTA, 2011; LIBÂNEO, 2006; LOPES, 2013;

⁷⁶ Texto original: In the Garden, in my surprise encounter with a manifestation of Indigenous knowledge, I realized that despite my awareness of potential settler impositions, and the desire to reveal and challenge these impositions, my decolonizing aspirations would always be a humbling work-in-progress.

LOPES; BORGES, 2015; LÜDKE; BOING, 2012; LÜDKE, 2013; MATEUS, 2013; MOITA LOPES, 2006; 2013; OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2013; OLIVEIRA, 2014; ORTENZI, 2005; PENNYCOOK, 2001; 2006; PESSOA; PINTO, 2013; PESSOA; BASTOS, 2017; PIMENTA; LIMA, 2012; REZENDE, 2015; 2017; SAVIANI, 2009; SILVA, 2002; SILVESTRE, 2017; SOUZA, 2002; TARDIF, 2002; TENUTA; JORGE; SOUZA, 2017; ZEICHNER, 2008; 2010) e problematizações acerca do estágio feitas por: a) professores/as da universidade que há muito se dedicam a esse tema (BUENO, 2014; BÜHRER, 2009; BRITO, 2014; CRISTOVÃO, 2005; GATTI, 2010, 2014; JORDÃO; BÜHRER, 2013; MACHADO; REIS; BARBOSA, 2012; MATEUS, 2005; 2007; REICHMANN, 2014; SILVA, 2014; SILVESTRE, 2011; WINCH, 2012), b) professores/as da universidade que se disponibilizaram a conversar comigo sobre suas experiências (ANA; CRIS; DÁNIE; ELIZABETH; GEISA; GIU; GRACE; MILLA; SEVERO; TEODORA), c) professores/as da escola, que compartilham seus saberes construídos no trabalho com o estágio (BLACK; JACY; KATHY, KELLY; LAURA; LAVÍNIA; LÚCIA; MÁRCIO; PATRÍCIA; PAULIM; SUZY), d) professores/as licenciandos/as que refletem sobre sua própria formação na licenciatura e, mais especificamente, no estágio (AMANDA A.; AMANDA B.; BEL; BIA; BRANCA DE NEVE; CACÁ; CARLA; CÍNTIA; CRISTINA; DINHA; EDUARDO; FABI; FERNANDA A.; FERNANDA B.; FITZ; FLORÊNCIA; GEISI; HELEN; ISABELLA; JÉSSICA; JÚLIA; KIMBERLY; MARA; MARCELO; MARLON BRANDO; MARLY; MEL; MELL; MICHELE; NOEMI; PABLINE; PAOLA; RAIMUNDO; SARA; SIMONE; SHEILA; TATY; TENNESSEE; TINA; VÂNIA).

Desenvolvo este estudo, principalmente, por acreditar nas possibilidades de desestabilização, de movimentos de mudança, e por reconhecer o nosso compromisso de fazer o melhor e de não nos contentarmos com um discurso que apenas justifique nossas faltas. Acredito que as alternativas e possibilidades nos deem ânimo e nos ajudem a apostar no trabalho que podemos realizar. No entanto, não tenho a intenção de dizer que um trabalho inovador e decolonial na formação dependa, unicamente, da iniciativa de professores/as da universidade, da disponibilidade de professores/as da escola e do compromisso de professores/as licenciandos/as. Fazer isso seria desconsiderar todo um contexto histórico e estrutural de desvalorização da educação que interfere diretamente em nossas realidades. Conforme discuto na tese, falar de ressignificação do estágio é também discutir as condições docente e discente e buscar outras possibilidades de atuação.

Além disso, defendo que a ressignificação do estágio depende de sua ressignificação epistemológica, e de nossa abertura para outras formas de saber, de pensar, de ser e de viver que nos aproxime da escola para a construção de novos conhecimentos. Para isso, é

importante reconhecermos a universidade como instituição que, historicamente, reproduz colonialidades, as quais são

[...] mantidas vivas em livros, nos critérios para o desempenho acadêmico, nos padrões culturais, no senso comum, na auto-imagem dos povos; em nossas aspirações, e em muitos aspectos de nossa experiência moderna. De certo modo, como sujeitos modernos nós respiramos colonialidade todo o tempo e todos os dias⁷⁷. (GROSGOUEL, 2013, p. 13)

Se não nos engajamos com questionamentos dessa natureza, acabamos por reproduzir valores e práticas que são tidos como naturais em nossas vivências e que se apresentam para nós como irremediáveis, imutáveis.

Pessoalmente, acredito que a decolonialidade tenha um papel muito importante no desafio dos limites dessas aspirações e, conseqüentemente, na expansão de possibilidades. Muitas vezes, nós aceitamos muito cedo e muito rapidamente as “histórias únicas” (ADICHIE, 2009) que o senso comum tece para nós por sermos mulheres, negros/as, pobres e tantos outros rótulos, que insistem em predizer até onde podemos chegar, sem nos darmos conta de seus perigos e da violência que isso representa. Como professores/as, um número considerável de alunos passa por nossas aulas e seguem suas vidas. Não podemos mudar histórias, mas tenho certeza de que podemos motivar o desafio de possibilidades, se esse for o desejo daqueles com quem nos encontramos no exercício de nossa profissão.

Problematizar a situação do estágio nos revela que aceitar o desafio de ressignificar nossas práticas implica, muitas vezes, a adoção de uma postura transgressiva, em que, mesmo em meio às dificuldades, assumimos o risco de resistir. Desvelar tais dificuldades pode, no entanto, cumprir o intuito contrário, ou seja, nos desanimar com relação às possibilidades de ressignificação do estágio ou de um trabalho de construção conjunta de conhecimentos por parte dos/as agentes envolvidos/as nesse processo. Por isso, retomo Spivak (2002, p. 173) que argumenta que o reconhecimento de uma situação de crise pode constituir um importante elemento para o reestabelecimento da esperança: “Para mim, a crise não é o salto de fé porque traz a fé para a crise, mas o salto de esperança. E é assim que eu conectaria o potencial da crise e da esperança em resistências de todas as formas”⁷⁸.

⁷⁷ Texto original: [...] maintained alive in books, in the criteria for academic performance, in cultural patterns, in common sense, in the self-image of peoples, in aspirations of self, and so many other aspects of our modern experience. In a way, as modern subjects we breathe coloniality all the time and every day.

⁷⁸ Texto original: For me, crisis is not the leap of faith because it brings faith into crisis, but rather it is the leap of hope. And that’s how I would connect the potential of crisis and hope in resistances of all kinds.

A autora ressalta ainda que é exatamente nesses cenários, em que as situações são mais adversas, nos quais a manutenção da esperança é mais desafiadora, que sua presença se torna indispensável. Sem esperança perdemos nosso poder de olhar criticamente e corremos o risco de nada fazer a não ser nos conformar com as dificuldades. Não temos garantias de que as problematizações e sugestões elaboradas nesta tese serão capazes de iniciar mudanças no estágio. Todavia, precisamos assumir o compromisso e a responsabilidade pela promoção de possibilidades de transformação do estágio. Retomando os ensinamentos de Freire (1992, p. 5), sabemos que a esperança, constituindo uma necessidade essencialmente humana, não prescinde da prática e de nossa ação diária para que possa se tornar “concretude histórica”.

Nessa proposta, as ações desta tese foram desenvolvidas tendo por base duas perguntas que apresento e discuto a seguir:

- a) Como podemos problematizar a estrutura do estágio de inglês, tendo por base os sentidos construídos pelos/as participantes e assumindo-o como um projeto decolonial?
- b) Que sentidos podem ser (re)construídos acerca das relações interpessoais que são vivenciadas durante o estágio de inglês em uma interpretação decolonial?

Acerca da estrutura do estágio, ao discutirmos sobre suas formas de organização, vemos que, apesar de hoje podermos contar com diferentes perspectivas de formação docente, suas práticas ainda estão muito arraigadas a princípios tradicionais, dentre os quais se sobressaem aqueles voltados para uma formação de caráter tecnicista: um longo período de observação; a visão do estágio como o momento de aprender as técnicas de ensino, ou seja, o momento da prática, que, por sua vez, é vista como a aplicação das teorias estudadas; a redução do estágio ao preenchimento de fichas, formulários e coleta de assinaturas dos/as professores/as da escola. Acerca dessa burocratização do estágio, tanto os/as professores/as da escola quanto os/as licenciandos a caracterizam como um elemento que reduz o estágio ao cumprimento de tarefas, esvaziando-o de seus sentidos formativos e da possibilidade de construção conjunta de conhecimentos.

Pensar a estrutura do estágio inclui a consideração dos aspectos legais que orientam a sua organização (CNE/CP nº 2, de 2015 e Lei do estágio 11.788). A esse respeito, chamo a atenção para o enfoque dado ao trabalho conjunto e colaborativo entre universidade e escola

que, segundo as *Diretrizes*, deve ocorrer desde o planejamento do estágio. Apesar disso, argumento que essa colaboração é presumida sem que sejam oferecidas condições, ou sem que sejam pensadas formas, que possibilitem o engajamento dos/as participantes. Pensar essas possibilidades inclui problematizar tanto as condições dos/as docentes, da universidade e da escola, quanto dos/as discentes, que são, em muitos casos, trabalhadores/as.

Buscando conhecer a estruturação do estágio nos locais de atuação dos/as professores/as da universidade que participam deste trabalho, vimos que, na maioria dos casos, o estágio ainda se divide em horas de observação e regência, sendo que o número de horas dedicadas a cada uma dessas etapas é bastante variado. Apesar da recorrência dessa organização, os/as professores/as licenciandos/as fazem vários apontamentos acerca do período de observação, dentre os quais podemos destacar: uma alta carga horária que não promove o conhecimento de uma diversidade de práticas, já que muitas aulas são repetidas; a relevância dessa prática para a sua formação e a ausência de uma contrapartida para a escola ou para o/a professor/a que os/as recebe; as críticas ao trabalho dos/as professores/as da escola e as reclamações envolvendo a docência; a coleta de informações para a produção de um relatório final que não volta para a escola; o constrangimento causado por sua presença em sala de aula. Os/As professores/as da universidade também se mostram preocupados com os sentidos construídos acerca da profissão durante o período de observação.

Quando nossas considerações se voltam para o estágio de língua inglesa, apesar dos diferentes enfoques, os/as participantes apresentam três principais desafios: a língua inglesa, a profissão docente, e o status da língua inglesa como componente curricular na escola. A língua se torna um desafio uma vez que muitos/as professores/as licenciandos/as se formam linguística e pedagogicamente nos anos de graduação, ou seja, não chegam à universidade com conhecimento da língua que estão se formando para ensinar. Em uma interpretação decolonial, discuto essa insegurança linguística com base no conceito de linguofobia (REZENDE, 2015) como uma expressão de colonialidade linguística. Além disso, ressalto, juntamente com Dánie (PU, MT2) e Milla (PU, MS1), a importância de problematizarmos as diferentes concepções de língua para que possamos refletir sobre o que tem orientado nossas práticas.

A profissão docente também se constitui como um desafio à medida que os/as professores/as licenciandos/as vão ampliando seus conhecimentos acerca da carreira, dos salários e das condições de trabalho. A desvalorização da nossa profissão tem feito com que a busca por vagas em nossos cursos se torne cada vez menor. Como ressalta Gatti (2014) não há

investimentos em nosso país para tornar a carreira de professor/a atrativa para os/as jovens. Conforme argumenta Filho (2014), o MEC insiste em relacionar os nossos problemas educacionais à formação de nossos/as professores/as e se recusa a considerar fatores como salário e condições de trabalho. Os argumentos desse autor não poderiam ser mais atuais neste momento em que nos deparamos com a proposta de mais uma medida que promete melhorias para a educação por meio de um *Plano nacional para a formação dos professores da escola básica*⁷⁹.

Somado a essas colocações tem ainda o fato de trabalhar com um componente curricular que não tem sido valorizado na escola, que conta com uma carga horária pequena e que é desempenhado, por vezes, por professores/as de outras áreas, como complemento de carga horária. As escolas, geralmente, não dispõem de recursos materiais e o número de alunos/as em sala dificulta o trabalho com a língua estrangeira. Diante desse cenário, temos ainda a resistência dos/as alunos/as, que, muitas vezes, parecem não ver sentido nas aulas de língua inglesa. Vemos que o papel hegemônico do inglês não tem sido suficiente para tornar o seu ensino relevante no contexto escolar.

Além dessas problematizações que foram construídas com base nas conversas que tive com os/as participantes, como pergunta final, pedi que pensassem em mudanças que poderiam contribuir para ressignificar a estrutura do estágio. Os/As professores/as licenciandos/as enfatizam a possibilidade de iniciar o estágio mais cedo como forma de aproximação e vivência da rotina escolar. Jacy (PE, GO4), professora da escola, argumenta em favor de um estágio colaborativo em que todos/as os/as participantes possam construir conhecimento conjuntamente. Geisa (PU, DF1), professora da universidade, discorrendo sobre os entraves do estágio, sugere que ele seja desenvolvido integralmente dentro da escola.

Apesar de ter iniciado as discussões pelas considerações acerca da estrutura do estágio, os encaminhamentos das problematizações parecem indicar a questão que abordo em seguida. Se o que precisamos é aproximação, vivência, trabalho colaborativo, não podemos ignorar as relações interpessoais que são construídas durante o estágio, das quais depende o desenvolvimento dessa atividade. Sendo assim, parte de nossas conversas foi dedicada às relações que se estabelecem no estágio entre professores/as licenciandos/as e professores/as da escola, professores/as licenciandos/as e professores/as da universidade e entre professores/as da escola e professores/as da universidade.

⁷⁹ Proposta divulgada em 28 de outubro de 2017. Notícia disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/noticias>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

A esse respeito, problematizo, na discussão da segunda pergunta que orienta este trabalho, o desenvolvimento de um estágio que não preza pelas relações que precisam ser construídas e que são a base para a sua realização. Não existe estágio sem a escola; no entanto, ele é planejado, organizado e, muitas vezes, cumprido sem que haja participação e engajamento dos/as professores/as da escola. Como um viés para essa reflexão, retomo a hierarquização de saberes, mantida pela colonialidade epistêmica, que prioriza os saberes da universidade e invisibiliza os saberes escolares. Discuto também as expressões de colonialidade do poder que estão presentes quando separamos professores/as, tendo por base os espaços de poder em que desempenham seu trabalho, seja a universidade ou a escola. Por fim, argumento que as relações vivenciadas no estágio reproduzem o tipo de relação hierárquica que, historicamente, foi construída dentro da própria universidade.

Considerando as relações construídas pelos/as professores/as licenciandos/as e professores/as da escola nesse período de estágio, a maioria afirma ter uma boa relação. Entretanto, seus relatos não nos dão ideia de participação e envolvimento com uma sala de aula ou com um/a professor/a. Interpreto, assim, que uma boa relação é vista pelos/as professores/as licenciandos/as como a permissão de estar em sala, e isso não tem um significado muito diferente para os/as professores/as da escola. Com base em Maldonado-Torres (2007) e sua discussão sobre a colonialidade do ser, argumento que o estágio parece ser regido por uma “não-ética”, que naturaliza tanto a invisibilização do/a professor/a da escola, quanto a violação do espaço escolar, já que o consentimento para o desenvolvimento do estágio nem sempre é dado pelo/a professor/a da disciplina.

Ademais, os/as professores/as da escola relatam alguns conflitos que vivenciam nessa relação com os/as professores/as licenciandos/as que, por vezes, fazem apontamentos negativos sobre o que veem na escola e se posicionam como avaliadores/as do trabalho do/a professor/a da escola. Isso gera um receio na escola em participar do estágio. Por outro lado, os/as professores/as licenciandos/as pontuam as dificuldades que enfrentam ao realizar o estágio e que são geradas por esse afastamento e essa assimetria entre universidade e escola. A esse respeito, enfatizo a importância de que as ações do estágio sejam negociadas por todos/as os/as seus/suas participantes. Parte importante dessa negociação inclui a ressignificação dos papéis de cada participante, a valorização de seus saberes e a abertura para a construção de outros sentidos para o estágio.

