

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

E TELVINO MANUEL RAUL GUILA

**A DOCÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – DOMÍNIOS DA
ATIVIDADE PROFISSIONAL NO MOVIMENTO DIALÓGICO
ENTRE A LINGUAGEM E O TRABALHO**

**Florianópolis
2014**

Etelvino Manuel Raul Guila

**A DOCÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – DOMÍNIOS DA
ATIVIDADE PROFISSIONAL NO MOVIMENTO DIALÓGICO
ENTRE A LINGUAGEM E O TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação na linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores.
Orientadora Dr^a Nelita Bortolotto

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Guila, Etelvino Manuel Raul

Docência de língua portuguesa : Domínios da atividade profissional no movimento dialógico entre a linguagem e o trabalho / Etelvino Manuel Raul Guila ; orientadora, Nelita Bortolotto - Florianópolis, SC, 2014. 172 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Concepção de linguagem. 4. Estágio supervisionado. 5. Sistema de Educação em Moçambique. I. Bortolotto, Nelita. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**"A DOCÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - DOMÍNIOS DA ATIVIDADE
PROFISSIONAL NO MOVIMENTO DIALÓGICO ENTRE LINGUAGEM E
TRABALHO"**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 26/02/2014

Dra. Nelita Bortolotto (CED/UFSC-Orientadora)

Dr. Emerson de Pietri (USP-Examinador)

Dra. Maria Marta Furlanetto (UNISUL/SC-Examinadora)

Dra. Leda Scheibe (UFSC-Examinadora)

Dra. Maria Isabel de Bortolli Hentz (CED/UFSC-Suplente)

Nelita Bortolotto
Emerson de Pietri
Maria Marta Furlanetto
Leda Scheibe
Maria Isabel de Bortolli Hentz

E TELVINO MANUEL RAUL GUILA

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/FEVEREIRO/2014

Luciane Maria Schindwein
Prof. Luciane Maria Schindwein
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1548/GR/2013

Às minhas 3 mulheres: minha esposa Amina Adamugy
minhas filhas Neysha e Thandy
e aos meus pais (*in memoriam*)
Manuel Raul Guila e Cecília Liberato
dedico esta dissertação

AGRADECIMENTOS

O espaço que me é concedido para este fim revela-se reduzido para enumerar a quem são endereçados os meus agradecimentos. No entanto me atrevo a citar alguns:

A Deus, pelo dom da vida e todas as bênçãos a mim concedidas.

Ao Cnpq., pela bolsa concedida, a qual tornou possível a realização da presente dissertação.

À minha orientadora Profa. Dra. Nelita Bortolotto, por me impelir a realizar uma pesquisa por lentes bakhtinianas, pelo acompanhamento e apoio ao longo do percurso da pesquisa.

Às professoras membros da banca de qualificação, Profa. Dra. Maria Marta Furlanetto, Profa. Dra. Raquel Salek Fiad, Profa. Dra. Leda Scheibe, Profa. Maria Izabel pelas valiosas contribuições no momento da qualificação, que possibilitaram a definição de caminhos e metas no andamento do projeto.

Aos professores membros da banca: Prof. Dr. Émerson Pietri, Profa. Dra. Maria Marta Furlanetto, Profa. Dra. Leda Scheibe, Profa e Dra. Maria Izabel Hentz que aceitaram fazer parte deste momento singular na minha caminhada acadêmica e profissional.

À professora Geraldina Burin pelo apoio inestimável!

Aos meus irmãos Nelson, Denícia, Lucinda, Mira, Cecília e Joaquim, por terem tanto torcido por mim para que pudesse superar os entraves que foram surgindo ao longo da trajetória.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para esta pesquisa, minha gratidão e meu carinho – em especial, aos muitos amigos que me apoiaram no final da caminhada o meu Nibongide¹!

¹ Obrigado em uma das línguas bantu ou nativas do Sul de Moçambique.

Minha unidade para mim mesmo é uma unidade eternamente vindoura; ela me é dada e não dada, é continuamente conquistada por mim na essência do meu ativismo; não se trata da unidade do meu ter e da minha posse, mas unidade do meu não ter e da não minha posse, não é a unidade do meu já ser mas a unidade do meu ainda-não-ser.

Mikhail Bakhtin

RESUMO

A presente pesquisa investiga como se efetiva a formação dos estagiários, quando do *aprender a ensinar*, do Curso de Língua Portuguesa da Universidade Eduardo Mondlane-UEM de Moçambique, África, candidatos à docência de língua portuguesa. Sustentada principalmente no aporte teórico de Bakhtin e seus pares, cujo pensamento central gira em torno do conceito de dialogismo e de alteridade, e em alguns pontos em Vigotski, que a par de Bakhtin se integra na perspectiva histórico-social, a pesquisa, de caráter qualitativo, busca analisar os três momentos marcantes do período de estágio: integração ao contexto escolar e observação dessa realidade, planejamento das atividades docentes e regência ou ministração de aulas. A metodologia adotada também se serviu da perspectiva histórico-social, que concebe o sujeito situado em um tempo e espaço concretos e que se constitui nas relações dialógicas com o outro, na contraposição de valores, determinante para a formação da consciência, que se traduz em atos concretos. Partindo do entendimento de que as relações dialógicas que o *eu* estabelece com o *outro* condicionam e determinam o desenvolvimento da consciência de ambos em um tempo e espaço específicos, foram eleitas como categorias de análise os conceitos de ato responsável, centrando-nos no seu desdobramento – dever ético – gênero de discurso e cronotopo. Os dados da análise foram gerados dos relatórios dos estagiários finalistas do curso de Letras Português da UEM, graduandos do ano 2012. Da análise feita dos enunciados dos estudantes em que descrevem as experiências da docente, pudemos concluir esses enunciados são constituídos por várias vozes, em razão de a esfera escolar ser um lugar de síntese de várias esferas – econômica, política, religiosa, jurídica. Ao mesmo tempo, com a imersão dos estagiários em novo cronotopo – a escola –, os estagiários puderam ressignificar seus conhecimentos sobre a profissão em aprendizagem interagindo com os vários outros e enfrentando situações singulares da esfera escolar. O estagiário, de um modo individual ou coletivo, em parceria com seus pares – colegas estagiários, professores da escola de estágio, alunos e membros da comunidade escolar, conseguiu posicionar-se criticamente, atribuindo, na maioria das vezes, valorações positivas ao estágio. Observamos que, quando propõe soluções que o capacitam a ultrapassar os entraves que sobressaem no ato de ensinar, o estagiário adquire experiência e autonomia, não apenas em relação ao exercício da profissão, como também no relacionamento com o outro que lhe confere completude. Observamos também que o acompanhamento das atividades exercidas pelos estagiários em seus primeiros contatos com a turma de alunos, feito pelos professores da disciplina em questão na escola, com mais anos de magistério, preponderante

para que, paulatinamente, o professor em formação vá construindo os conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente.

Palavras-chave: Aprender a ensinar. Relações Dialógicas. Experiência.

ABSTRACT

The actual research investigates how is the training of trainees of Portuguese language course candidates for teaching at Eduardo Mondlane University – UEM of Mozambique, Africa. Sustained mainly in the theoretical contribution of Bakhtin and his peers, whose central idea revolves around the concept of dialogism, alterity, and at some points in Vigotski, that in share with Bakhtin integrates in social-historical perspective. This Research in qualitative character, seeks to analyze the three striking moments of training period: integration into the school context and observation of this reality, planning teachers activities and regency or lessons ministry. The methodology adopted also served in social-historical perspective, that concept the subject situated in a time and concrete spaces, that constitutes in dialogic relation with other, in contraposition of values, determinates for the formation of conscience, which translates into concrete acts. Based on the understanding that the dialogic relations that I establish with other condition and determine the development of the conscience of both in specific space and time, were elected as categories of analysis the concepts of responsible acts. Focusing on his deployment- ethical obligation- genre of discourse and chronotope. The data were generated from reports of finalist's trainees of letter – Portuguese course from UEM, undergraduates of year 2012. From analysis done, enounced by the students, that describe the experiences of teaching, afford to conclude these announcements are consisted in several voices, in reason that the school sphere be a place of synthesis of various spheres - economic, political, religious and juristic. In same time, with immersion of trainees in new chronotope – school – , the trainees could reframe their knowledge about a profession learning and interacting with many others, facing singular situations of the school sphere. The trainees, in individual or collective mode, in partnership with his peers - trainee's colleagues, professors of the trainee school, students and members of school community, attained critical position, attribute in most cases, positive evaluations to the training. We observed that the trainee when propose solutions that enable him to overcome the obstacles that stand in the act of teaching, acquire experience and autonomy, not only in relation of profession prosecution, as well as the relationship with the others that gives him completeness. We also observed that follow-up activities undertaken by trainees in their first contacts with the class students, done by the teachers of school of discipline in question, with more years of teaching leading to that gradually, the teachers in training building necessary practice of knowledge to prosecution teaching profession.

Keywords: Learning to teach. dialogic relations. Experience.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Quadro comparativo entre as escolas e o número de alunos do 1º Ciclo existentes ano da independência e em 2012 | 74 |
| Figura 2. Quadro comparativo entre as escolas e número de alunos do 2º Ciclo existentes ano da independência e em 2012 | 75 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1. Evolução da ampliação da rede escolar em Moçambique | 77 |
| Quadro 2. Distribuição de professores por províncias de Moçambique..... | 86 |
| Quadro 3. Disciplinas referentes aos 1º e 2º semestres..... | 94 |
| Quadro 4. Disciplinas referentes aos 3º e 4º semestres..... | 94 |
| Quadro 4. Disciplinas referentes aos 5º e 6º semestres..... | 95 |
| Quadro 5. Disciplinas referentes aos 7º e 8º semestres..... | 95 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 23 |
| 2 | O HOMEM COMO SER SOCIAL E A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM..... | 31 |
| 2.1 | O HOMEM COMO SER SOCIAL..... | 31 |
| 2.2 | CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO FORMAL | 37 |
| 2.3 | NOTAS SOBRE A FILOSOFIA DO ATO..... | 44 |
| 3 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 53 |
| 3.1 | O ATO FORMATIVO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-SOCIAL..... | 53 |
| 3.2 | MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 60 |
| 3.3 | ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 66 |
| 4 | SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE..... | 73 |
| 4.1 | CONTEXTUALIZAÇÃO DE INTRODUÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE | 73 |
| 4.2 | ESTRUTURA DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO..... | 81 |
| 4.3 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE..... | 87 |
| 4.3.1 | Marcos da formação de professores de Língua Portuguesa do ESG em Moçambique | 90 |
| 4.3.2 | O curso de Licenciatura em Ensino de Português na Universidade Eduardo Mondlane..... | 93 |
| 5 | METODOLOGIA..... | 99 |
| 5.1 | AS TRILHAS DA PESQUISA..... | 99 |
| 5.2 | CONSTITUIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA..... | 103 |
| 5.3 | O GÊNERO RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO PRODUZIDO POR GRADUANDOS DA UEM..... | 106 |
| 5.4 | CATEGORIAS DE ANÁLISE..... | 108 |
| 5.4.1 | O ato responsável.. | 109 |
| 5.4.2 | A dimensão cronotópica..... | 111 |
| 6 | O ATO DE APRENDER A ENSINAR NO CAMPO DE TRABALHO..... | 117 |

| | | |
|-----|---|------------|
| 6.1 | INTEGRAÇÃO E OBSERVAÇÃO NO CONTEXTO DO TRABALHO – ESTÁGIO SUPERVISIONADO..... | 120 |
| 6.2 | PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES NO CAMPO DE TRABALHO..... | 128 |
| 6.3 | A ATUAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS NA SALA DE AULA..... | 137 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 159 |
| | REFERÊNCIAS | 165 |

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores em fase inicial constitui nosso ofício de há uns tempos até o presente, concretamente desde 2007. No entanto, o ser professor começou mais cedo, pois a nossa integração na esfera escolar teve início no ano de 2001, em Moçambique, tendo já, inclusive, lecionado em parte considerável das classes ou séries componentes do sistema de educação moçambicano, designado Sistema Nacional de Educação (SNE)².