A outra relação que problematizamos é aquela construída entre professores/as licenciandos/as e professores/as da universidade. Segundo os/as professores/as da

universidade a relação com os/as professores/as licenciandos/as tem sido tranquila, sem maiores problemas. Já para os/as professores/as licenciandos/as essa relação se mostrou mais desafiadora. Seus relatos apontam que, mesmo se tratando de relações que acontecem no ambiente da universidade, elas reproduzem formas hierárquicas de lidar com os conhecimentos dos/as professores/as licenciandos/as. Isso nos leva a considerar que a universidade estabelece com a escola o mesmo tipo de relação que vivencia em seu próprio espaço. Acerca dessa relação, os principais apontamentos foram feitos pelos/as professores/as licenciandos/as do local GO1, que problematizam a prática autoritária de um professor de estágio que impõe sua forma de ensinar, e do local GO4, que gostariam de contar com mais proximidade dos/as professores/as da universidade. Por fim, professores/as licenciandos/as dos locais DF1 e GO4 ressaltam a importância de poder atuar em duplas, aprendendo com um/a colega de sala.

Passando às relações entre professores/as da escola e da universidade, muitos/as professores/as da escola assumem participar do estágio sem que seja estabelecido contato entre eles/as. Alguns/mas professores/as da universidade argumentam que há resistências por parte de professores/as da escola em se engajar no estágio. Tendo em vista as práticas de estágio que, historicamente, têm sido vivenciadas nas escolas, não nos surpreende que os/as professores/as da escola não se disponibilizem a participar dessa atividade. Isso nos faz pensar que a resignificação do estágio seja um caminho de reconstrução de práticas que, aos poucos, possibilitarão a reestruturação do estágio por meio da adoção de outras epistemologias que possam orientá-lo.

Aliada a essa resistência, os/as professores/as da universidade reconhecem seu distanciamento do contexto escolar e a relevância do estreitamento desses laços. Sendo assim, apresentam algumas possibilidades de aproximação com os/as professores/as da escola. Dentre essas possibilidades destacam a utilização de recursos tecnológicos, o estabelecimento de parcerias e o oferecimento de formação continuada para os/as professores/as da escola. Após problematizar essas propostas, questiono a relevância de um estágio que acontece em um local e com um/a professor/a desconhecidos pelo/a professor/a da universidade. Esse distanciamento pode ser interpretado como a desconsideração da escola como espaço de construção de conhecimentos importantes para a formação.

Ainda no que diz respeito a essa relação, as conversas com os/as professores/as da universidade e professores/as da escola apontam alguns elementos que parecem dificultar essa aproximação. Esses elementos foram organizados no trabalho nos seguintes temas: a)

desconsideração dos saberes da escola, que precisam ser visibilizados em uma iniciativa de ressignificação do estágio; b) ausência de negociação de papéis, que gera incertezas nos/as participantes, por vezes, inibindo sua atuação; c) desencontro de expectativas, já que as ações não são negociadas; d) pouco envolvimento do/a professor/a da escola, que não se sente envolvido e participante desse processo.

Por fim, tendo identificado a aproximação como um elemento importante para a ressignificação do estágio, ao serem pedidos/as para pensar em possíveis mudanças, os/as participantes sugerem diferentes formas de aproximar esses dois contextos. O primeiro seria o acompanhamento dos/as professores/as licenciandos/as na escola. Tanto os/as professores/as licenciandos/as quanto os/as professores/as da escola enfatizam essa necessidade. Em seguida, discutem diferentes formas de promover um trabalho conjunto no estágio. A esse respeito, os/as professores/as licenciandos/as pontuam o trabalho que poderia ser desenvolvido entre os/as professores/as da universidade, aquele que poderia ser desenvolvido entre os/as professores/as da universidade e os/as licenciandos/as, e enfatizam as possibilidades de aprendizagem com os/as próprios/as professores/as licenciandos/as. Os/As professores/as da escola mencionam o trabalho que poderiam desenvolver com os/as professores/as da universidade e com os/as próprios/as professores/as licenciandos/as. Os/As professores/as da universidade reconhecem que há, na universidade, uma falta de trabalho conjunto e se ressentem por não conseguir fazer um trabalho mais integrado.

A outra possibilidade de aproximação discutida pelos/as participantes foi a melhoria do diálogo entre eles/as. Acerca desse diálogo, argumento sobre a relevância de uma ressignificação epistemológica que nos possibilite a abertura para diferentes saberes e construa espaços de fala e escuta cuidadosa desses/as participantes. Finalizando, os/as professores/as da escola chamam a atenção para as possibilidades de formação continuada que esse trabalho conjunto pode gerar. Apesar de concordar que essas interações podem acabar constituindo um ambiente de formação para todos/as, não gostaria de reforçar a ideia de que o encontro da universidade e da escola acontece com vistas a promover a formação de professores/as da escola. No caso do estágio, somos nós, da universidade, que estamos em busca de formação e esse pode ser um importante aspecto a ser considerado na problematização dessas relações. Em linhas gerais, essas são algumas discussões desenvolvidas neste estudo como forma de contemplar as duas questões principais que o orientam.

Considerando a construção deste trabalho, diferentemente de muitos estudos na área de formação docente, este estudo não tem um caráter de intervenção, ou seja, não houve um trabalho processual desenvolvido com professores/as para que pudéssemos almejar transformações. No entanto, acredito nas possibilidades que dela podem advir. Acredito na importância de cada conversa realizada como um momento que fomentou pensamentos e considerações a respeito da prática de cada participante. Penso, ainda, que conhecer diferentes sentidos que estão sendo construídos acerca do estágio em diferentes esferas – na universidade, representadas pelos/as professores/as que atuam no estágio e pelos/as licenciandos/as, e na escola, representadas por seus/suas professores/as – possa instigar processos reflexivos e problematizações que contribuam para desestabilizar práticas e iniciar movimentos de mudança.

Ao construir um trabalho com base em tantas vozes, que representam tantos saberes, gostaria de ressaltar que as elaborações que busco fazer a partir disso não têm o intuito de fazer apontamentos acerca da prática de colegas, sejam da universidade ou da escola. Trago essas práticas como sendo minhas também, já que me incluo entre aqueles/as que atuam na universidade. Focalizo os aspectos principais desta tese com o intuito de problematizar os modos que temos interpretado o estágio e as formas de nos relacionar com seus/suas outros/as agentes. Essas problematizações são uma forma de advogar em prol de um movimento decolonial em nossas instituições, que nos permita ressignificar nossas ações e as relações que construímos com a escola, assim como aquelas que vivenciamos dentro da universidade.

Argumento também que não pretendo sugerir que esse movimento já não tenha se iniciado em algumas universidades. Alinhadas ou não aos princípios da decolonialidade, ações têm transgredido as fronteiras estabelecidas entre universidade e escola em prol da legitimação de outros saberes, desafiando as hierarquias que se apoiam nessa separação. Dentre essas iniciativas, destaco os trabalhos das professoras Elaine Mateus (UEL), Giuliana Brossi (UEG), Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (UNB), Valéria Rosa da Silva (UEG) e Viviane Pires Viana Silvestre (UEG) que têm buscado ressignificar as práticas do estágio, apesar de todo desafio que isso representa. Esta discussão pretende ampliar nossas possibilidades de engajamento com o pensamento decolonial, que possa desafiar as desigualdades construídas por uma lógica de colonialidades que mantemos até os dias de hoje. Acredito que esse movimento decolonial se inicie com uma volta para nós mesmos/as e para as práticas que temos desenvolvido.

Como possibilidade de fortalecimento dessa proposta decolonial para o estágio, considero a criação de grupos de professores/as formadores/as de estágio. Esses grupos contariam com professores/as da escola, professores/as da universidade e representantes dos/as professores/as licenciandos/as. Conforme discuto ao longo do trabalho, tendo em vista que a universidade tem sido uma importante instituição de manutenção e reprodução das colonialidades, as iniciativas para reconstruir nossas práticas e saberes em outro caminho precisam partir de nós. Somos nós que precisamos desafiar essas práticas, desmistificar o privilégio desses saberes e abrir caminhos para outras vivências. Além disso, defendo que precisamos lutar por melhorias para a condição de trabalho daqueles/as professores/as da escola que se disponibilizarem a participar do estágio. De alguma forma, esse engajamento precisa de medidas para não resultar em sobrecarga de suas tarefas.

O fechamento deste trabalho é, então, um convite ao risco e à resistência – ao risco de nos abrimos para outros espaços, outros saberes, outras possibilidades, e à resistência de saber que precisaremos renovar as forças e manter a esperança para continuar mediante as dificuldades que podemos encontrar. O que me impulsiona a aceitar essa tarefa é o desafio de adotar práticas mais justas, de valorizar saberes que necessitamos para a nossa formação e, com isso, decolonizar as relações estabelecidas dentro da própria universidade, entre os/as participantes do estágio, e entre a universidade e a escola, legitimando os saberes desses espaços por meio de uma prática mais igualitária. Termino, então, acreditando que muitos sentidos possam ser construídos a partir da problematização que apresento na abertura deste trabalho – “por que uma formação docente decolonial?”. Que possamos seguir nos desafiando a cada dia a expandir esses sentidos. Continuemos, então, as reflexões, as problematizações e os diálogos!

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda N. The danger of a single story. Palestra proferida no TEDGlobal. *Youtube*, jul. 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br>. Acesso em: 10 set. 2017.

ANDREOTTI, Vanessa. et al. Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, v. 4, n. 1, p. 21-40, 2015. Disponível em: <<http://decolonization.org/index.php/des/article/view/22168>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

AUAREK, Wagner A. Cenários da condição docente na contemporaneidade. In: SOUZA, João V. A. de; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, Míria G. de. (Org.). *Formação de professores(as) e condição docente*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 205-218.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília. n. 11, p. 89-117. mai./ago. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BASSO, Edcleia A. O perfil do professor de Inglês de escolas estaduais. In: CRISTOVÃO, Vera L. L.; GIMENEZ, Telma. *Anais do 3º Enfopli: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina: UEL, 2005. p. 35-38. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/enfopli/enfopli2005p.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BLOMMAERT, Jan. Contexto é/como crítica. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Situar a linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORELLI, Julma D. V. P. Reflexão colaborativa sobre teoria e prática: uma experiência de formação com quatro professoras de inglês. 2006. 155f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

_____. O estágio na formação inicial de professores de inglês: refletindo sobre perspectivas e possibilidades. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, PUC-RJ, 2015, n. 2, ISSN 1980-9697.

_____. Reflexões acerca do estágio supervisionado na formação de professores de inglês. In: ENFOPLE - XI Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira, 2015a, Inhumas. *Anais...*, Inhumas: UEG, 2015. p. 60-71.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192>. Acesso em 20 mai. 2017.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 12. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. Disponível em:

<bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_12ed.pdf?sequence=37>. Acesso em 22 mai. 2017.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 26 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm>. Acesso em 14 set. 2016.

BUCHOLTZ, Mary. The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*, v. 32, p. 1439-1465, 2000.

BUENO, Luzia. Textos de estagiários e o professor observado: relações entre um ser genérico e um profissional efetivo. *Revista Raído*, v.8, n.15, p. 191-202, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/3140/1757>>. Acesso em: 3 mai. 2017.

BÜHRER, Édina A. C. A prática reflexiva na sala de aula de estágio de língua inglesa. In: VIANA, Vander. MILLER, Inês K. (Org.). *Anais do II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (II CLAFPL)*. Caminhos na formação de professores de línguas: conquistas e desafios. Rio de Janeiro: PUC, 2009. p. 534-544. Disponível em: <https://www.academia.edu/5153254/a_pratica_reflexiva_na_sala_de_aula_de_estagio_su_pervisionado>. Acesso em: 5 mar. 2017.

BRITO, Cristiane C. de P. Olhares sobre as práticas de linguagem na aula de língua inglesa em contexto de estágio supervisionado. *Revista Raído*, v.8, n.15, p. 117-134, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/3235/1765>>. Acesso em: 3 mai. 2017.

CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em lingüística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz P. da. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-252.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: _____.; GROFÓGUEL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-91.

CHRISTIANS, Clifford G. Ethics and politics in qualitative research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.) *The landscape of qualitative research*. 4ª ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 125-167.

CRISTOVÃO, Vera L. L. Por relações colaborativas entre universidades e escolas. In: _____.; GIMENEZ, Telma. *Anais do 3º Enfopli: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina: UEL, 2005. p. 19-22. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/enfopli/enfopli2005p.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. The discipline and practice of qualitative research. In: _____. (Ed.) *The landscape of qualitative research*. 4ª ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 1-41.

ERICKSON, Frederick. A history of qualitative inquiry in social and educational research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.) *The landscape of qualitative research*. 4ª ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 89-124.

FABRÍCIO, Branca F.; PINTO, Joana P. Inclusão e exclusão sociais em práticas discursivo-identitárias: microrresistências e possibilidades de agenciamento. In: _____; _____. (Org.). *Exclusão social e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013. p. 11-31.

FANON, Franz. *The wretched of the earth*. New York: Grove Press, 2004.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FURLANI, Lúcia M. T. A parceria e a aproximação na relação professor-aluno na universidade. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M. N. de S. (Org.). *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002. p. 51-64.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistêmica. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROFÓGUEL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 217-242.

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

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

GIMENEZ, Telma. Proficiência lingüística de futuros professores de inglês. In: CRISTOVÃO, Vera L. L.; GIMENEZ, Telma. *Anais do 3º Enfopli: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina: UEL, 2005. p. 29-33. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/enfopli/enfopli2005p.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

GLESNE, Corrine. Research as solidarity. In: DENZIN, Norman K.; GIARDINA, Michael D. *Ethical futures in qualitative research*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2007. p. 169-178.

GROFÓGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS,

Boaventura. S.; MENESES, Maria P. (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

_____. The structure of knowledge in westernized universities: epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-knowledge*. n. XI, issue 1, p. 73-90, Fall, 2013. Disponível em: <<http://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol11/iss1/8/>>. Acesso em: 2 set. 2017.

JORDÃO, Clarissa M. O professor de LE e o compromisso social. In: CRISTOVÃO, Vera L. L.; GIMENEZ, Telma. *Anais do 3º Enfopli: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina: UEL, 2005, p. 1-4. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/enfopli/enfopli2005p.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____; BÜHRER, Edna A. C. A condição de aluno-professor de língua inglesa em discussão: estágio, identidade e agência. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 669-682. abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/23490>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

JORGE, Míriam L. dos S. Preconceito contra o ensino de inglês na escola pública. In: LIMA, Diógenes C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 161-168.

_____; TENUTA, Adriana M. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, Diógenes C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 121-132.

KERR, Jeannie. Western epistemic dominance and colonial structures: considerations for thought and practice in programs of teacher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, v. 3, n. 2, 2014, p. 83-104. Disponível em: <<http://decolonization.org/index.php/des/article/view/21148>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

LANDER, Edgardo. ¿Conocimiento para que? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemônicos. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Caracas, v. 6, n. 2, p. 53-72. mayo-agosto. 2000. Disponível em: <http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/faces/problemas_sociales_contemporaneos/cesoc/mayo_agosto_2_2000_enfoques_teoricos_contemporaneos_en_las_ciencias_sociales.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2017.

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

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

LIMA, Nilvânia D. S.; PESSOA, Rosane R. Problematizando o estágio supervisionado de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 10, n. 1, p. 249-269, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/13.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017.

LINCOLN, Yvonna S.; CANNELLA, Gaile S. Ethics and the broader rethinking/reconceptualization of research as construct. In: DENZIN, Norman K.; GIARDINA, Michael D. *Ethical futures in qualitative research*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2007. p. 67-84.