Ao longo do nosso percurso como professor, em boa parte deste³, lecionamos a disciplina de língua portuguesa e, posteriormente, fizemos a nossa graduação também em ensino de língua portuguesa. Após a conclusão da referida graduação, dado nosso bom desempenho ao longo do curso, fomos escolhidos para iniciar uma carreira como assistente universitário, iniciando-a como assistente-estagiário.

Nas atividades como assistente-estagiário na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), e mais tarde como assistente, sempre trabalhamos com a formação inicial de professores, com as disciplinas ligadas às práticas pedagógicas, Metodologia de Ensino e Estágio. Do ano de 2007 até 2011 exercemos a função de co-orientador/supervisor e, mais tarde, como coordenador do estágio pedagógico dos graduandos do curso de Ensino de Português naquela instituição.

O estágio pedagógico realizado pelos estudantes finalistas do curso em questão prevê a observação e regência de aulas em turmas de escolas da cidade e província de Maputo, turmas essas numerosas, em sua maioria. Por seu turno, cabe ao supervisor ou orientador, indicado pela universidade, observar como os graduandos lidam com os vários aspectos pedagógicos, nomeadamente: interação professor-aluno e aluno-aluno, seleção de métodos e estratégias, bem como a relação entre os objetivos e as estratégias, entre outros aspectos.

Ao longo do percurso em que coordenamos os estágios supervisionados, inúmeras situações de natureza pedagógica, advindas dos estagiários chamaram-nos a atenção. Por um lado, várias foram as vezes que ouvimos os estagiários tecendo as seguintes declarações: “o que aprendi durante a formação não me ajudou tanto para gerir a situação real de sala de aula”; “não sei por onde começar”; “planejei a minha aula para 45 minutos, mas antes de meia hora já tinha ‘transmitido’ os conteúdos previstos”, ou

² Sobre o Sistema Nacional de Educação nos ateremos mais adiante.

³ Nas circunstâncias em que estivemos a ministrar aulas nas classes iniciais do SNE, trabalhamos com várias outras disciplinas, uma vez que a lei que orienta o sistema de ensino define para essa fase um professor por turma.

então, “não consegui concluí-la no tempo previsto”; “A avaliação é muito subjetiva, não sei como avaliar os meus alunos”. Por outro, muitas vezes lemos nos relatórios de estágio afirmações tais como: “as disciplinas profissionalizantes Estágios I e II permitiram com que estabelecesse a ‘ponte’ entre a teoria que fui adquirindo nas carteiras da Universidade Eduardo Mondlane e a prática”. Ademais, em muitas situações, os estagiários manifestaram certo estranhamento quanto ao ambiente escolar, que se manifestava na falta de segurança para a gestão de questões de indisciplina de alunos, dificuldade de interação com alunos, gestão dos problemas da classe, de tempo de aulas e destas em relação ao projeto de docência como um todo. Estas e outras situações demonstram que os alunos chegam ao final do curso com fraco domínio efetivo de questões relacionadas com a realidade do contexto escolar, depositando, por conseguinte, a responsabilidade de “limar as arestas”, exclusivamente à disciplina de final de currículo, o estágio supervisionado.

Em face do cenário descrito, ainda de modo amplo, esperamos, com a presente pesquisa, investigar pelo plano do estágio supervisionado em que esta disciplina contribui para a formação inicial de professores de língua portuguesa, ou seja, pretendemos explicitar quais os conhecimentos que os estudantes, futuros professores, consolidam no momento da experiência do estágio supervisionado; como se dá o desenvolvimento da formação profissional no ato da docência, bem como fornecer subsídios aos formadores de professores para a melhoria do desenvolvimento da atividade de ensinar a ensinar, com vista à formação de profissionais capazes de inserir-se na realidade em que atuam e disponham-se a conhecê-la em profundidade, reflitam sobre suas práticas pedagógicas e se preocupem constantemente em melhorá-las, enfim, resolvam problemas que advêm de sua reflexão e ação sobre a prática no contexto escolar.

Trata-se de refletir sobre a figura do professor em um momento em que os ideais pós-modernos tomam de assalto o campo da educação, propiciando a entrada de políticas neoliberais no contexto educativo, o que traz a fragilização da imagem da figura do professor, ao defenderem o lema “aprender a aprender” ou “aprender fazendo”, ocasionando dessa forma o mutilamento da formação do profissional de educação, o professor, pois na perspectiva desses ideais somente a prática interessa. Ocorre então a sobreposição desta à teoria o que vem abalar o fundamento e a estrutura da prática docente.

Agravando o quadro, ao professor são exigidas várias tarefas que ultrapassam a dimensão do ser professor. Concordamos com as palavras de Esteve (1995), segundo as quais, entre as muitas responsabilidades que envolve a profissão de professor, pede-se ainda

que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e de educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma. (ESTEVE, 1995, p. 100).

Os aspectos citados por Esteve trazem um consequente desgaste à imagem social desse profissional de educação.

No entanto, embora constantemente desgastada e desvalorizada, a figura do professor desempenha função primordial na preparação dos indivíduos para a vida em sociedade, ou seja, dota as novas gerações de um conjunto de valores, conhecimentos, hábitos, atitudes exigidas na vida em comunidade, não como um mero reprodutor de conhecimento, mas como facilitador, orientador do processo de construção do conhecimento.

Não obstante esse quadro pouco otimista em que se encontra a educação, acreditamos exista algo a ser feito, buscando a valorização da formação do professor, que passa pela criação de políticas que articulem a formação profissional com as condições de trabalho (SCHEIBE, 2013).

Concordamos com o ponto de vista de Martins (2010), para quem a referida valorização “demanda reconhecer a formação e o trabalho do professor em toda a sua complexidade como, fundamentalmente, condição para a plena humanização dos indivíduos, sejam eles alunos, sejam professores.” (MARTINS, 2010, p. 28). A formação do professor requer, portanto, certa solidez que a complexidade da sua função social exige.

Engajados na tentativa de valorização do trabalho do professor, assumimos que este estudo seja uma ação, dentre várias, que podem ser feitas no intuito de melhorar a formação de professores, ao procurar refletir sobre como se dá o processo de formação de profissional de Letras, na modalidade ensino de língua portuguesa.

Assentamos nossas *lentes* na abordagem sócio-histórica por acreditarmos que esta seja a que pode promover uma educação emancipada, que conceda prioridade à individualização⁴ do homem ao enfatizar que a compreensão do ato educativo não pode ser feita isolada da realidade

⁴ O homem desde a nascença é um ser social, no sentido de que depende da sociedade para sua sobrevivência. Com o seu desenvolvimento, ele vai se constituindo ser social, vai se humanizando através das interações sociais, vai constituindo o seu ser individual valendo-se do acervo de conhecimentos teóricos e práticos que a sociedade lhe disponibiliza. Portanto, quanto mais qualificadas forem as interações sociais que ele tiver, mais qualificada será sua individualização.

concreta em que este tem lugar, ao valorizar a historicidade do ser humano, que significa “valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente” (DUARTE, 2001a, 93). Portanto, na formação do homem há que ter em conta os sujeitos envolvidos, por um lado o *eu* que é o educador e por outro lado o *outro* que é o educando, o que pressupõe um ato ético que implica uma atitude responsável e responsiva, conforme defendem as teses bakhtinianas. Nas palavras de Bakhtin (2012),

É necessário assumir o ato não como um fato contemplado ou teoricamente pensado do exterior, mas assumido do interior, na sua responsabilidade. Essa responsabilidade do ato permite levar em consideração todos os fatores: tanto a validade de sentido quanto a execução factual em toda sua concreta historicidade e individualidade (p. 80)

É olhando o sujeito em formação como um sujeito que ocupa um lugar único no existir, em que somente ele pode agir deste lugar ocupado, um agir do sujeito centrado no reconhecimento de sua singularidade, que pretendemos, com o trabalho de pesquisa em questão, refletir sobre a formação de professores, lançando nosso olhar para a formação inicial de professores de língua portuguesa, quando vivenciam o estágio de docência, ou seja, quando passam a participar do campo profissional como estagiários.

Para dar conta do objeto desta investigação, efetuamos a recolha de relatórios dos estagiários, que trazem a abordagem das atividades realizadas quando de assumir a turma, no ato de ensinar integrado na sua formação académica e profissional. Trata-se de graduandos de Letras português da Universidade Eduardo Mondlane – UEM.

A UEM é uma instituição de ensino Superior em Moçambique, por sinal a mais antiga. No leque dos seus cursos está o curso de Licenciatura em Ensino de Português. O referido curso apresenta um plano de estudo constituído por um conjunto de disciplinas dispostas em dois grupos, nomeadamente: disciplinas obrigatórias (DO) e disciplinas de escolha livre (DEL). As DO's subdividem-se nas seguintes: obrigatórias de tronco comum⁵, obrigatórias de Língua⁶, obrigatórias de orientação profissional⁷ e

⁵ Disciplinas comuns a todos os cursos oferecidos pelos departamentos de Línguas e de Linguística e Literatura.

⁶ Disciplinas referentes à língua em que se baseia o curso.

⁷ Disciplinas que fornecem a formação profissionalizante preconizada pelo curso.

obrigatórias de especialidade⁸. Todas as disciplinas do curso preveem um contato direto de 64 horas letivas por semestre, excetuando as disciplinas de Estágio I e Estágio II em que a carga horária prevista é de 128 horas de contato direto.

É de realçar que as disciplinas obrigatórias de orientação profissional, de que faz parte a disciplina que constitui o centro do nosso estudo, são vistas como as que proporcionam uma profissionalização para o ensino. A par do Estágio Supervisionado ou Pedagógico, temos neste leque as seguintes disciplinas: História e Filosofia de Educação, Organização e Administração Escolar, Psicologia Geral, Psicologia de Aprendizagem, Didática de Português I e II e Estágio I.

No plano curricular que rege o curso de licenciatura em Ensino de Português, o estágio é tido como a disciplina profissionalizante de culminação de estudos. Este é tido como o momento de aproximação do estudante com a realidade do contexto escolar, ou seja, de aproximação com o conhecimento do espaço real onde este irá desenvolver a sua profissão. Na perspectiva colocada, pressupõe-se que seja a fase de formação em que o futuro professor põe em prática as teorias aprendidas ao longo do curso, principalmente as das disciplinas profissionalizantes, buscando implementar a teoria aprendida ao longo do curso.