LOPES, Alice C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

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

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

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

MACHADO, Dinamara P.; REIS, Paula C.; BARBOSA, Siderly do C. D. de A. Análise das experiências da disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Letras em Curitiba. *Anais do IX Anped Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/803/87>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROFÓGUEL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

_____. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 396-443.

MATEUS, Elaine. *Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola*. 2005. 327f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Aprendizagem sem fronteiras: ressignificando os limites da formação inicial e contínua de professores. In: I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, 2007, Florianópolis. ABRAHÃO, M.H.; GIL, G.; RAUBER, A.S. (orgs.). *Anais ...* Florianópolis, 2007. p. 672-689. Disponível em: <https://www.academia.edu/1846543/Aprendizagem_sem_fronteras_resignificando_os_limites_da_forma%C3%A7%C3%A3o_inicial_e_cont%C3%ADnua_de_professores>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. Conversa com Elaine Mateus. In: SILVA, Kleber A. da; ARAGÃO, Rodrigo C. (Org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes, 2013. p. 93-111.

MIGNOLO, Walter D. Epistemic disobedience, independent thought and de-colonial freedom. *Theory, Culture & Society*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage, v. 26 (7-8), p. 1-23, 2009.

_____. *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2012.

_____. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender – Um diálogo geopolítico-pedagógico com Walter Mignolo. *Revista del IICE*. n. 35, p. 61-71, 2014. [Entrevista concedida a Facundo Giuliano e Daniel Berisso].

MOITA LOPES, Luiz P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____ (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-105.

_____. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: _____ (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.

OLIVEIRA, Hélio F. de; FIGUEIREDO, Francisco J. Q. de. O que o “não” nos diz: narrativas de licenciados em Letras que não se tornaram professores. In: OLIVEIRA, Hélio F. de; BICALHO, Poliene S. dos S.; MIRANDA, Sabrina do C. de. (Org.). *Educação e diversidade: múltiplos olhares*. Anápolis: Ed. da UEG, 2013. p. 117-138.

OLIVEIRA, Míria G. de. A sala de aula, seus sujeitos e suas relações. In: SOUZA, João V. A. de; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, Míria G. de. (Org.). *Formação de professores(as) e condição docente*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 155-173.

ORTENZI, Denise, I. B. G. A dimensão prática da formação de professores de inglês. In: CRISTOVÃO, Vera L. L.; GIMENEZ, Telma. *Anais do 3º Enfopli: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina: UEL, 2005, p. 15-18. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/enfopli/enfopli2005p.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

_____. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PESSOA, Rosane R.; PINTO, Joana P. De resistências à aprendizagem de língua inglesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. n. 52/1, jan./jun., p. 31-51, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n1/a03v52n1.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

PESSOA, Rosane R.; BASTOS, Pedro A. de L. Problematizando sentidos de língua/linguagem em aulas de inglês de um curso de Letras. In: MATEUS, Elaine; TONELLI,

Juliana, R. A. (Org.). *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 141-161.

PESSOA, Rosane R.; HOELZLE, Maria José. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 56, n. 3, set./dez. 2017.

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005. p. 107-130.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

REICHMANN, Carla L. A professora regente disse que aprendeu muito: a voz do outro e o trabalho do professor iniciante no estágio. *Revista Raído*, v.8, n.15, p. 33-44, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3232>>. Acesso em: 3 mai. 2017.

REZENDE, Tânia F. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. In: BARROS, Deborah M. de; SILVA, Kleber A.; CASSEB-GALVÃO, Vânia C. (Org.). *O ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática*. Campinas: Pontes, 2015. p. 63-77.

_____. Posfácio. In: SILVESTRE, Viviane P. V. *Colaboração e crítica na formação de professores de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*. Campinas: Pontes, 2017. p. 279-289.

SANTOS, Boaventura de S.; NUNES, João A.; MENESES, Maria P. Opening up the canon of knowledge and recognition of difference. In: SANTOS, Boaventura de S. (Org.). *Another knowledge is possible: beyond Northern epistemologies*. Londres: Verso, 2007. p. ix-lxii.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: _____.; MENESES, Maria P. (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 32-83.

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

SEGATO, Rita L. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *e-cadernos CES* [Online], vol. 18, p. 106-131. 2012. Disponível em: <<https://eces.revues.org/1533>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

SILVA, Moacir da. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M. N. de S. (Org.). *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002. p. 79-90.

SILVA, Wagner R. *Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2014.

SILVESTRE, Viviane P. V. Estágio Supervisionado: reflexões de alunos-professores de língua estrangeira. *Anais do SILEL*. v. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011_1405.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2017.

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

SMITH, Linda T. *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. Dunedin, NZ: University of Otago Press, 1999.

SOUZA, Vera L. T. de. Relações interpessoais e universidade: desafios e perspectivas. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M. N. de S. (Org.). *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002. p. 35-50.

SPIVAK, Gayatri C. The rest of the world. In: ZOURNAZI, Mary. *Hope: new philosophies for change*. Annandale: Pluto Press, 2002. p. 172-190.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

TENUTA, Adriana M.; JORGE, Míriam; SOUZA, Ricardo A. de. Language teaching in the Brazilian changing scenario of language education policies. In: KAMHI-STEIN, Lia D.; MAGGIOLI, Gabriel D.; OLIVEIRA, Luciana C. *English language teaching in South America: policy, preparation and practices*. Bristol: Multilingual Matters, 2017. p. 75-94. Disponível em: <https://www.academia.edu/34195240/JORGE_et_al._2017.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

VERONELLI, Gabriela A. Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, Bogotá, n. 81, enero/junio, p. 33-58. 2016. Disponível em: <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/11432>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

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

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: *in-surgir, re-existir, re-viver*. In: CANDAU, Vera M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

_____. Lo pedagógico y ló decolonial: entretejiendo caminos. In: _____. (Org.) *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68.

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

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: PEREIRA-DINIZ, Júlio E.; ZEICHNER, Kenneth M. *Justiça Social: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 11-34.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE CONVERSA INDIVIDUAL: PROFESSORES/AS DA UNIVERSIDADE

- 1 – Me fale um pouco sobre o estágio em sua instituição.
- 2 – Como se dá a sua organização – etapas?
 - Curso anual ou semestral?
 - Como é dividido o estágio? (observação e regência?)
 - Como você avalia essa estrutura?
- 3 – Como se dá a sua participação em cada uma dessas etapas?
- 4 – Como você analisa essas etapas em termos de relações interpessoais?
 - Sua relação com os/as alunos/as.
 - A relação dos/as alunos/as com os/as professores/as colaboradores/as.
 - Sua relação com os professores/as colaboradores/as.
- 5 – Como você analisa a construção de conhecimento no estágio?
 - Os papéis do professor/a colaborador/a.
 - Os seus papéis.
 - Os papéis dos/as estagiários/as.
- 6 – Em sua opinião, que desafios nós enfrentamos, como professores de estágio, por estarmos trabalhando com a formação de professores de inglês?
- 7 – Pensando sobre a sua prática, que noção de língua orienta o seu trabalho no estágio?
- 8 – Pensando sobre todos esses pontos que conversamos a respeito do estágio, você teria sugestões de mudanças?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE CONVERSA INDIVIDUAL: PROFESSORES/AS DA ESCOLA

1 – Você já recebeu estagiários/as muitas vezes? Me fale um pouco sobre essa experiência.

Como ela geralmente acontece?

Como você se sente?

Como é a observação e a regência dos/as alunos/as estagiários/as?

2 – Me fale um pouco sobre a relação de vocês:

Sua relação com os/as estagiários/as.

Sua relação com os/as professores das universidades.

3 – O que você acredita que os/as estagiários/as mais aprendam durante essa experiência?

O que você acredita que eles mais aprendam com você?

O que você acredita que eles mais aprendam com a relação com os/as alunos/as?

4 – O que essa experiência significa para você?

5 – Como você avalia a forma que o estágio tem acontecido e as relações que ele possibilita estabelecer? Há alguma coisa que você gostaria de mudar ou alguma sugestão que você daria para torná-lo melhor?

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA CONVERSA COM UMA PROFESSORA DA UNIVERSIDADE

20/10/2015 – GEISA (PE, DF1)

Julma: Geisa, me fale um pouco do estágio na sua instituição.

Geisa: Então, o estágio aqui atualmente está assim, a gente está em um momento de reforma curricular, então a gente tem um currículo em transição. É como se a gente tivesse dois currículos. Num currículo a gente tem o estágio em quatro disciplinas, no outro currículo, que é o currículo antigo, a gente tem o estágio em duas disciplinas, com muitas horas, é uma coisa assim bem apertada. Na verdade são três disciplinas, a primeira a gente chama de metodologia, depois estágio 1 e estágio 2. Então não são duas, desculpa, são três disciplinas. Três disciplinas que funcionam como estágio, mas duas têm o nome mesmo de estágio.

As disciplinas são semestrais, a primeira disciplina que é a de metodologia é de 60 horas. A segunda disciplina, o estágio 1, é de 210 horas.

Julma: Em um semestre?

Geisa: Sim. E a segunda também de 210. Está muito bagunçado o nosso currículo porque a gente está, igual eu te falei, a gente está no meio de uma transição curricular, então a gente está passando de um currículo para outro. Tem alunos que já entram com o currículo novo, que é o estágio em quatro disciplinas, duas de 60 e duas de 90, eu acho. Ou três de 90 e uma de 60, eu acho que é uma coisa assim. Depois eu te passo direitinho as divisões das horas. Mas eu atuo no currículo antigo, com as turmas que estão no currículo antigo, que são as que são divididas em três disciplinas. Na metodologia... quer saber o conteúdo?

Julma: Não eu gostaria de saber o que eles fazem especificamente no estágio, se eles têm uma etapa de observação, se eles têm uma etapa de prática. Conteúdo necessariamente não precisa falar, não, mas-

Geisa: No primeiro de estágio eles fazem só observação e estudam teorias de abordagens de ensino, estudam sobre abordagens de ensino e fazem a observação e são obrigados a fazer observação em dois contextos que são contextos de centros de língua e contextos da escola pública.

Julma: Qual que é o tempo que eles observam?

Geisa: Eles fazem 10 horas de observação em cada um desses contextos. No estágio 2 e no estágio 3 eles têm que fazer 40 horas de regência. Nesses dois estágios eles fazem 40 horas de regência, sendo 20 horas no contexto de centro de línguas, 20 horas no contexto da escola pública, por semestre. O restante das horas é para estudo dos documentos oficiais que regem a educação em língua estrangeira, então, eles estudam PCNs, OCEMS, as publicações dos PCNs e das OCEMS com as revisões e as diretrizes curriculares do Distrito Federal, em geral. E também estudam, por exemplo, quando eu sou professora, porque como eles têm prática de ensino nesses dois contextos, de centro de línguas e de escola pública, então a gente estuda teorias e a gente lê sobre práticas que são voltadas para esses dois contextos, teoria e prática para esses dois contextos. Sobre a escola pública são os documentos oficiais e a gente lê textos que vão mostrar projetos que foram desenvolvidos na escola, tanto nas disciplinas de estágio, quanto projetos de extensão que vão para a escola. Então, isso aí é a parte teórica, né? E para o contexto de centro de línguas a gente estuda teorias em geral que giram em torno do comunicativismo. O que seria e o que não seria comunicativo para as aulas em um contexto de línguas, uma perspectiva política- esse aí é até um conflito assim, mas um pouco de uma perspectiva política pensando assim o contexto dos centros de línguas no Brasil, dos institutos de idiomas no Brasil, e metodologias em geral. Metodologia para ir para o centro de línguas, como é que você dá *reading*, como você dá *listening*, como que você faz com *writing*, como que você faz com *speaking*? A avaliação nesses contextos. Então, em cada um dos estágios a gente faz uma separação.

Julma: Como você, apesar da mudança de currículo, atua como professora no currículo antigo eu vou pedir para que você pense sobre ele, então, porque eu acho que faz mais parte da sua prática. Como é que você avalia essa estrutura em que o estágio está organizado?

Geisa: Acho que foi uma maneira muito difícil, não produtiva de cumprir as 400 horas do estágio, de organizar as 400 horas do estágio dentro do currículo. Acho que não se priorizou o estágio, o estágio não recebeu uma prioridade, assim, ah tem que ter 400 horas então vamos botando horas dentro das disciplinas até chegar no total de horas que a gente precisa ter. Então, eu como já peguei essa organização do currículo andando, então a impressão que eu tenho é essa, que foi organizado para cumprir essa resolução de ter as 400 horas. Eu sinto que o estágio ele ainda- quando eu olho para o meu currículo, no currículo que eu atuo com toda a distribuição das disciplinas pensando nas fases da formação, eu acho um currículo- eu acho que o estágio fica em um lugar marginal dentro do currículo. Sabe, não é um lugar de prioridade. E se a gente pensar assim que o estágio é a disciplina que mais diretamente, pelo menos dentro do que os alunos falam, é a disciplina que mais diretamente fala sobre a profissão, se você tem tantas horas organizadas em uma disciplina, jogadas, eu acho que não é um lugar de prioridade para esse estágio. De fato não é um cuidado, não mostra um cuidado com o estágio, com a ida para a escola, com a vivência dentro do contexto que vai ser o contexto onde a gente vai atuar de fato.

Julma: Você me disse, então, que o estágio se divide em observação e regência, né? Eu queria que você me falasse como se dá a sua participação em cada uma dessas etapas. Você atua como professora nas duas etapas do estágio, tanto na observação quanto na regência?

Geisa: Então, todo semestre quando a disciplina começa eu tenho que fazer um trabalho muito assim de-, a impressão que eu tenho é que eu tenho que fazer um trabalho, assim, de animadora. Sabe, para mostrar para os alunos que vai ser bom, vai ser legal, vai ser produtivo. Porque os alunos já começam assim, eu peço para eles fazerem um texto no início da disciplina – quais são suas expectativas para o curso de estágio? Aí eles falam, muitos escrevem: “ai minha expectativa é conseguir fazer tudo o que eu tenho que fazer na escola, porque eu sei que não vai ser fácil”. Então, assim, a gente vê uma apreensão, um medo de ir pra escola. No começo eu faço esse papel de “gente, a gente aprende, a gente vai, a gente-”. Eu conto experiências de estagiários passados, né? Eu tive uma estagiária que teve essa apreensão e no final do estágio dela ela falou “nossa, eu podia ser contratada pra dar aula nessa escola aqui que eu ia gostar muito”, que é uma escola bem pertinho da UNB, de ensino médio. Aí eu vou contando essas coisas porque eu acho que eu tenho que fazer esse papel de animação porque os alunos não chegam com animação. Aí durante o tempo que eles fazem observação, por exemplo há dois semestres um colega veio me dizer que um aluno meu tinha colocado no *facebook*, tinha postado no *facebook* assim: eu não sei porque que eu tenho que fazer observação na escola, eu não sei porque que tem algo ali que eu deva observar. Lá não tem nada para eu aprender, só tem coisas para eu aprender a não fazer. Tudo que eu vi ali é para eu não fazer. Aí uma colega me alertou e falou: “Oh Geisa, ele citou o nome da escola e citou o nome da profes- não ele não citou o nome da professora, acho que citou só o nome da escola”. Aí eu fiquei super chateada, pensando assim: “poxa, será que eu não preparei bem os alunos pra ir fazer a observação?”. Porque a gente tem toda uma conversa sobre ética na escola, quer dizer, a escola, a gente não pode chegar lá com um olhar arrogante sobre a escola achando que nós somos ótimos e eles são péssimos, né? Bom, tem toda essa conversa, mas eu pensei: “poxa eu acho que eu não preparei direito, e fiquei me sentindo meio ineficaz assim”. E depois eu conversei com esse aluno e ele retirou isso lá do *facebook*. Então eu faço esse papel de animadora, de animadora no começo e quando eles vão fazer a observação a gente:: eles voltam, terminam a observação- é assim, eles fazem 10 horas de observação, depois que a gente já estudou os documentos, já discutimos relatos de projetos feitos por outros estagiários nesses artigos, periódicos que são publicados no Brasil e aí eles fazem a observação e quando eles terminam a observação eles perguntam para o professor qual é o conteúdo, sobre que conteúdo eles têm que fazer a regência ou se eles podem fazer livremente. Aí, geralmente, os professores falam que é para dar tal conteúdo. E aí eles voltam e se reúnem comigo para fazer o planejamento. Eles fazem um primeiro planejamento e depois a gente tem uma reunião para discutir de que maneira aquele planejamento contempla o que a gente estudou antes, ou não. Ou o que a gente quer é não contemplar? PCNs, OCEMs, Letramentos

Críticos, a perspectiva dos letramentos e tal. E aí a gente faz o planejamento. Depois quando eles vão fazer as 10 horas de regência, pelo menos uma das regências de- já são nas escolas que eu conheço, onde eu conheço os professores, as escolas todas precisam ser do Plano Piloto, então eu não aceito qualquer escola, mas sim as escolas que já têm uma relação um pouco comigo, né? Até porque senão eu não dou conta de ir lá ver e aí, geralmente, uma das 10 horas que eles dão, geralmente uma ou duas eu vou assistir. De todos os estagiários. Dificilmente eu deixo de assistir uma aula de algum estagiário. Então, pelo menos uma aula de cada estagiário dentro daquele planejamento que ele fez, eu vou lá observar, aí depois a gente conversa.