Fica evidente, portanto, que o curso se coaduna com um modelo aplicacionista, definido por Tardif (2004) como aquele “modelo no qual os estudantes têm, numa primeira fase, as disciplinas e só depois é que têm um estágio para ‘aplicarem’ os conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas.” (TARDIF, 2004, p. 270). Com essa organização curricular, conforme constata Leahy-Dios (2001),

espera-se que as disciplinas didáticas nos últimos anos dos cursos ensinem aos estudantes como enfrentar salas de aula, dar boas aulas, saber planejar cursos e avaliar o rendimento dos seus alunos. Todavia, na realidade as coisas não acontecem assim de modo automático, como era de se esperar. (p. 8)

A nosso ver, a organização proposta em que se considera o estágio uma disciplina concentrada no final do curso conduz a conceber a questão da formação do futuro professor numa perspectiva monológica, concedendo maior importância aos conhecimentos teóricos adquiridos na carteira da universidade, negligenciando dessa feita os conhecimentos construídos ou

⁸ Disciplinas específicas de área científica de formação.

que se desenvolvam no meio em que decorrerá a ação educativa, por meio da interação entre os sujeitos envolvidos no processo.

O estágio constitui uma experiência única na formação do futuro professor, pois é o momento de aproximação com a realidade da função que alguns passarão a exercer. No dizer de Sacristán (1995), “a profissionalidade manifesta-se através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar matérias, saber avaliar, organizar espaços e atividades, etc.)”. Entendemos que a experiência⁹ do estágio supervisionado pode proporcionar o desenvolvimento e o aprimoramento dessas funções especialmente pela aproximação e pelo contato com a realidade escolar. Assim, a escola de ensino secundário surge como a grande aliada da universidade para a materialização de tal experiência.

Assumimos como pressuposto que as atividades desenvolvidas pelo estagiário em várias fases de sua permanência no campo de estágio favorecem, paulatinamente, a construção dos conhecimentos necessários ao exercício docente, em decorrência das relações estabelecidas com os professores mais experimentados, com os alunos reais com suas vivências, que vão adicionando novos elementos à forma de ser e estar na escola, por parte dos estagiários. Assim sendo, a pergunta geral que norteará o nosso estudo será a seguinte: *Como se dá a formação do educador como profissional de Letras Português, no ato de aprender a ensinar?*

No desdobramento da pergunta geral de pesquisa, delineamos as subquestões para orientar o nosso estudo, quais sejam: quais conhecimentos são mobilizados pelos estudantes e se consolidam de modo que o futuro professor “aprenda a ensinar” quando da experiência de docência no Estágio Supervisionado, sendo este visto como a aprendizagem concreta de uma profissão, eixo de formação do homem social? Que importância assume o estágio supervisionado na formação do candidato à docência? Quais são as reais dificuldades que sobressaem, decorrentes de algum distanciamento que o estudante possa ter entre as teorias aprendidas e a realidade concreta do processo de ensino e aprendizagem, do aprender a ensinar, pela vivência no campo de trabalho? Como se dá o desenvolvimento da formação profissional no ato de docência?

Tendo em vista nossa ação responsiva ao nosso questionamento precedente, definimos como objetivo geral da presente pesquisa o seguinte: Investigar, no âmbito do processo de formação inicial de professores de

⁹ Forma de conhecimento específico, ou de perícia, que, adquirida por meio de aprendizado sistemático, se aprimora com o correr do tempo, prática. (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 853)

língua portuguesa, em nível de graduação, no curso de Licenciatura Ensino de Português da UEM, a contribuição do estágio supervisionado para o aprimoramento da atividade docente, sendo este visto, no plano curricular do curso, como forma de culminação dos estudos.

Paralelamente ao objetivo geral, estabelecemos como objetivos específicos: identificar e compreender a concepção de língua, dos candidatos à docência de língua portuguesa; apresentar a importância do estágio supervisionado na formação dos licenciandos em ensino de português; identificar e compreender as possíveis dificuldades apresentadas pelos graduandos, futuros professores, ao assumirem turmas no estágio supervisionado e analisar como se efetiva o processo de formação do estudante para o aprimoramento da atividade docente.

Compreendemos que o sujeito é um ser situado no tempo e no espaço, que se constitui nas relações dialógicas estabelecidas com o outro, em face do seu inacabamento. Essas relações dialógicas condicionam a formação interior e estrutural do indivíduo no meio em que estiver inserido (BAKHTIN, 2011). Portanto, ao estudarmos o sujeito, os atos concretos por ele produzidos nas várias esferas da atividade humana, não podemos colocar de lado as especificidades desse sujeito. Assim sendo, a metodologia que norteou nossa pesquisa assentou suas bases na perspectiva histórico-social, que tem como teóricos principais Bakhtin e Vigotski. Na perspectiva em pauta, os sujeitos são considerados tendo em atenção a sua situação social e histórica específica, constituídos por várias vozes, pois são sujeitos inacabados, que em cada tempo e espaço específicos vão se constituindo.

Apoiando-nos no pensamento bakhtiniano centrado no dialogismo e na alteridade, estabelecemos o enunciado como o âmago de nossa análise e elegemos como categorias de análise para pesquisa os seguintes conceitos: ato responsável, que tem como desdobramento o dever ético, gênero de discurso e cronotopo. Procuramos, com o recurso a essas categorias, observar os conhecimentos mobilizados pelos estagiário nas práticas pedagógicas realizadas na escola pública e as vozes que emergem na interação entre estes e os demais interlocutores da esfera escolar, alunos, professores, servidores e a comunidade.

Visando à materialização dos objetivos ora explanados, o nosso trabalho estrutura-se, para além da presente introdução, em cinco capítulos. No primeiro capítulo discutimos a concepção de homem como ser social, um ser inacabado ou inconcluso, que se constitui nas relações dialógicas estabelecidas com o *outro*, como também apresentamos a concepção de linguagem e sua relação com a educação formal, procurando trazer uma reflexão sobre o ato na perspectiva de formação de um educador.

No segundo capítulo apresentamos uma abordagem sobre a formação de professores, centrando-nos nas reflexões sobre a formação de professores na perspectiva histórico-social e nas contribuições de Bakhtin e seu círculo para o campo de formação de professores. Ainda neste capítulo, efetuamos uma reflexão sobre os modelos de formação de professores, centrada na relação estabelecida entre a teoria e a prática. Paralelamente, elaboramos uma abordagem sobre o estágio na formação inicial de professores.

Quanto ao terceiro capítulo, considerando que o nosso trabalho gira em torno da formação de professores em Moçambique, procuramos trazer subsídios que situem a educação moçambicana. Para tanto, apresentamos uma abordagem sobre o sistema de educação em Moçambique, tendo como foco a sua estrutura, a lei que a orienta e uma abordagem panorâmica da formação de professores em Moçambique, que contemplou os marcos da formação de professores de língua portuguesa para o Ensino Secundário Geral (ESG), e a descrição do curso que é base da nossa análise.

O quarto capítulo foi reservado à metodologia. Nela explicitamos a fundamentação teórico-metodológica que orientou o nosso trabalho. Trata-se da perspectiva histórico-social assumida por Bakhtin e Vigotski. Também elaboramos a descrição das categorias de análise elegidas.

No quinto e último capítulo, procedemos à análise dos nossos dados com base na teoria de Bakhtin, fazendo uma reflexão sobre as vozes que sobressaem nos enunciados dos estagiários quando do desenvolvimento das atividades integradas no Estágio Supervisionado (ES) com o fim último de verificarmos como os conhecimentos são construídos e identificarmos as vozes que emergem na interação entre estes e os demais interlocutores da esfera escolar, alunos, professores, servidores e a comunidade quando do aprender a ensinar. Das reflexões que tiveram lugar neste capítulo surgiram as considerações finais da presente pesquisa.

2 O HOMEM COMO SER SOCIAL E A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

No desenvolvimento desta seção, num primeiro momento nos ateremos ao tópico sobre o homem como ser social e a concepção de linguagem que fundamentará a abordagem sobre esse homem, tomando como base a visão de Vigotski e Bakhtin e a concepção de linguagem na perspectiva bakhtiniana. Em seguida, colocaremos na arena a discussão em torno da formação de professores.

2.1 O HOMEM COMO SER SOCIAL

Antes de falar da formação social do homem, dimensão em que o nosso trabalho se circunscreve, torna-se necessário elaborar uma reflexão em torno desse homem, profissional da educação, que pretendemos formar, o professor, com o objetivo de tentar captá-lo ou entendê-lo em suas várias dimensionalidades.

Formar o homem foi desde muito tempo preocupação das sociedades, em que se destacam alguns nomes como Comenius com a sua *Didática Magna*, Rousseau com a Educação Natural em *Emílio*, e, no contexto brasileiro, os pioneiros Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, esse último com a obra *Manifesto*. Nesta ação de formação há uma questão a ser colocada/levantada. Quem é o sujeito que pretendemos formar?

Vigotski, no manuscrito de 1929, questiona e avança com uma proposta de resposta “O que é o homem? Para Hegel é sujeito lógico. Para Pavlov é soma de organismo. Para nós é Personalidade social = conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social).” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 33). Essas palavras apresentam a visão do homem como ser social, em que as relações decorrentes desse fato desempenham papel fundamental no desenvolvimento da personalidade do sujeito.

Na perspectiva histórico-social, em que se inscreve o trabalho de Vigotski, o homem é visto como estando inserido em um contexto histórico, ou seja, situado num espaço e tempo específicos. Na análise de Pino (2000), interpretando Vigotski, a história apresenta dupla significação: “em termos genéricos significa ‘uma abordagem dialética geral das coisas’; em sentido restrito significa ‘a história humana’.” (PINO, 2000, p. 48).

Para entender o homem na história humana é preciso percebê-lo como um ser biológico inserido em um ambiente específico no interior do qual busca construir sua individualização pela aquisição da cultura,

intermediada pelo processo da mediação semiótica, que diz respeito ao processo por meio do qual as relações sociais se convertem em processos psicológicos superiores, em que inicialmente os signos que operavam como meio de relação social se interpõem na relação do ser biológico com a natureza e condicionam a criação da cultura.

Em sequência, Pino (2000) compreende que

a questão preliminar ao oferecer uma teoria da história do homem e do mundo no homem, instrumentaliza-nos para analisar o problema da relação natureza/cultura. [...] A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura. (PINO, 2001, p. 51)

Assim sendo, procurar perceber como se processa o desenvolvimento do homem rumo à aquisição da cultura, configura-se como tarefa imprescindível na compreensão do homem.

Por conseguinte, em vez de entender que a socialização é um ponto de chegada, como defendia Piaget, devemos entender, como alerta Vigotski, que o processo começa com a socialização rumo à individualidade. Dimensão constitutiva, em que “o mais básico consiste em que a pessoa não somente se desenvolve, mas também se constrói em si”, (VIGOTSKI, 1929/2000). O autor amplia o entendimento:

Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores¹⁰? Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta, ou embrionária – no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora a função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças. (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 29)

Fica claro que, nessa perspectiva, tudo que faz parte da personalidade do indivíduo, do intrapsicológico, antes fez parte do meio

¹⁰ Funções relativas ao cérebro humano relacionadas à cognição e ao comportamento. Particularmente aquelas funções as quais são responsáveis pela consciência, tais como interpretação, desejo, temperamento, imaginação, linguagem, sentido, embora estejam vinculadas a qualidades mais inconscientes como o pensamento, a razão, a memória, a intuição, a inteligência, o arquétipo, o sonho.

exterior, da realidade social concreta. Portanto, é pelas relações interpessoais que o indivíduo se constitui e se institui como sujeito. Desta feita, é pertinente abordar a questão de homem como ser social.