Acho que eu precisaria, se eu pudesse ficar só por conta de, realmente, de ter um grupo só e fazer um trabalho com esse grupo de acompanhá-los e ter esse processo reflexivo, como se deu a relação com a escola, como não foi e tal, aí acho que seria muito melhor. Acho que a gente só mandar o estudante pra escola sem ter esse processo de pensar como foi, como poderia ter sido é muito ruim. Eu fico angustiada quando eu- já teve vez que o estagiário foi lá fez o estágio e eu não pude ver nenhuma das aulas dele, mas ninguém faz a regência sem o planejamento estar aprovado. Então, os planejamentos são todos aprovados. Então, eles fazem um plano de aula como se fosse mais ou menos, não é exatamente um projeto de letramento, mas são aulas que a gente tenta primar por uma perspectiva, sei lá né, crítica, sei lá, de língua como prática social. Então, não pode ser um tema que não tem nada a ver com nada. Não pode ser uma coisa que não tem nada- tipo exemplos aleatórios do livro, não pode ser isso, não pode ser só um diálogo entre John e Mary, eles têm que levar material que tenha a ver com a vida social. Então, o plano de aula deles precisa passar por isso, e aí sendo temas que tenham a ver com a vida social. Então, geralmente, eu nem preciso pedir, eles mesmos já colocam músicas, já colocam vídeos, colocam textos, fazem os slides e- para não ser só um monte de exemplos e exercícios.

Julma: Você é a única professora da turma?

Geisa: eu sou a única professora da turma, geralmente eu tenho 15, 16 estagiários.

Julma: Porque têm universidades que dividem, né? O professor de estágio tem 10 alunos e é o máximo de estagiários e aí outro professor tem que pegar. Mas lá você fica responsável por todos os alunos.

Geisa: Todos. Já teve turma que eu tive 18 estagiários, tem turma que têm 13, depende do semestre. Geralmente são uns 16 por turma, 15 a 16 a média. E os alunos trabalham em duplas.

Julma: Na regência?

Geisa: Na regência. Em dupla.

Julma: Na observação, não?

Geisa: Não. Eles não fazem observação em dupla. Eles podem fazer porque eles ficam livres para fazer no horário que eles puderem ir lá na escola. Então, eles não precisam estar junto com a dupla. E o aluno que quiser fazer o estágio sozinho também pode fazer. Ou em dupla ou individual. Eles escolhem fazer em dupla, geralmente fazem em dupla.

Julma: Pra ter um apoio, né?

Geisa: É. Pra ter uma ajuda.

Julma: Como é que você analisa essas etapas, aí a gente está pensando na observação e na regência, em termos de relações interpessoais. Então, por exemplo, pensando a sua relação com os alunos, a relação dos alunos com os professores da escola e a sua relação com os professores da escola? Como é que você analisa a observação e a regência, pensando na relação das pessoas que participam desse estágio, né? Porque se a gente pensar, nós temos esses três participantes, né? Como é que você analisa essas relações nessas duas etapas?

Geisa: Por exemplo, nesse caso do aluno que postou isso no *facebook*, olha só, eu fiquei imaginando o processo. A gente passou um mês em sala de aula com apresentação de seminários, a gente leu as OCEMs, PCNs, textos sobre letramentos críticos e a gente leu e discutiu alguns textos, não sei se você conhece, de uma revista que se chama “Bem Legal”, uma publicação da Federal do Rio Grande do Sul, que são relatos de projetos na escola pública, tanto de estágio quanto de Pibid. Então, a gente deve ter lido- todo semestre a gente lê uns seis, sete desses artigos. São artigos bem curtos e os alunos fazem apresentação e a gente vai discutir de que maneira esse projeto que o estágio fez lá e está relatando se aproxima ou não das OCEMs e tal. Pra gente tentar visualizar práticas possíveis. Mas aí a gente passa todo esse tempo com isso, aí de repente os alunos vão observar na escola. O quê que eles falam? É quase assim: “professora, desculpa, mas assim, você não está sabendo”- eles praticamente- muitos falam isso pra mim, “professora você já foi lá observar? Professora, você não está sabendo, você está aí idealizando uma coisa, professora, isso aí não existe. Você foi lá observar, professora? Você não sabe o que a gente viu lá.” Aí eles contam. Por exemplo, esse aluno que postou isso no *facebook* é um exemplo do discurso deles “não há nada para aprender lá, eu vou observar o que? Lá o que está sendo observado é para não fazer”. Então, a sensação que eu tenho é que assim, é como se eu ficasse numa postura de defender a escola, mas quando o estagiário vai para a escola- então eu construo esse caminho de possibilidades e tal, quando o aluno chega lá na escola ele não encontra nenhuma relação entre o que a gente fez em sala, teoricamente, e o que está sendo feito lá na escola.

Aí é uma grande crise, quer dizer, o professor da escola é o problema? Os alunos são o problema? Então, muito problema de indisciplina, muito problema de metodologia, muito problema de... sei lá. Vários problemas eles relatam, né, que eles observam. O que acontece? Como é que eu vou fazer- eu preciso pensar numa forma de fazer, de preparar essa chegada pra escola porque do jeito que eu estou fazendo, eu estou tentando preparar, mas do jeito que eu estou fazendo não prepara. Porque eles saem animados, mas quando eles vão ver a observação é um balde de água fria. Aí eles voltam assim: “não é possível”. Outro exemplo que eu já tive, o aluno fez um plano de aula, aí o plano de aula dele era praticamente uma aula de gramática que você pega do livro, sabe aqueles livrinhos do Murphy? Então, ele pegou aquela página do Murphy, fez os slides, botou no *handout*, fez os exercícios e aquela seria a aula dele. Explicar assim: “Olá, hoje eu vim falar sobre o *present simple*. É o seguinte, o *present simple* a gente usa em tais e tais situações, por exemplo: *John drives his car*. O que está escrito aqui?”. Então, ele preparou a aula dele desse jeito, do início ao final. E aí quando ele foi discutir o planejamento dele comigo eu falei: “Olha, vamos pensar de que forma isso se aproxima do que a gente discutiu em sala”. E ele me disse: “Isso não se aproxima professora, mas é porque eu estou fazendo, seguindo o modelo da observação que eu fiz lá na escola”. Porque se os alunos estão fazendo isso lá, eu vou dar aula lá, eu não tenho que fazer diferente. E não é isso que o professor lá espera que eu faça. Então, a gente não consegue, assim essa é minha angústia, eu não consigo um diálogo, eu não sei, eu preciso estudar. Você está fazendo aí depois você me conta como é que eu tenho que fazer (risos) eu tenho que ver, pensar, porque eu não consigo um diálogo entre o que a gente vê, o que a gente pensa como possível ou o que a gente lê, porque a gente lê textos de pessoas que foram e fizeram. Entre o que a gente vê que é possível e o que eles chegam lá na escola. Isso é a observação. A observação é um problema seríssimo!

Aí tá bom, aí depois a gente vai pra etapa da regência. Na regência a gente já discutiu o que eles viram na observação, problematiza, de certo modo. Não sei se a gente problematiza mesmo ou se só eu que problematizo. Não sei até que ponto eu consigo realmente atingir, mas os alunos, às vezes, fazem planos ma:ravilhosos. O que eu quero dizer com maravilhoso? Por exemplo, uma aluna essa semana, ela acabou de terminar o planejamento dela e vai fazer a regência na semana que vem. O que ela vai fazer? A professora pediu para ela fazer sobre família. Ela pegou o estatuto da família, que acabou de ser aprovado pelo governo, e vai discutir com os alunos e nessa ela vai apresentar *vocabulary*, vocabulário e discutir relações da família e tal. E eu achei super legal, na hora que ela me mandou o plano, isso ela me mandou o plano diretamente desse jeito, então, assim, não foi que eu fiz uma intervenção e tal. Então, a minha intervenção no plano dela foi mais de organização didática, pensar assim estratégias para lidar, porque ele vai dar aula para uma turma muito grande. Aí ela preparou todas as atividades, a produção que os alunos vão fazer, e agora ela vai fazer a regência lá na sala. Só que nem todo aluno, nem sempre vai ser assim, porque a observação muitas vezes ela é um entrave

para a regência. Porque eles vão fazer a regência e eles estão já descrentes. O que eu faço aqui nessa sala? Nada é possível, nada vai dar certo.

Comentário: bom, mas aí deixa eu organizar meus pensamentos aqui porque eu ia contar uma outra coisa que eu esqueci.

Geisa: Então, aí ela vai pra escola na próxima semana e ela vai fazer a regência lá, ela tem que fazer 10 horas de regência. Então ela vai fazer essa aula no sexto ano, vai fazer duas tardes, duas segundas-feiras. Primeira segunda-feira em todos os sextos anos e segunda segunda-feira em todos os sextos anos.

Julma: Era alguma coisa sobre a relação da outra professora?

Geisa: Ah, é! Não, mas não era, não. Mas é uma coisa que eu posso falar também. Outro distanciamento que acontece, por exemplo, já teve várias vezes, várias, que eu estava lá na escola, observando aula de estagiário e o professor da turma, o professor titular da escola, senta do meu lado e fala assim: “dá pra você falar pra ele no final fazer um quadro comparativo e explicitar toda a gramática porque isso vai estar na prova dos meninos?”. Então, também tem essa expectativa de que o estagiário chegue e contribua e que continue uma lógica que já estava sendo-. Mas a gente já teve surpresas muito legais, assim, de chegar na escola e ver projetos de inglês acontecendo, em que os alunos estavam tentando muito usar a língua, tinham que usar a língua não como aprendizes assim repetindo, mas como usuários mesmo, fazer, dar significado ali para o que eles estavam fazendo através da língua. Então, assim, acontece de tudo na escola, não dá pra homogeneizar. Sabe, eu estou falando de um problema, mas eu não quero homogeneizar porque eu já vi outras coisas acontecendo também.

Julma: Com você, em geral, a relação dos estagiários é tranquila?

Geisa: Comigo, em geral, é. Relação, você diz?

Julma: Relação interpessoal.

Geisa: É, comigo, em geral, a relação é tranquila.

Julma: E sua com o professor? Com os professores que recebem os estagiários? Seja pra regência, seja pra observação.

Geisa: Eu tenho alguns professores que já estão- Esse professor, por exemplo, que falava pra mim: não, fala para os seus estagiários focarem no quadro, focarem na gramática porque eu vou cobrar isso dos alunos – esse professor, ele sempre abria a porta para o estágio. Ele me falava: pode mandar professora, pode trazer os seus estagiários. Sempre, não tinha nenhum problema. Mas, ele queria que os estagiários se adequassem à forma dele de trabalhar. Mas não era um problema, ele nunca fechou portas. Mas eu já tive escolas que falavam assim: você, estagiário, pode vir. A sua professora, não. Tem uma escola aqui que é muito boa, inclusive, que é bem perto da UNB, e eu já tentei fazer parcerias com eles, mas eles dizem: aceitamos os estagiários, os professores de vocês, não. Então eles não querem que eu vá assistir às aulas porque eles acham que- eu não sei se é com todas as disciplinas, mas o professor de inglês e a coordenação, eu ouvi a mesma coisa dos dois, eles acham que a avaliação do estágio cabe ao professor da turma e a coordenação da escola e não a mim.

Então eles têm uma visão diferente. Mas eu aceito que os alunos façam o estágio lá mesmo sem mim e eu tomo como válida a avaliação que eles fazem. Eu acho, pra mim é tranquilo. Apesar de que eu gostaria de estar presente, de ver.

Julma: [...] pra você poder acompanhar o seu aluno.

Geisa: Exatamente. Não passa por avaliação em nenhum momento porque na nota não tem a ver com, a nota dele não tem a ver com como foi o desempenho em sala de aula, mas tem mais a ver com como

que ele relacionou os princípios que foram postos como princípios para o estágio, princípios de ensino e aprendizagem para o estágio, foram postos aqueles princípios, a gente estudou e eles precisam ser levados a sério. Isso é uma norma da disciplina. Então, não adianta a gente falar: não eu vou fazer o estágio do jeito que eu sei. Não, então não é estágio. Não é estágio supervisionado. Estágio é como se você fosse fazer, sei lá o que, você vai fazer uma disciplina, um curso qualquer você tem uma parte que você vai desenvolver um- criar alguma coisa, você tem princípios que devem reger e aí é por aí que você é avaliado. Então eles precisam considerar na regência deles esses princípios que a gente estudou. E aí, às vezes tem alunos que demoram três semanas, às vezes um mês para ter o planejamento aprovado. Porque eles só podem fazer a regência se tiver o planejamento aprovado, mas até que a gente possa discutir e chegar num planejamento que faça sentido dentro daquela perspectiva que a gente estudou. Não pode ser qualquer planejamento. Igual esse que eu falei da aula do Murphy, por exemplo.

Agora tem muitas angústias. Trabalhar no estágio é muito angustiante. Por quê? Porque a gente tem uma distância muito grande- Eu acho, sinceramente, que o estágio precisaria ser o lugar onde a pessoa- Eu não sei, se estou certa, mas talvez a pessoa vai trabalhar, ela vai se aproximar do lugar, do local da atuação profissional e ela vai se ver como profissional naquele lugar. Entendeu? Então, a experiência do estágio precisa dar pra pessoa essa sensação de “eu sou desse lugar”, mesmo que com dificuldades. Ou então não “eu não sou pra esse lugar”. E se eu não sou pra esse lugar ótimo também, é uma boa percepção porque se você não é pra esse lugar é bom que você não esteja lá. Bom, é muito duro isso, mas é verdade porque não dá pra gente- Eu já sofri muito isso na pele, mas tem que profissionalizar, tem que fazer, sabe? Tem que ser profissional do ensino, da educação, não adianta você só- Então para você ser profissional você tem que ter, você tem que entender o que é esse campo, o quê que é esse contexto. E esse é o drama do estágio porque parece que quando a gente se aproxima do local- Primeiro porque parece que a gente não quer se aproximar do local. Como é que você vai ser um profissional e você não quer se aproximar daquele local? Segundo, porque parece que a gente não consegue ter uma aproximação que de fato seja- Como que a gente tem aproximação? Como que a gente se aproxima do local aprendendo com o local e ensinando também? Eu não sei, sinceramente assim... é um desafio. É um desafio bom, quem sabe a gente- Acho que é bom a gente, é instigante pensar sobre isso.