Vigotski preocupou-se com o entendimento do homem como construtor da cultura, o que o levou a contrapor-se à Psicologia clássica, a qual, segundo seu ponto de vista, não respondia adequadamente ao processo de individualização do homem inserido na cultura. Vigotski (2000), portanto, define a cultura como um produto, ao mesmo tempo da vida social e da atividade social do homem. Em síntese, tudo o que, em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem, é cultura. Evidentemente, o sujeito se constitui na história: cultura e natureza. Todavia, cabe destacar que o natural e o cultural não se contrapõem, mas coincidem e se amalgamam um com o outro, tornando-se difícil separar ou distinguir o que é cultural, o que é biológico,

pois ainda que se faça referência aos mesmos separadamente, na atividade humana objetivam-se como um todo integral, assim como o sujeito da atividade apresenta-se sempre e necessariamente como cognitivo, afetivo, corpóreo, com características de gênero, geração, classe social e etnia, entre outras categorias sociais. Enfim, como sujeito social e histórico. (NUERNBERG; ZANELLA, 2003, p. 6)

Para a compreensão do homem, cabe ter em consideração que “a maneira como os homens produzem e reproduzem suas condições de existência, físicas e sociais pelo trabalho social, representa o seu modo de vida próprio, o qual reflete mais precisamente o que eles são. Existe estreita interdependência entre o modo de ser dos Homens (sua essência), seus modos de produção (condições de trabalho) e o tipo de relações que deles decorrem” (MARX; ENGELS, 1982, p. 70, *apud* PINO, 2000, p. 62). As relações sociais daí decorrentes pressupõem a existência e o envolvimento do *outro* para o estabelecimento dessas relações.

O *outro* na perspectiva das relações sociais em Vigotski (1929/2000) assume um papel deveras importante na formação de nossa personalidade. Afirma o autor que “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros” o que nos remete à perspectiva dialógica de Bakhtin, para quem o *outro* é concebido como parte constitutiva da linguagem. Bakhtin (2005) sustenta que “a maneira individual pela qual o homem constrói seu discurso é determinada consideravelmente pela sua capacidade inata de sentir a palavra do outro e os meios de reagir diante dela” (BAKHTIN, 2005, p. 197).

Para Bakhtin, que também se insere na perspectiva histórico-social, o homem é um ser social, um ser inacabado ou inconcluso, que se constitui por meio das relações sociais. A inconclusão é típica da vida humana, é característica de um ser em devir que é o ser humano. Ideia reforçada por Freire (1996, p. 55) ao afirmar que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” O homem, portanto, dada a sua incompletude, não pode viver fechado em si mesmo, visto que os atos por ele produzidos caracterizam-se como atos responsivos pela posição única que ocupa em relação a outro homem em um dado acontecimento. Bakhtin reforça essa compreensão ao argumentar que:

Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem para agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais –, preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente. (BAKHTIN, 2011, p. 11)

O meu *eu* em si sempre se encontrará inacabado, a interação com o outro cria a existência deste eu. Por sua vez, Geraldi (2003) compreende que

no mundo dos acontecimentos da vida, campo próprio do ato ético, estamos sempre inacabados, porque definimos o presente como consequência de um passado que construiu um pré-dado e pela memória do futuro que se definem as escolhas no horizonte das possibilidades. Nosso acabamento atende uma necessidade estética de totalidade, e esta somente nos é dada pelo outro, como criação e não como solução (GERALDI, 2003, p. 47).

Dessa feita, é evidente que a interação com o outro numa perspectiva dialógica, em que todos estão em igualdade de circunstâncias no ato, reveste-se de importância para a existência do homem como ser social.

Falar do homem social na perspectiva bakhtiniana é falar de um sujeito situado, sujeito construído socialmente, que se constitui na relação com os outros: “só me torno eu entre outros *eus*” (SOBRAL, 2012, p. 22). Considerar o homem nessa perspectiva implica tê-lo como um ser que se encontra espaçotemporalmente estabelecido, sob influência de várias valorações que não podem ser colocadas de lado ao pensar no contexto

deveras complexo em que decorrem os nossos atos. Ademais, Faraco (2006), em *Linguagem e diálogo*, assevera que

O *eu* e o *outro* são, cada um, um universo de valores. O mesmo mundo, quando correlacionado comigo ou com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos. E essas diferenças são arquitetonicamente ativas, no sentido de que elas são constitutivas dos nossos atos (inclusive de nossos enunciados): é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam; é no plano dessa contraposição axiológica (é no plano da alteridade, portanto) que cada um orienta seus atos. (FARACO, 2006, p. 22, grifos do autor)

Percebe-se que, tanto em Vigotski como em Bakhtin, o homem é um ser social, ele se constitui do social, é um ser historicamente situado, que se constitui nas inter-relações entre os sujeitos (eu X outro), na interação com o outro, que assim compreendido implica considerá-lo como ser dialógico. Na perspectiva bakhtiniana e de acordo com Bezerra (2012, p. 194), é o ato que constrói a imagem do homem em um processo de comunicação interativa, no qual eu me vejo e me reconheço através do outro, na imagem que o outro faz de mim. Eu me projeto no outro que também se projeta em mim; nossa comunicação dialógica requer que meu reflexo se projete nele e o dele em mim, que afirmemos um para o outro a existência de duas multiplicidades de “eu”, de duas multiplicidades de infinitos que convivem e dialogam em pé de igualdade.¹¹

Trata-se, portanto, de um princípio de alteridade em que a constituição do *eu* está condicionada à existência de um *outro*, não como mero receptor passivo, mas ativo, que participa da constituição do meu eu e, simultaneamente, constituo o outro pra ele. As relações sociais se enquadram em um processo constante de ajustamento da nossa palavra à palavra do outro.