Julma: Mari, como você analisa a construção de conhecimento no estágio? Então, por exemplo, você falou e eu concordo que o estágio é um momento importante da formação do professor. Eu concordo. Se a gente pensar na construção de conhecimento que acontece nesse momento de formação que é o estágio, pensando que nós temos papéis desempenhados por diferentes participantes, como é que você pensa a construção de conhecimento relacionada a esses papéis. Então, por exemplo, assim o seu papel de professora de estágio, o papel do professor que recebe o estagiário e o papel do estagiário? Não sei se ficou confusa, mas por exemplo, assim pensar os papéis de quem participa do estágio, na construção de conhecimento que o estágio promove. Então, por exemplo, a gente aprende com o estágio, tá. Mas que papéis- Não dá pra gente saber, eu estou querendo a sua percepção disso assim. Que papéis que nós, professores de estágio, desempenhamos mais fortemente? Que papéis que o estagiário desempenha? Que papéis que o professor da escola, que é um formador também do nosso aluno, desempenha?

Geisa: Ai Ju, pera aí.

Julma: Tá confuso, né?

Geisa: É que eu não estou conseguindo relacionar papel que desempenha com construção do conhecimento.

Julma: É, por exemplo, se a gente pensar que todos os três atuam nessa construção de conhecimento. Você acha que sim? Então por exemplo assim, o estágio é um momento de aprender porque nós temos pessoas diferentes trabalhando pra essa aprendizagem. Então, por exemplo, o próprio estagiário faz algo para que o aprendizado dele aconteça, você como professora de estágio, e o professor que recebe

na escola também. Como é que você pensa o papel desses três nessa aprendizagem do estagiário? Se é que ela é só do estagiário, não é nossa também, não é do professor da escola também.

Geisa? Então, o quê que acontece? Eu acho, pela minha experiência eu acho assim que nem eu, professora formadora, nem o estagiário e nem o professor da escola temos respostas definitivas sobre como é que se faz a coisa. Como é que se ensina na escola pra de fato a gente conseguir que o aluno de, sei lá, do sexto ano até o final do Ensino Médio o aluno saia de lá sabendo, tendo um domínio da língua. Um domínio no sentido de apropriação, assim de conseguir fazer o que ele quiser com a língua, entendeu? Com sucesso. Pra atender as necessidades dele, aquilo que ele precisa fazer com a língua.

Tem vários nós aí no meio, sabe? Tem várias dificuldades. Então, eu acho que a gente tem, eu tenho pelo menos, dificuldade de entender como é que a gente faz a coisa na escola. Principalmente eu acho, como é que a gente faz a coisa na escola não de forma isolada? Um professor faz, ninguém mais faz. Dois professores fazem, outros não fazem. Então, passa por uma questão de escolha do professor, de o professor decidir se vai fazer ou não.

Aí eu acho que, qual que é o nosso papel então? Não sei se eu vou conseguir o que você precisa, mas assim, vou falar um monte de coisas aí você vê se você encontra a sua resposta (risos).

Aí assim, se a gente não sabe exatamente como fazer então a gente tem um desafio— Mas não é que a gente também não sabe nada. A gente sabe um monte de coisas. A gente sabe um monte de coisas, a gente vê um monte de coisa acontecendo, a gente vê um monte de coisas dando certo e a gente vê um monte de entraves. Acho que a gente tem muita dificuldade de ter uma vivência dentro da escola mesmo, de ir para o espaço de atuação profissional, de chegar lá. Então, a chegada na escola é uma chegada muito— A nossa relação com a escola é uma relação muito travada, muito sem liberdade. A gente não tem liberdade na escola pra compartilhar, pra dizer das dificuldades. E acho que a gente não tem liberdade porque infelizmente, a verdade é essa, vou abrir o meu coração, acho que a gente não tem compromisso. Sabe a gente não tem uma relação de compromisso com a escola. Entendeu? Eu não acho que os meus estagiários têm uma relação de compromisso com a escola, acho que muitas vezes eles têm uma relação de muito preconceito com a escola. De muito:: Talvez eu tenha também, né, eu acho que eu não tenho, mas sei lá. Eu acho que eu não tenho, eu não quero ter de jeito nenhum, mas assim, sabe, muita falta de apostar na escola, muita dificuldade de ver a escola como um lugar onde as coisas podem dar certo, muita dificuldade em entender a escola como um lugar propício para o ensino de línguas. Aí você imagina, que relação é essa? Quer dizer, você já chega com o pé atrás, você já chega com muita desconfiança, então a gente não tem liberdade pra interagir, não tem confiança pra interagir, pra se relacionar e pra tentar descobrir e ver como é que eu como professor posso entender esse contexto e atuar nele. O que eu posso levar pra essa escola. O professor por outro lado, o que ele recebe? Ele também tem as desconfianças dele. Ah, não sei.

Julma: Deixa eu perguntar uma outra coisa.

Geisa: Fala. Não sei se ajudei.

Julma: De certa forma essa pergunta não ficou boa, mas eu vou ser fiel e fazer pra você assim como eu fiz.

Geisa: Tá bom.

Julma: Eu estou entendendo que por nós estarmos formando professores de inglês nós temos alguns desafios, por ser formador de professor de inglês. Eu sei que a pergunta de pesquisa às vezes não deve assumir coisas, mas eu estou assumindo que, na minha opinião, nós por formarmos professores que trabalham especificamente com a língua inglesa, temos alguns desafios, que, por exemplo, talvez um professor que forma professor de espanhol talvez não tenha, pelo papel que o inglês ocupa e pelas especificidades que se tem de trabalhar com essa língua. Não sei se você concorda. Então eu queria te perguntar: em sua opinião, que desafios nós enfrentamos como professores de estágio, por estarmos trabalhando com a formação de professores de inglês? Você pode virar pra mim e dizer assim: Julma

eu acho que professor de qualquer língua passa pelos mesmos desafios. Não tem problema nenhum. E que desafios são esses que você pensa. Mas se não, que desafios são esses que você acha que nós temos como professores de estágio, por estarmos formando professores de língua inglesa?

Geisa: eu acho, eu penso que não vai ter uma língua que você vai ensinar que não vai te oferecer desafios, dificuldades. Porque a língua, se a pessoa vai aprender uma língua, só do fato de ela ter desejo, de querer se aproximar, já mostra, a gente já vê que as línguas são sociais e blá, blá, blá. Então os interesses são sempre a partir das relações que se dão lá em cada contexto. Agora, então eu não sei se os desafios são os mesmos que as outras línguas enfrentariam. Acham que são desafios na mesma medida, mas temos vários desafios específicos de ser o inglês. Primeiro, porque eu acho que no Brasil a gente tem o inglês como uma língua de desejo da população. Então, a gente tem um status, né? É o que alguns autores chamam de o inglês como capital simbólico, capital cultural, quer dizer, tem-se previamente a ideia de que quem sabe inglês é alguém mais, alguém que tem mais acesso, que tem mais oportunidades na vida, e tal. E a gente encontra muita gente que fala: “nossa, eu desejo muito aprender essa língua, meu sonho era aprender inglês desde criança”. Então eu acho que esse aí é um desafio, ou seja, é uma língua de desejos. É um desafio justamente porque a gente tem uma história de fracasso no ensino de inglês na escola, no sistema escolar, que coloca também como histórico o ensino de inglês como bem-sucedido fora da escola, nos contextos privados. Não é nem de escola particular porque na escola particular tem o mesmo problema. O grande salvador do ensino de inglês é o instituto privado de idiomas, né? Lá que você realmente consegue aprender. E aí a gente tem um grande problema que é a descrença, então, no ensino de inglês na escola. E não acho que é uma descrença à toa. Não acho que é uma crença, um mito, não. É um problema em função de tudo que as pessoas vivem na escola em relação ao inglês. Todo mundo tem uma história pra relatar em relação ao inglês. Como foi o inglês na sua escola, no seu Ensino Médio, no seu Ensino Fundamental. Então é uma coisa que as pessoas vivem. Então elas estão falando do que elas viveram e acho que isso põe um desafio muito grande porque quando também esses alunos estagiários vão pra escola, eles vão pra essa escola onde eles já foram alunos, onde eles viram várias dificuldades, sobre as quais eles ouvem várias dificuldades. Então acho que o inglês tem sim uns desafios bem, no Brasil.

Julma: Isso acaba por afetar o nosso trabalho de formador.

Geisa: Com certeza! Com Certeza! Por isso, porque os estagiários já vão pra escola já desconfiados, né? Numa relação de desconfiança, numa relação de falta de: , como é que eu posso falar? De desconfiança, numa relação de suspeita, será que aqui pode acontecer alguma coisa? Eu tenho uma aluna que no primeiro relatório de observação dela, ela falou isso: “é possível aprender alguma coisa de inglês aqui nessa sala?”. Enquanto ela observava ela foi escrevendo essas coisas e quando ela termina o estágio, é essa aluna que falou: “a essa escola podia me contratar como temporária aqui pra trabalhar com esses alunos. Eu adorei!”. Então foi muito, muito interessante! E ela é uma professora excelente, cria de centro de línguas, nunca tinha pisado o pé numa escola, sabe assim, cria de um centro de línguas importantíssimo aqui. Formada nesse centro de língua no sentido de– passou por várias, foi estagiária, foi professora 1, professora 2, até:, né? Então passou por treinamento todo que eles fazem. Leu vários livros, Jeremy Harmer, Brown, todos esse metodologias aí que a gente tem. Então, e aí ela tinha uma concepção muito forte de que é lá que se aprende inglês. Então quando ela foi pra escola, ela teve uma relação– Ah! Eu acho que o que fez diferença para essa aluna, pra essa estagiária (PA: depois você podia entrevistar ela), o que fez diferença pra ela (PA: você devia ouvir os estagiários também.)

Julma: Eu vou ouvir estagiários também.

Geisa: (PA: Ah, bom! Ouve ela, a Isadora! Minha aluna.)

Julma: Só que os estagiários eu vou ouvir em sessão reflexiva, aí eu tenho que pedir para vir em uma aula sua. Mas agora teve tanta greve.

Geisa: Só que ela é de um ano atrás. Você tem que vir agora, então, nessa turma, a sessão reflexiva vai ser 3 de dezembro.

Julma: Mas é final de ano? É final de ano letivo?

Geisa: É.

Julma: Porque eu quero vir depois que eles fizeram muita coisa no estágio,entendeu?

Geisa: No dia 3 de dezembro eles fazem uma apresentação, cada estagiário faz uma apresentação de 10 minutos sobre toda a experiência de estágio. Além de entregar o calhamaço do relatório de estágio.

(Conversa sobre a ida à Brasília para fazer a sessão reflexiva)

Geisa: Seria legal você ver porque, igual aí essa aluna é superinteressante. E eles fazem muito pouco porque nesse semestre são vinte horas de regência só. Vinte horas de presença na escola, dez de observação, dez de regência. E aí ela fala: “nossa, teve uma aluna que eu consegui ajudar aquela aluna. Parece que eu consegui dar um *click*. A aluna falou: nossa, é mesmo, é isso aqui professora, consegui entender”. E ela deu uma aula, a professora pediu para ela dar uma aula, lembro direitinho, sobre o caso genitivo. Então ela preparou (PA: hum, mas não vem ao caso, né, aqui?).

Julma: Pode falar o que você quiser.

Geisa: Ela preparou vários slides, olha só pra você ver, ela preparou vários slides sobre, ela queria falar sobre consumo, slides sobre coisas que o mundo quer. Então, todo mundo quer a conta bancária do Neymar, todo mundo quer...

Julma: o cabelo da Gisele Bündchen (risos)

Geisa: tinha cabelo, tinha o peito de não sei quem, e quanto custa. E aí nesses slides ela ia mostrando: *Neymar's bank account. Fulana's...* Inclusive, se não me engano, tinha o cabelo da Gisele Bündchen também (risos). Aí ela foi discutindo de onde vêm esses desejos que a gente tem. Foi bacana!

Julma: Dá pra ser crítica a aula, né?

Geisa: Foi muito, muito bacana! Aí teve um aluno que falou assim: “ah, eu gostaria de ter a Slash's guitar”. A guitarra do Slash que nem eu sabia também que é um guitarrista. Depois eu aprendi. E assim, foi legal ver porque eu acho que o que fez diferença pra ela foi ela fazer uma aula que a aproximou dos alunos. Então é isso que eu estou tentando entender no estágio, o que é que torna o estágio significativo. Estágio significativo me parece que é quando você estabelece uma relação com os alunos em que você de fato se vê como professor daqueles alunos. E o que faz você ser professor com os alunos? O *feedback* dos alunos, o envolvimento dos alunos com aquilo que você está trazendo. Então é uma gama de relações. Não é só uma coisa, é um monte de coisas juntas, que fazem o estágio ser significativo. Por isso que eu quero falar pra gente fazer uma parceria depois, posteriormente, quando você voltar pra disciplina.

Julma: depois que eu defender, né?

Geisa: Isso!

Julma: Bom, pensando sobre (PE: eu sempre acho que essa pergunta foge um pouco do que a gente está falando), mas como é uma informação que eu acho que vai ser importante pra discussão toda e como nós somos professores de estágio formando professores de língua. Pensando sobre a sua prática, que noção de língua você acha que hoje orienta o seu trabalho?

Geisa: Pois é, é difícil porque às vezes eu vou te falar que eu acho que é uma e você vai olhar a minha prática e pode ser que você ache que é outra.

Julma: Mas eu estou interessada nas suas concepções, eu não vou olhar a sua prática.

Geisa: Então, mas a minha concepção é que língua é alguma coisa que o tempo todo eu estou fazendo coisas com ela. Eu estou incentivando, esses verbos performativos que o Austin fala que a gente faria. Eu estou incentivando, eu estou mostrando, eu estou problematizando, eu estou...

Julma: ofendendo

Geisa: ofendendo, humilhando, ou não, ou empoderando. Eu estou dando lugar, abrindo lugar para as pessoas, abrindo portas para as pessoas, porque eu vou fazendo coisas com a língua. Essa é a minha concepção. Eu acho que assim, não sei. Porque a gente tem que ser crítico de si mesmo, né? Não sei se eu realmente consigo trabalhar nessa perspectiva, mas é a perspectiva que eu vejo quando eu olho pra outras práticas. Quando eu olho para o que é feito, então eu tento entender “o que está sendo feito aí com isso?”. O que esses discursos, o que esses atos de fala afinal de contas contribuem para fazer, para operar aqui? Para destruir alguém? Pra destruir? Pra ajudar? Pra deixar de fora? Pra incluir? Pra humilhar? Pra fechar o acesso? Pra dar oportunidades? Sei lá, acho que essa é a minha intenção.

Julma: Última!

Geisa: Tá (risos)

Julma: Pensando em tudo isso que nós conversamos, em todos esses pontos a respeito do estágio, eu gostaria de saber se você teria sugestões de mudança. Você falou algumas ao longo da entrevista, né? Tem horas que você fala sobre algumas angústias e você fala assim “eu acho que deveria blá, blá, blá”. Mas pensando em tudo isso, você teria sugestões de mudança?

Geisa: Eu acho que o estágio– Eu não sei, a gente só vai conseguir formar professor se a gente for pra dentro da escola. Então, eu acho que o estágio tinha que ser lá. Sabe? Tinha que ter uma salinha lá dentro da escola. Você vai ter estágio, o estágio seu é lá. Não é lá na universidade. Então lá aí a gente conversa junto com os alunos, junto com os professores, a gente estuda lá dentro, a gente faz tudo lá dentro. Fazer o estágio é fazer parte da vida daquela escola, daquela comunidade, justamente. Eu acho que isso poderia fazer uma diferença. Porque quer queira, quer não, mesmo– Mas aí você pode falar assim, ah mas vocês vão fazer, não vai mudar nada, vai continuar na mesma coisa porque você vai continuar com a mesma prática, a única diferença é que os meninos vão sentar lá dentro ao invés de sentar lá na universidade. Mas não é. Eu acho que isso faria a gente– a proximidade do local, me faria relacionar mais com esses meninos, com os professores, com as pessoas ali daquela escola. E quando eu me relaciono, com o tempo vou fazendo mais parte daquilo. Então eu acho que a gente não sei, a gente está muito distante do contexto. Eu vejo os alunos. Ir lá pra escola é uma parte da coisa, sabe assim? Pisar lá na escola é uma parte. Até eu quando eu vou lá pra escola eu fico super sem jeito. Fico super– Nossa, eu estou aqui na escola! Nossa, como é que é isso? Nossa! Sabe, assim, eu não encontro um lugar. Eu não encontro um lugar muito pra mim. Nossa, o que será que o professor vai achar? Nossa, será que a coordenação– Ponho o crachá da universidade ou não ponho. Se eu puser o crachá será que eu estou imponente demais? Se eu não puser será que eu estou muito informal e sem respeito com a escola? Achando que eu não preciso me identificar. Sabe assim ainda tem um desconforto muito grande. Diferentemente de eu ir pra sala de aula lá na universidade e me reunir com os alunos lá. Então acho que a escola precisava ser– Sei lá a gente precisava achar um jeito de fazer um convênio com a secretaria de educação e fazer a disciplina de estágio lá dentro da escola. Só que como é que a escola vai receber, né? Não sei. Tem estrutura pra isso? Eu conheço algumas escolas que poderiam receber, quer teriam um espaço pra isso. Físico. Bom, enfim.

Julma: Agora é um abraço.

Geisa: Viagem, né? Muita viagem! (risos)

APÊNDICE D – SISTEMATIZAÇÃO DA CONVERSA COM UMA PROFESSORA DA ESCOLA

SUZY (PE, GO4)

Tempo	Tópico
1m08s	Não me incomoda receber estagiários, recebo tranquilamente.
3m20s	Eu vejo a regência, mas eu não opino. Fico em sala, mas não acho que contribua, com nada.
3m35s	No estágio, em geral, eu sinto que a minha participação ali– O aluno precisa de um lugar para fazer esse estágio porque é obrigatório. [...] Eu vejo uma coisa muito mais documental do que de utilidade mesmo. As minhas participações, não achei úteis, não.
4m36s	Minha relação é bem profissional. Eu abro a sala, o que ele [o estagiário] precisar, ele faz. <u>Se</u> pedir a minha opinião, sim, dou. Poucos pedem.
5m10s	A primeira fez observação e semirregência e eu falei para ela que tem que voltar para a regência. [...] Eu sei que ela não deu aula.
5m20s	Agora, os outros dois, sim, e queriam. Precisavam, precisavam.
5m25s	E inclusive eu assinei como se ela tivesse feito a regência. Ainda falei: “mas você não fez”. E ela falou: “não, mas assina aí”. Eu ainda assinei.
5m43s	Em geral a relação é boa. Eu tento não atrapalhar, eu tento não atrapalhar, mas não acho que contribua muito também.
6m5s	[Sobre a relação com o professor de estágio, durante o estágio]. Nenhuma! Nenhum contato. Nenhuma, com ninguém. A segunda estagiária que eu recebi eu sei que a professora veio, se deslocou para a escola e eu tive um problema e não fui dar aula nesse dia. Mas eu sei que houve. A menina deu aula, a professora assistiu e elas resolveram entre elas.
6m38s	[sobre seu contato com professores] Suzy: Nenhum, nenhum, nenhum! Nem mesmo os da [nome da universidade]. Depois a professora me encontrou e agradeceu por eu ter recebido o estagiário.
7m20s	Eu acho que talvez eles percam o medo da sala.
7m49s	Comigo? Eu sinceramente não sei. Talvez o estilo de aula para trabalhar na regência deles, se agradá-los. Talvez não agrade. Então, talvez nem isso.
8m30s	O último estagiário teve uma relação muito boa com os alunos.
9m20s	[O que essa experiência significa para você?]. Nada! Nada! Eu estou sendo muito sincera. Nada! Eu não sinto que eu contribua.
9m40s	[Relembra seu estágio na graduação e diz que parecia fluir melhor]. O professor de estágio parece que estava– Eu não sei como é feita essa supervisão do professor de estágio com o estagiário, mas do professor de estágio com o professor da rede pública, não existe.
10m06s	A priori eu não sei o que se quer mesmo, eu não sei o que eu posso fazer. É tipo: “Posso fazer na sua sala?”. “Assina este papel. Eu preciso dele para me formar”. Eu sinto que é mais assim.
10m28s	No [nome do colégio em que Suzy fez seu estágio] não era assim. O estágio era o ano todo e você tinha apoio mesmo do professor de lá [do colégio] e do professor da faculdade. Então, eu sentia que a coisa fluía, a gente aprendia muita coisa.
10m43s	Não estou dizendo que agora não aprenda. Eu não sei. Até porque eles não ficam nem um semestre inteiro na sua turma.
11m15s	Olha eu não sei se isso é possível, mas eu acho que para ser uma coisa séria, eu acho que tinha que ter uma relação maior mesmo entre o professor da universidade, o professor que está recebendo e o aluno estagiário. De sentar mesmo. Mas eu não sei se isso é possível porque são tantas atribuições, tantas atribuições, eu não sei se isso é possível. E também não sei se os outros professores e estagiários pensam assim como eu, né?

11m50s	Agora eu, às vezes, fico sem saber o que fazer de fato. Então, “faz o que você quiser”.
12m05s	Eu acho que é um acompanhamento maior e um contato maior até do professor que está recebendo saber o que cobrar, se é que tem alguma coisa para cobrar, como se posicionar.

APÊNDICE E – ROTEIRO DE CONVERSA COLETIVA: PROFESSORES/AS LICENCIANDOS/AS

- 1 – Me fale sobre a experiência de estágio – observação/regência?
- 2 – O que você considera ter aprendido em cada etapa?
 - Com o/a professor/a da universidade?
 - Com o/a professor/a da escola?
 - Com os/as alunos/as?
- 3 – Me fale um pouco sobre as relações interpessoais:
 - Sua com o/a professor/a de estágio.
 - Sua com o/a professor/a da escola.
 - Sua com os/as alunos/as da escola.
- 4 – O que você acredita ter contribuído mais significativamente para a sua formação?
- 5 – Como você avalia o modelo atual de estágio? Você teria alguma sugestão de mudança?

APÊNDICE F – SISTEMATIZAÇÃO DE CONVERSA COLETIVA COM UM GRUPO DE PROFESSORES/AS LICENCIANDOS/AS

Local: GO4

Tempo	Tópico
3m	Bel: Experiência de semirregência muito boa. Professor colaborador muito bom.
3m55s	Bel: A universidade deveria entrar mais em contato com o professor que vai acompanhar a gente no estágio.
4m20s	Bel: Para o professor colaborador saber o que o estagiário está fazendo ali.
5m20s	Bel: Universidade deveria deixar o professor colaborador bem à vontade para entrar em contato com os professores de estágio. <ul style="list-style-type: none"> • 4 horas de regência. / 15m em quatro aulas no estágio 3.
6m45s	Bel: Eu aproveitei muito o estágio. Aprendi demais.
7m20s	Bel: Fui sortuda, peguei um professor legal, um ambiente legal, que me ajudou a aprender muito.
8m15s	Bel: A professora colaboradora falou para os alunos que não entendia bem como funcionava, não sabia o que eles estavam observando em sua aula.
8m25s	Bel: Então, às vezes, explicar para o professor melhor.
9m40s	Mel: Experiência muito diferente.
10m25s	Mel: O professor da escola era contratado e estava se formando em Letras pela [nome da universidade].
10m35s	Mel: Para a aula de inglês, ele sempre pedia a minha ajuda.
11m	Mel: Na semirregência, a professora era minha amiga e eu já tinha dado aula de inglês para ela. Seu nível de inglês era mínimo, as aulas ficaram na minha mão. Eu não passei pela semirregência.
12m35s	Mel: O inglês não é valorizado.
13m	Mel: Um professor contratado foi chamado para a escola. Ele pegou as aulas de inglês e a formação dele era em Educação Física.
14m32s	Mel: Eu fui para uma escola que não tinha um professor efetivo.
15m03s	Mel: Eu acho que teria sido uma experiência diferente se eu tivesse trabalho com esse professor efetivo.
15m40s	Mel: O que eu acho que falta, que até hoje eu sinto falta. O professor de estágio dá aulas e fala: agora você vai dar aula lá. Só que você não tem um guia. Eu me senti um pouco perdida. Eu planejava por mim mesma.
16m15s	Mel: Eu senti falta de o professor de estágio sentar e falar: vamos ver como se planeja uma aula, vamos ver como vai ser esse planejamento da semirregência.
16m25	Mel: Você tem que ir lá e fazer e aqui eles dão umas fichas.
16m40s	Mel: Acho que falta um acompanhamento.
16m50s	Mel: Sinto falta de o professor da universidade perguntar: qual a sua realidade? Então vamos planejar.
17m10s	Mel: Eu acho que falta um pouco mais de acompanhamento. Acompanhamento de perto do que você está fazendo.
	Jéssica: E a maioria das pessoas dá aula aqui dentro [como bolsistas]. Então eles pressupõem que são alunos experientes em preparar aulas, mas tem pessoas aqui que não dão aula aqui. Então, essas pessoas precisam de mais ajuda.
19m35s	Mel: Observando as aulas da professora aqui do [nome da escola], a gente vê que é diferente.
19m50s	Mel: Na verdade, o que eu mais aprendi foi sobre os métodos.
20m15s	Mel: Com o professor da universidade, eu aprendi muito.
21m	Isabela: Eu vou ser sincera, eu não aprendi nada com o estágio. Eu aprendi com a minha experiência, mas com os professores eu não aprendi, nem com os da escola,

	nem com os da universidade.
21m46s	Isabela: Eu aprendi com a turma.
22m05s	Isabela: A gente ficou vendo métodos do 1º ao último, eu já estava cansada.
22m20s	Isabela: Eu aprendi mais no [nome do projeto de extensão].
22m40s	Isabela: Na verdade, eu acho que isso já tinha que ser desde que a gente entra aqui. Como é que a gente dá aula? A gente vê o conteúdo, mas a gente não vê como planejar uma aula, como desenvolver uma atividade, como trabalhar as habilidades.
23m15s	Isabela: Eu acho que tem que ser tudo reformulado.
26m35s	Isabela: A minha crítica é essa: O estágio não ajuda a gente, ele não prepara a gente para a escola.
26m52s	Tennessee: O primeiro e segundo estágios eu fiz em uma escola perto de casa, com um professor que estava no 3º ano de Letras. O 3 e o 4 eu fiz no [nome da escola].
27m15s	Tennessee: Classificando a minha experiência de estágio, eu acho que não foi uma experiência positiva <i>at all</i> . Foi super negativa, eu não gosto das aulas de estágio.
27m40s	Tennessee: O que a gente vê aqui é muito discrepante da realidade da escola. Acho que esse discurso é bem batido, mas ele nunca é mudado, ninguém faz nada pra mudar.
27m50s	Tennessee: E o estágio, ele tem uma estrutura muito linear que não é o que acontece na escola. Aqui é tudo quadradinho, sabe? Até as fichas que a gente faz das atividades já estão prontas [...].
28m	Tennessee: No estágio 1, que a gente tem que ficar fora de sala, tem diretora que já quer colocar a gente em sala de aula.
	Bel: Por isso que eu acho que a universidade tem que entrar em contato com o professor, por email [...]. O papel que a gente entrega não é suficiente. “Ele [o professor licenciando] poderá fazer isso [entrar em sala] na época tal, explicar direitinho”.
	Tennessee: Eu acho que a nossa turma diminuiu muito de alunos depois do estágio.
30m20s	Tennessee: A minha experiência de estágios 1 e 2, o professor não me aceitava muito bem na escola. E foi por isso que eu mudei de escola.
30m54s	Tennessee: Não tem um acompanhamento do professor [de estágio], como as meninas disseram. A gente vê o que tem que ver aqui na segunda-feira e na quarta-feira a gente é jogado para a escola.
31m49s	Tennessee: O que é para eu fazer na escola?
32m10s	Tennessee: Aqui na universidade a gente aprende coisinha para dar aulas em cursinho de inglês. Não tinha nada conectado com a experiência que a gente estava tendo.
32m25s	Tennessee: Aí as aulas eram pra gente chorar, pra reclamar da escola pública, e “meter o pau” na escola pública. O estágio não era o período de ação e transformação. Era só choro e desistência.
32m45s	Jéssica: Todo mundo aqui sabe, eu não vou ser professora de inglês por causa do estágio.
33m	Bel: Eu acho que é um tempo muito grande. Eu sentia que eu estava tomando muito tempo, estava tirando a autonomia do professor.
35m	Bel: A universidade precisa fazer o estágio mais efetivo. O professor [colaborador] precisa saber o que a gente precisa fazer.
37m	Bel: É diferente quando o estagiário ou a universidade conversam com o professor [colaborador].
38m10s	Bel: Durante a observação é difícil achar um tempo para conversar com o professor.
38m45s	Bel: Uma aula por mês deveria ser para conversa, mas que horas?
39m05s	Tennessee: Uma coisa que falta no estágio é conversa. Não tem diálogo no estágio – do professor daqui com a gente, do professor daqui com a escola, não tem diálogo nenhum.
39m40s	Tennessee: Diálogo eu tive no [nome do projeto de extensão] e eu aprendi muito. É nessas horas que a gente aprende. Nas conversas as coisas fazem sentido.
40m15s	Tennessee: Também aprendi com a experiência do PIBID porque a professora ia na

	escola.
40m52s	Tennessee: A gente tem muito mais motivação para dar aula porque o professor está acompanhando a gente, a gente está conversando sobre aquela situação da escola pública. A gente está vendo como dar aula lá e não como dar aula aqui para aplicar lá, de um jeito ou de outro.
41m	Tennessee: Aprendi muito com a minha parceira de estágio.
41m20s	Tennessee: O estágio é estruturado e não conseguiu me abarcar.
41m50s	Tennessee: Ele não consegue abarcar o professor que está começando, nem aquele que tem um semestre de experiência.
42m	Tennessee: Falta diálogo no estágio. Falta esforço do professor, aqui da graduação, de ir lá na escola.
42m20	Jéssica: Minha experiência de estágio não foi boa, tanto que eu vou desistir de ser professora. E começou no estágio 2 porque no 1 eu estava adorando.
43m	[Jéssica relata problemas com o professor colaborador].
44m	Jéssica: Se tivesse um contato do professor de estágio com a escola, eu talvez não tivesse passado por isso.
44m40s	Jéssica: A escola pública que não é “de aplicação” a realidade e totalmente diferente.
44m46s	Jéssica: Eu na aprendi muita coisa no estágio.
45m55s	Jéssica: Eu vou desistir por causa do estágio que me mostrou uma realidade totalmente diferente do que eu achava. Enquanto eu estava apenas observando, era uma coisa muito legal [...], mas quando você entra em sala de aula, para dar aula, você vê que tudo que a gente leu aqui não adianta de nada.
46m56s	Jéssica: Eles não levam o inglês a sério [na escola pública].
47m15s	Jéssica: A professora de estágio é muito boa.
47m50s	Jéssica: Então, se a universidade tivesse uma conversa séria com a escola: Vamos tentar fazer, vamos tentar mudar? Mas não têm.
48m20s	Jéssica: É como se a gente estivesse numa bolha. A [nome da universidade] tem que sair da bolha, porque eles sempre tentam te incluir no [nome do projeto de extensão]. Eles tinham que te encorajar a sair e trabalhar fora.
49m18s	Jéssica: E, sinceramente, as fichas e nada é a mesma coisa. São fichas que a gente preenche durante a observação.
49m50s	Jéssica: São fichas de ‘sim’ ou ‘não’ e pronto e acabou. Eu acho que devia ser uma reflexão maior. Eu acho que devia ser uma reflexão maior. Eu acho que a gente devia falar mais com os alunos.
50m28s	Jéssica: O estágio tem que ser mudado.
59m10s	Fernanda: O estágio não é efetivo. A gente não tem uma base, a gente é jogado na escola, a gente não sabe bem o que fazer lá.
59m29s	Fernanda: A professora colaboradora perguntou: Você está se formando para ser professor? Sério? Faz isso não. Na observação ela [professora colaboradora] dizia: Precisa observar não, eu assino.
59m49s	Fernanda: Não tem um acompanhamento.
59m57s	Fernanda: O que a gente aprende aqui no curso, nos quatro semestres de estágio, não influencia muito no que você faz na realidade.
1h00m20s	Fernanda: Basicamente decoramos os métodos por três semestres.
1h00m38s	Fernanda: Minha sugestão, durante as aulas, ao invés de focar apenas na teoria dos métodos, aprender como usar isso na sala de aula. Porque eu acho que isso, no estágio, é o mais importante.
1h00m50s	Fernanda: E ter um melhor acompanhamento do aluno na escola campo. O meu estágio, de verdade, foi no [nome do projeto de extensão], onde eu tinha um professor que falava: Isso serve, isso não serve. Que olhava o meu plano e falava o que estava bom e o que não estava.
1h01m41s	Fernanda: O estágio, para mim, foi aceitar o que a professora [colaboradora] me deixava fazer. Basicamente, a ideia dela era assinar para eu ir embora e acabar com

	isso.
1h02m	Fernanda: Com a estrutura educacional que temos hoje no país, o estágio não está sendo efetivo. Ele é efetivo quando você vai para o [nome da escola], vai para o [nome de outra escola], que são escolas que te dão essa abertura, que têm uma teoria educacional parecida com a [nome da universidade].
1h03	Jéssica: A coisa boa do estágio é a sessão reflexiva porque você vê possibilidades. A reflexão entre os alunos é muito importante, mas a teoria em si, eu discordo.
1h03m45	Jéssica: Acho que os professores [de estágio] poderiam ser mais abertos: Você precisa de uma ajuda? Marca um horário... Tennessee: Ou durante a aula, na quarta-feira.
1h04m15s	Tennessee: Acho que nas nossas aulas de inglês, inglês 7 e 8, a gente fez mais mini-aulas, aplicando, do que no estágio. E foi muito produtivo.
1h05m	Isabela: [diz ter recebido uma resposta ríspida da professora]. Acho que tem que ter uma conversa com esse professor. Que não seja através dos alunos porque a gente pode sair prejudicado, eu tenho um pouco de medo. Então, talvez alguém de fora, um outro professor e falar que tem que mudar. Sair da bolha. Porque se começa aqui [na universidade], por mais que lá [na escola] não seja bom, o apoio que agente tiver aqui vai ajudar lá. Sem o daqui a gente não consegue, o daqui muda a nossa atitude lá.
1h07m20s	[Isabela sugere um planejamento colaborativo, orientado pelo professor de estágio]. Isabela: É sempre: “você tem que pensar” e não “vamos pensar aqui juntos”.
1h08m55s	Tennessee: Vamos tentar criar parcerias com o estágio – reflexão com o colega, estágio em duplas...
1h10m	Tennessee: A escolha da escola é livre. Por que o professor [de estágio] não faz uma lista de escolas parceiras, nas quais ele já tenha conversado com o professor [colaborador] e ele sabe o que precisa ser feito? E nós vamos, em duplas, fazendo um trabalho conjunto.
1h10m30s	Jéssica: Vai ser uma exclusão de algumas escolas, mas essa restrição seria muito positiva para a gente do estágio.
	Isabela: Não estou falando de pegar escolas boas, não. Pegar as outras mesmo.
1h11m10s	Jéssica: E acho que seria produtivo também para o professor do estágio, sair daqui, no horário da aula, e ir com a gente, assistir a nossa aula. Acho que seria muito bom.
1h11m40s	Isabela: Eu concordo com você, Jéssica. Jéssica: Seria importante para o aluno e para ele.
1h12m	Tennessee: Eu acho que desunião é uma coisa ensinada na nossa profissão desde o início.
1h12m55s	Tennessee: A gente teve três professores aqui no estágio, eu não via nenhuma ligação entre eles. Os três eram amigos, mas eles não faziam um trabalho em conjunto.
1h14m10s	Tennessee: O que o professor daqui faz é negar a realidade. Aqui ninguém fala de realidade, às vezes eu acho que é por isso que não tem diálogo. Porque eles preferem negar o que está acontecendo lá fora da universidade do que falar, do que pegar esse desafio.
1h14m30s	Jéssica: Ele não vai assistir a uma aula nossa. Não vai.
1h15m05s	Tennessee: E a gente aprende a negar também.
1h15m45s	Tennessee: A gente não vê experiência boa no estágio. A gente precisa de ver experiência boa. Precisa!
1h18m15s	Tennessee: Acho que a gente precisava de mais união, de mais colaboratividade e quebrar um pouco essa estrutura do estágio porque nós não somos lineares, as escolas não são.

APÊNDICE G – FORMULÁRIO DE PERFIL PESSOAL: PROFESSORES/AS DA UNIVERSIDADE

- 1 – Qual o seu nome completo?
- 2 – Como você gostaria que me referisse a você no trabalho? Indique um nome fictício.
- 3 – Qual a sua idade?
- 4 – Você é professor efetivo ou substituto?
- 5 – Há quanto tempo trabalha com estágio?
- 6 – Qual a sua formação?
- 7 – Com qual etapa do estágio você trabalha (observação/regência)?
- 8 – Como encaminhamento da pesquisa, caso eu consiga criar um grupo com todos os participantes que são professores universitários, você concordaria em participar? Ressalto que isso revelaria a sua participação na pesquisa, sem comprometer o nome fictício adotado.

APÊNDICE H – FORMULÁRIO DE PERFIL PESSOAL: PROFESSORES/AS DA ESCOLA

- 1 – Qual o seu nome completo?
- 2 – Como você gostaria que me referisse a você no trabalho? Indique um nome fictício.
- 3 – Qual a sua idade?
- 4 – Qual o número de seu telefone celular? Eu poderia ter contato com você por WhatsApp?
- 5 – Qual a sua formação? Curso de graduação em que área? Já fez alguma pós-graduação?
- 6 – Em qual/quais escola/s trabalha?
- 7 – Você é professor/a da rede pública ou privada?
- 8 – Você é professor/a efetivo/a ou contratado/a?
- 9 – Há quanto tempo você leciona inglês?
- 10 – Já lecionou alguma outra disciplina? Qual?
- 11 – Já recebeu estagiários/as aproximadamente quantas vezes?
- 12 – Como encaminhamento da pesquisa, caso eu consiga criar um grupo com outros participantes, você concordaria em participar? Ressalto que isso revelaria a sua participação na pesquisa, sem comprometer o nome fictício adotado.

APÊNDICE I – FORMULÁRIO DE PERFIL PESSOAL: PROFESSORES/AS LICENCIANDOS/AS

- 1 – Qual é o seu nome completo?
- 2 – Como você gostaria que me referisse a você no trabalho? Indique um nome fictício.
- 3 – Qual a sua idade?
- 4 – Qual o número do seu telefone?
- 5 – Qual o seu e-mail?
- 6 – Qual é o seu curso?
- 7 – Qual o período que você está cursando?
- 8 – Você já atua como professor/a de inglês?
- 9 – Em que escola você trabalha?
- 10 – Há quanto tempo é professor/a de inglês?

APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “**Desinventando e Reconstituindo Saberes: uma proposta de revisão do Estágio Supervisionado na formação de professores de inglês**”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli e Rosane Rocha Pessoa.

Nessa pesquisa, discutiremos o Estágio Supervisionado na formação de professores de inglês em uma perspectiva intercultural. Por isso, nosso principal enfoque será as relações desenvolvidas durante esse período de formação. Discutiremos o papel desempenhado por cada participante dessa etapa de formação – professor/a universitário/a, professor/a colaborador/a e estagiários/as – problematizando também a estrutura do estágio. O estudo trabalhará especificamente com a região Centro-Oeste e seus participantes serão professores universitários de inglês que lecionem a disciplina Estágio Supervisionado; professores de inglês de escolas regulares que já tenham recebido estagiários em suas salas de aulas; alunos do curso de Letras: Inglês que estejam cursando os dois últimos anos. Sendo assim, a principal justificativa para o desenvolvimento deste estudo é a possibilidade de lançar um olhar crítico para o estágio e para as relações que o constituem.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será entregue aos participantes, ou enviado por email para aqueles das cidades mais distantes, pela pesquisadora Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, para que possam manifestar formalmente seu acordo em colaborar com o estudo. Cada grupo de participante terá contribuições específicas, como vemos a seguir:

- Os/As professores/as universitários/as e das escolas regulares participarão por meio da concessão de uma entrevista e da resposta a um breve questionário com dados pessoais;
- Os/As estagiários/as participarão de uma sessão reflexiva realizada com o grupo de alunos, na qual serão convidados a pensar sobre sua experiência de estágio. Para que se constitua como dado deste trabalho, as sessões serão gravadas em áudio e vídeo.

Em nenhum momento você será identificado/a. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa. Um possível risco relacionado a sua participação seria ter alguma(s) das respostas concedidas na entrevista ou nas sessões reflexivas analisadas de maneira que não fosse de seu agrado. No entanto, esse risco será minimizado pela disponibilização do trabalho para análise antes da defesa e em tempo hábil para eventuais considerações.

Quanto aos possíveis benefícios aos participantes deste estudo, destacamos a oportunidade de reflexão crítica acerca da estrutura do estágio supervisionado e a possibilidade de revisão/reconstrução de sua prática por meio da leitura da proposta que será apresentada neste trabalho, a qual contará com a contribuição de cada participante. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli (xx) xxxx-xxxx ou (xx) xxxx-xxxx (autorizo ligação a cobrar em ambos os telefones) ou pelo e-mail: julmaborelli@gmail.com.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Goiás, Rodovia Goiânia/Nerópolis, Km.2, Câmpus Universitário II, Samambaia. O CEP/UFG está localizado no prédio da reitoria, piso 1. Goiânia – GO, 74001-970; (62) 3521 – 1075 ou (62) 3521 - 1076. Caixa Postal 131. Email: cep.prppg.ufg@gmail.com.

Goiânia, _____ de _____ de 2015.

Rosane Rocha Pessoa

Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli

Eu, _____, CPF: _____, aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

APÊNDICE K – QUADROS COM A ORGANIZAÇÃO DAS CONVERSAS COM OS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES

A – conversas com os/as professores/as da universidade

Participante	Data	Modo de realização da conversa	Duração
Ana (MT1)	10/06/2015	Skype	41min
Cris (GO2)	16/09/2015	Presencial	46min
Dánie (MT2)	03/11/2015	Skype	1h06min
Elizabeth (GO4)	01/02/2016	Presencial	36min
Geisa (DF1)	20/10/2015	Presencial	56min
Giu (GO1)	02/06/2015	Presencial	50min
Grace (GO4)	11/06/2015	Presencial	42min
Milla (MS1)	18/11/2015	Skype	1h31min
Severo (GO3)	03/11/2015	Skype	39min
Teodora (MT3)	31/10/2015	Skype	49min

Fonte: Material da tese.

B – conversas com os/as professores/as da escola

Participante	Data	Modo de realização da conversa	Duração
Black (GO4)	09/03/2016	Presencial	16min
Jacy (GO4)	12/02/2016	Presencial	34min
Kathy (MT1)	26/02/2016	Escrita/ por e-mail	517 palavras
Kelly (GO4)	23/02/2016	Presencial	12min
Laura (GO4)	02/03/2016	Presencial	10min
Lavínia (GO4)	16/02/2016	Presencial	30min
Lúcia (GO4)	03/03/2016	Presencial	17min
Márcio (MT1)	03/03/2016	Escrita/ por e-mail	536 palavras
Patrícia (MT1)	19/11/2015	Presencial	22min
Paulim (GO4)	24/02/2016	Presencial	28min
Suzy (GO4)	03/02/2016	Presencial	13min

Fonte: Material da tese.

C – conversas com os/as professores/as licenciandos/as

Local	Data	Duração
DF1	26/11/2015	43min
	01/12/2015	1h24min
	03/12/2015	1h35min
GO1	04/11/2015	1h38min
GO4	01/02/2016	1h21min
	02/02/2016	1h04min
MT1	19/11/2015	1h37min

Fonte: Material da tese.

APÊNDICE L – E-MAIL ENVIADO AOS/ÀS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Caro/a (nome do/a participante),

É com muita satisfação que escrevo esta mensagem para informar que, em breve, minha tese de doutorado, intitulada *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores de inglês*, será finalizada. Como se trata de um trabalho construído com a contribuição de muitos saberes – de professores/as da escola, professores/as licenciandos/as e professores/as da universidade –, e não teria sido possível sem a sua contribuição, envio anexo uma cópia do trabalho para a sua apreciação. Ressalto que o trabalho está em fase final de revisão e ainda pode passar por pequenas mudanças. Peço desculpas por não esperar a finalização do processo de revisão para o envio de uma versão melhor, mas a revisão é um processo demorado. A opção por enviar neste momento se deve à possibilidade de oferecer um prazo maior para a leitura, já que devo enviar o trabalho para a banca até meados de dezembro.

Sendo assim, disponibilizo o trabalho para que você, como participante, possa fazer as suas considerações. Destaco que a leitura de trechos pode não dar uma ideia da discussão que busco promover, que tem como principal intuito discutir as práticas de estágio e não as práticas específicas de um/a ou outro/a professor/a. Suas contribuições possibilitaram a construção dos conhecimentos que trago no estudo e seu olhar para esta versão do trabalho é de grande valia para nós. Cada consideração será lida e, se possível, incorporada ao trabalho. Caso isso não seja possível neste momento, essas considerações serão, certamente, contempladas em futuras publicações. Para viabilizar este trabalho, levarei em conta, para a finalização da tese, as considerações que me forem enviadas até o dia 10 de dezembro.

Aproveito a oportunidade para agradecer, mais uma vez, por sua participação e pela confiança em compartilhar comigo suas reflexões. Aproveito também para convidá-los/as para a defesa do trabalho que está agendada para 16 de fevereiro de 2018, às 14 horas, na Faculdade de Letras da UFG. Desde já, me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Abraço,
Julma

APÊNDICE M – RESPOSTAS DOS/AS PROFESSORES/AS DA ESCOLA AO E-MAIL

XXXXXXXXXX

1 de dez (Há 12 dias)

para mim

Muito obrigada, Julma pelo envio do trabalho. Infelizmente, agora com o término do ano letivo não tenho como ler o trabalho e tecer quaisquer considerações. Caso não esteja trabalhando na data e horário da sua defesa faço questão de prestigia-la.

Desejo-lhe sorte desde já e tenho certeza que tudo será excelente, pois você é uma profissional de excelência em todas as esferas do seu trabalho; é uma aluna competente, uma professora eficiente e uma pesquisadora dedicada. Parabéns por mais esta conquista da qual você é muito merecedora.

Boa sorte na finalização do trabalho, na defesa e em tudo que você trilhar.

Abraços,

Suzy (PE, GO4) (nome utilizado no trabalho)

XXXXXXXXXX

1 de dez (Há 12 dias)

para mim

Querida Julma,

Parabéns por mais essa etapa vencida. Muito sucesso na sua carreira profissional e na vida pessoal.

Obrigada por me enviar seu trabalho.

Abraços,

Kelly (PE, GO4) (nome utilizado no trabalho)

XXXXXXXXXX

8 de dez (Há 5 dias)

para mim

Oi, Julma!

Que bom! Fico imensamente feliz e já lhe parablenizo! Eu estou tentando me organizar para ler sua tese, mas acho que não consigo por esses dias. Estou com muito trabalho devido ao final do ano. Confio no seu trabalho e sei que fez uma tese incrível! Gostaria muito, muito mesmo de estar presente na defesa, mas nesta data estarei nos EUA fazendo um curso. Desejo, antecipadamente, muita sorte, equilíbrio e serenidade no dia!

Estarei torcendo por você!

Abraços,

Lavínia (PE, GO4) (nome utilizado no trabalho)

Senti-me honrada por você querer compartilhar comigo. Tudo de bom para você também. (Mensagem de WhatsApp)

Lúcia (PE, GO4) (nome utilizado no trabalho)

APÊNDICE N – RESPOSTAS DOS/AS PROFESSORES/AS LICENCIANDOS/AS AO E-MAIL

XXXXXXXXXX

1 de dez (Há 12 dias)

para mim

Parabéns, abraços!

Fitz. (PL, GO1) (nome utilizado no trabalho)

XXXXXXXXXX

6 de dez (Há 7 dias)

para mim

Olá...

Recebi aqui, baixei e li algumas páginas já... Verei o que consigo até o dia 10... Semana de provas da minha escola aqui. Mas irei colaborar sim com sua tese.

Vânia (PL, GO1) (nome utilizado no trabalho)

XXXXXXXXXX

4 de dez (Há 9 dias)

para mim

Oi, Julma!!

Que lindooooooooo!!

Meus parabéns!!

Quero super ler!

Não sei se vou ter tempo para ler antes dessa data. A semana vai ser bem corrida :(

Mas eu vou tentar.

Um beijooooooooooooo,

Tennessee (PL, GO4). (nome utilizado no trabalho)

Oi Julma, boa noite. É o Marcelo, tudo bem?

Tomei a liberdade de responder a sua pergunta do facebook pelo WhatsApp.

Eu recebi a sua tese por e-mail, só que não tenho tempo por agora para ler os excertos da minha fala.

Parabéns pelo trabalho e desculpa o incômodo.

Boa noite

Marcelo (PL, GO4) (mensagem enviada por WhatsApp)

APÊNDICE O – RESPOSTAS DOS/AS PROFESSORES/AS DA UNIVERSIDADE AO E-MAIL

XXXXXXXXXX

2 de dez (Há 11 dias)

para mim

Oi Julma, tudo bem?

Parabéns pelo trabalho! Com certeza contribuirá muito para nosso entendimento sobre o estágio de LI. Eu continuo não trabalhando com o estágio. Na época da entrevista, como eu te disse, eu já tinha saído. Eu fiz uma leitura rápida e gostei muito. Estou refletindo aqui sobre o estágio, principalmente minhas falas. Entendo que sua discussão não é sobre práticas específicas, mas é do meu contexto local que me sinto mais apta a argumentar. Bem, teve dois trechos usados que me trouxeram certo incômodo. O primeiro é quando falo da obrigatoriedade da professora ficar na sala durante o estágio. Primeiro pensei..uai, mas a obrigatoriedade da presença do/a professor/a é trazida pelo regimento do estágio, não é uma determinação minha, uma coisa que eu estabeleci, como ficou parecendo na discussão que você fez. Mas depois concordei com sua análise, realmente não houve negociação inicial em relação a isso. Como eu sabia que alguns/as professores/as não ficavam em sala, às vezes nem na escola, durante a regência dos/as alunos/as, quando conversei com a professora para acertamos essa parceria expliquei que no período da regência nós duas deveríamos estar na sala, que seria um trabalho conjunto de avaliação. Mas, mesmo tendo o regimento, poderia ter sido negociado entre a gente o seguimento ou não dessa determinação, e nem seria "subversão", já que a prática de ficar apenas o/a professor/a da universidade em sala durante a regência acontecia com frequência nesta escola, como já mencionei.

O outro trecho é na pág. 148, quando você diz "Chama a minha atenção o fato de que as tentativas de fazer com que o/a professor/a da escola participe mais ativamente do estágio pressuponham a vinda desses/as professores/as à universidade", discutindo dois trechos, um em que eu falo que havia convidado a professora para participar das aulas de orientação para o estágio e também de língua inglesa. A meu ver, houve generalização. A relação eu-professora da universidade e ela-professora da escola não foi assim, apenas pressupondo a vinda dela à universidade. Eu geralmente ficava no mínimo 3 turnos semanais na escola, por causa do estágio e/ou PIBID, e me colocava a disposição para conversarmos sobre estágio, no horário que ela quisesse. Interações virtuais não ocorriam porque ela não acessava a internet com frequência e nem queria. Se a professora tivesse participado da pesquisa, acredito que a versão dela ajudaria a esclarecer essa questão. Devo ter mencionado esta tentativa, de ela vir frequentar aulas na universidade, porque foi uma que eu acreditei muito que fosse dar certo. Ela sempre mencionava que não conseguia ler os textos do estágio porque chegava muito cansada em casa e ainda tinha serviço pra fazer lá, e também que gostaria muito de fazer um curso de inglês, mas não tinha dinheiro. Em uma reunião surgiu a ideia de ela frequentar aulas na universidade, não me lembro se a ideia foi minha ou de algum/a aluno/a do estágio. Discutimos sobre a possibilidade de ela frequentar regulamente as aulas de estágio e inglês, ambas ministradas por mim, na turma dos/as alunos/as estagiários/as (3º ano). Ela ficou bastante empolgada, mas disse que preferia cursar Língua Inglesa I (1º ano). Como não era turma minha, consegui permissão do professor da disciplina e da direção do câmpus para ela participar como ouvinte (mesmo não estando previsto no regimento da universidade), e também organizar no horário de Letras para a minha aula de orientação do estágio ser no mesmo dia. E ficou combinado assim, de ela participar das aulas dessas duas disciplinas. Foi um dia, disse que adorou, que conseguiu participar das atividades da aula de inglês e que, mesmo tendo falado pouco na aula de estágio, tinha aprendido muito, mas não retornou. Justificou que tinha que fazer o jantar em casa etc. Eu fiquei com impressão de que houve algum problema familiar, que a desestimulou (ou impediu) de continuar.

Eu concordo, tendo em vista meu contexto local, que as relações entre universidade e escola ainda são coloniais, mas não concordo que a participação mais ativa desta professora pressuponha sua vinda à

universidade. Acho que pressupunha principalmente ela ter tempo! Com carga horária excessiva na escola e trabalhos domésticos em casa não foi viável para ela se dedicar mais.

Julma, essas são considerações que senti vontade de compartilhar contigo. Não se sinta pressionada a modificar qualquer coisa no seu trabalho.

Obrigada pelo convite para a defesa! Gostaria de ir, mas pela distância ainda não sei se será possível.

Um grande abraço,

Cris (PU, GO2) (nome utilizado no trabalho)

XXXXXXXXXXXX

3 de dez (Há 10 dias)

para mim

Muito obrigado.

Abraços

Dánie (PU, MT2) (nome utilizado no trabalho)

XXXXXXXXXXXX

3 de dez (Há 10 dias)

para mim

Julma

Se eu entendi bem, é para eu confirmar (ou não), problematizar o que eu disse?

Do jeito que está o recorte na página 137 ficou isolada: “Vou começar pelo fim, a minha relação com o professor da escola é quase que zero. Eu tive essa relação lá no começo.” Digo isso porque em algum momento da nossa entrevista devo ter mencionado (ou não) que eu tinha um grupo de formação continuada com professores das escolas locais e com colegas de outras instituições. Ao convidar os colegas, uma disse: “Isso que você está tentando fazer, já foi feito. Uma andorinha não faz verão. Mas, ninguém topou se juntar a mim. Reconheço as dificuldades de meus colegas para conciliação com outras tarefas e interesses, assim como tinha as minhas para participar dos projetos deles. Bem, comecei com 2 técnicos das Secretarias de Educação, 14 professores das escolas. Esse número foi diminuindo para 6, 3 e 1. Tentei variar os dias e horários das formações, sem sucesso. Dei a ideia de fazer no chão de uma das escolas, mas alegaram que a distância para que todos se locomovessem e um dia x ou z para a formação acontecer, era inviável. Outro entrave era o fato de que cada escola promovia a semana pedagógica em diferentes dias. Obtive carta branca até de um dos prefeitos para a liberação dos professores das escolas municipais para frequentar a formação, mas sem o pagamento para professores substitutos, ficou difícil continuar.

Uma professora demonstrou interesse. Fui a sua escola para por algumas semanas à noite para conhecer seu trabalho. Depois de um mês, ficou inviável por ela ter um bebê de um ano e uma filha adolescente que precisavam de sua atenção à noite. Precisamos, também, saber a hora de recuarmos.

Esse trecho que você cita sobre a minha fala vem dessa formação mais coletiva e deveria ser por isso que eu acabei dizendo que “teria de escolher uma escola, um professor disposto.” Entendo que a decolonização se mostra importante, com desprendimento, ou seja, na hora que alguém aceitar abraçar

a causa, porque é fazendo o que gosta que a renegociação das epistemologias tem mais chances de acontecer, no virtual ou no físico.

Não sei se ajudei. Qualquer coisa, por favor, me avise.

Não posso deixar passar em branco uma coisa: sua tese será pioneira. Vou adotá-la pra compor as referências das minhas disciplinas de Prática de ensino e de Estágio obrigatório, claro. Parabéns!

Abraços

Milla (PU, MS1) (nome utilizado no trabalho)

XXXXXXXXXXXX

1 de dez (Há 12
dias)

para mim

Querida Julma,

Sinto-me honrada por fazer parte deste importante estudo sobre a nossa vida né... porque essa é a nossa vida profissional! Estou emocionada e sem palavras.

Faço questão de ler e enviar minhas considerações..

Tenho muito orgulho de te conhecer! Te conhecer de perto... sua humildade e competência!

Beijos no seu coração...

Giu (PU, GO1) (nome utilizado no trabalho)

XXXXXXXXXXXX

4 de dez (Há 9
dias)

para mim

Oi, Ju!

Nossa, que trabalho bacana! Agora entendo por que tanto estresse! Vc fez coisa demais, discutiu coisa demais na tese! Não li tudo, mas li panoramicamente tudo. A Geisa fala muito, né? Que coisa! Mas pra mim está ótimo!

Achei interessante a maneira como vc discute o que é decolonizar nos relatos.

Parabéns, amiga! Muito lindo! Quero ler tudo!! Espero que fique pronto logo para a gente poder te citar.

Bjos!!

Geisa (PU, DF1) (nome utilizado no trabalho)

ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desinventando e Reconstituindo Saberes: uma proposta de revisão do Estágio Supervisionado na formação de professores de inglês

Pesquisador: Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44334415.0.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.087.736

Data da Relatoria: 25/05/2015

Apresentação do Projeto:

A motivação para discutir o estágio supervisionado em uma perspectiva de desinvenção e reconstituição fundamenta-se nos pressupostos de Pennycook (2005), no qual o autor argumenta que qualquer projeto em Linguística Aplicada Crítica que objetive lidar de alguma maneira com língua, deve confrontar-se com a necessidade de abordá-la em um viés de desinvenção. Baseando-se nessa premissa e tendo em vista que o estágio na formação de professores de línguas lida diretamente com esse conceito, a pesquisadora responsável visa estabelecer um diálogo que possa encaminhar as reflexões sobre o estágio nessa mesma perspectiva. Para tal, buscará entrevistar os participantes envolvidos no processo de formação de professores por meio do estágio: professores de estágio de IES na região Centro-Oeste, professores supervisores que recebam estagiários e grupos de estagiários em duas instituições: UFG (em Goiânia) e UFMT (em Rondonópolis).

Objetivo da Pesquisa:

Discutir o Estágio Supervisionado na formação de professores de inglês em uma perspectiva intercultural, problematizando sua estrutura, as relações interpessoais estabelecidas nesse contexto e o processo de construção de conhecimento;

Apresentar uma proposta de organização do estágio com base nos estudos desenvolvidos e dados

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.087.736

coletados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O possível risco aos participantes deste estudo seria ter alguma(s) das respostas concedidas nas entrevistas ou nas sessões reflexivas analisadas de maneira que não fosse de seu agrado. No entanto, esse risco será minimizado pela preservação de suas identidades que serão substituídas pelos pseudônimos que eles/as indicarem e pela disponibilização do trabalho para análise antes da defesa e em tempo hábil para eventuais considerações. A pesquisadora responsável assinala que dentre os possíveis benefícios aos participantes deste estudo destacamos a oportunidade de reflexão crítica acerca da estrutura do estágio supervisionado e a possibilidade de revisão/reconstrução de sua prática por meio da leitura da proposta que será apresentada neste trabalho, a qual contará com a contribuição de cada participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de doutoramento que tem como foco o estágio de formação de professores de inglês. A metodologia se fundamenta em princípios da Linguística Aplicada Crítica. Os dados serão coletados por meio de: entrevistas com professores formadores responsáveis pelo estágio, que podem acontecer pessoalmente ou online (via skype); entrevistas com professores supervisores que recebam os estagiários e sessões reflexivas com grupos de estagiários dos últimos períodos. Tanto as entrevistas com professores supervisores quanto as sessões reflexivas com os estagiários acontecerão nas cidades de Goiânia e Rondonópolis tendo por recorte os cursos da UFG e UFMT nessas cidades. Entende-se que as entrevistas serão feitas com docentes e de diversas instituições e como são individuais, não necessitarão da anuência dessas instituições, tal concepção também estende-se aos professores supervisores. No entanto, a coleta de dados com os estagiários será relacionada aos seus cursos de formação no contexto de suas instituições e, dessa forma, é necessário que os pesquisadores enviem ao CEP os termos de anuência dessas instituições ou se comprometam a enviá-los assim que for possível. Para a UFG, a assinatura do Diretor da FL na Folha de Rosto já atende à solicitação, mas o Termo de Anuência referente à UFMT de Rondonópolis será necessário. A coleta de dados será iniciada em 03/08/2015. As questões norteadoras da pesquisa foram apresentadas e tratam sobre as concepções de estágios no desenvolvimento de suas etapas, a problematização dos textos usados no estágio em língua inglesa; a organização do estágio; relações universidade/escola e construção do conhecimento docente a partir do estágio. O financiamento é próprio.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

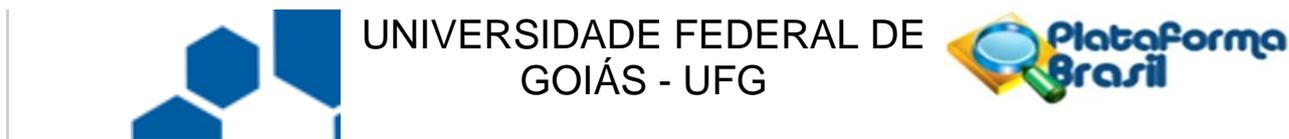
UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.087.736

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes termos: Termo de Compromisso assinado pelas pesquisadoras; Folha de Rosto; Projeto de Pesquisa; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O TCLE encontra-se bem escrito e adequado à informação dos participantes da pesquisa. O sigilo e confidencialidade são garantidos e é apresentada a possibilidade de que os participantes possam se desligar da pesquisa a qualquer momento.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os pesquisadores precisam se comprometer a enviar ao CEP o Termo de Anuência da UFMT, campus Rondonópolis para desenvolvimento da etapa de coleta de dados junto aos estagiários dos últimos períodos do curso de línguas (inglês) assim que o documento for obtido.

Sugiro isso como recomendação apenas. Em relação aos demais aspectos, o projeto encontra-se aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS nº. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para 15/12/2017.

continuação do Parecer: 1.087.736

GOIANIA, 30 de Maio de 2015

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com