Sendo o homem um ser social, conseqüentemente detentor de cultura e esta fazendo referência a todo um conjunto de conhecimentos, crenças, leis, etc., a materialização de suas relações se dá, basicamente, pela linguagem, constituindo textos, conforme defende Bakhtin (2003, p. 312) quando diz “o homem em sua especificidade humana exprime a si mesmo

¹¹ Vigotski denomina essa relação *Homo duplex*: eu e outro fundidos na consciência. Dimensão reflexiva de eu pensar em mim como a um outro. Sujeito que se constitui através da linguagem.

(fala), isto é, cria texto (ainda que potencial)”. Assim sendo, o estudo do homem passa pela análise do texto, que é o lugar de síntese das relações dialógicas realizadas por homens e mulheres como seres em devir, visto que “quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado.” (BAKHTIN, 2003, p. 319)

Assumindo que o texto constitui a concretude das relações sociais do homem e que estas se concretizam por meio da linguagem ou da palavra, na relação eu-outro, em uma relação interativa, o estudo desse homem não pode ser isolado do texto, materializado por indivíduos socialmente localizados, pois os artefatos, gestos, signos, por eles produzidos no contexto interindividual são revestidos de valoração. Todos os objetos produzidos pelos sujeitos no seio social ganham um determinado tom, de acordo com a esfera ou grupo social em que estão inseridos. Segundo Bakhtin/Volochinov (1997),

para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases da sua existência material. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1997, p. 45).

A valoração dos artefatos, gestos, signos na realidade social concretiza-se, conforme vimos acima, na relação entre os indivíduos, razão pela qual

a compreensão do mundo, pelo sujeito, acontece no confronto entre as palavras da consciência e as palavras circulantes na realidade, entre o interno e o extremamente ideológico¹². A interiorização da palavra acontece como uma palavra nova, surgida da interpretação desse confronto (STELLA, 2012, p. 179).

Portanto, poder-se-á, assim, afirmar que podemos conhecer o homem social por meio da linguagem, estudando a concretude dessa mesma linguagem, que, por sua vez, se constitui pela relação ou interação entre sujeitos que

¹² “Ideologia é o sistema sempre atual de representação de sociedade e do mundo construído a partir das referências construídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados.” (MIOTELLO, 2012, p. 176)

possuem crenças, valores, inclinações políticas e a interiorização de inúmeros discursos ou inúmeras vezes de que se compõe a cultura circundante.

2.2 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO FORMAL

Na visão bakhtiniana, a linguagem não é vista como um sistema fechado, um depósito de léxico, fora do contexto do uso. Para Bakhtin (Volochínov) (1997), a linguagem é vista como o produto das relações sociais entre dois interlocutores, determinadas pelas situações concretas do contexto em que é produzida, tendo em conta os intervenientes na interação. Dessa forma, para Bakhtin, “ A enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...]. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997, p. 112).

A temática da linguagem constitui um dos assuntos abordados por Bakhtin no leque das suas obras. Em *Marxismo e filosofia da linguagem*¹³ (1997), o autor, fazendo uma reflexão em torno da questão linguagem, preocupa-se em esclarecer o que é a linguagem, o que é a palavra. No desdobramento de sua reflexão, ele aborda duas orientações do pensamento filosófico-linguístico predominantes nos finais do século XIX e início século XX, denominando-as *subjetivismo idealista* (individualista) e *objetivismo abstrato*.

A primeira orientação, subjetivismo idealista, considera o ato da fala de criação individual como o fundamento da língua. De acordo com essa orientação, o psiquismo individual constitui a fonte da língua; as leis da criação linguística são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem. Os proponentes dessa tese veem a linguagem como enunciação monológica, enunciação sem interação, ao considerarem que a língua está na psique do indivíduo, ignorando completamente, na constituição da linguagem, importância desempenhada pelo *outro*, bakhtinianamente “concebido numa dimensão ideológica constitutiva da linguagem, e que significa tanto o interlocutor quanto os outros discursos constitutivos de qualquer discurso” (BRAIT, 2001, p. 17).

Para Bakhtin (Volochínov) (1997), os pressupostos da perspectiva do subjetivismo idealista sinteticamente subscrevem-se no seguinte:

¹³ Capítulos IV- Das orientações do pensamento filosófico-linguístico e VI – A interação verbal.

- A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção, que se materializa sob a forma de atos individuais de fala;
- As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual;
- A criação lingüística é uma criação significativa, análoga à criação artística;
- A língua, enquanto produto acabado, enquanto sistema estável – léxico, gramática, morfologia, fonética – apresenta-se como um depósito sem atividade, abstratamente construída pelos lingüistas com vista a sua aquisição prática como instrumento pronto pra ser usado. (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1997, p. 72-73)

Para a segunda orientação, a língua é um sistema imutável, em que cada enunciação, cada ato de criação individual é único e irrepitível, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de interlocutores. Do ponto de vista dessa orientação, não se poderia falar de uma criação da língua pelo sujeito falante. O indivíduo recebe da comunidade linguística um sistema já constituído e qualquer mudança no interior desse sistema ultrapassa os limites de sua consciência individual.

O ato individual de emissão de todo e qualquer som só se torna ato lingüístico à medida que se ligue a um sistema lingüístico imutável em determinado momento da história desse sistema, e seja determinante para o indivíduo. Na perspectiva do objetivismo abstrato não se tem em conta que a língua se constitui no contexto concreto de interação entre os indivíduos. Parafraseando Brait (1999), podemos afirmar ainda que essa perspectiva não leva em consideração que a linguagem se constitui tendo em conta a história do sujeito, o tempo particular, o lugar específico em que este se encontra e seus envolvimentos intersubjetivos.

As proposições que sintetizam a perspectiva do objetivismo abstrato, de acordo com Bakhtin (Volochínov) (1997, p. 82), são:

- A língua é um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual a consciência individual e peremptória para esta;
- As leis da língua são essencialmente leis lingüísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos lingüísticos no interior do sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda a consciência subjetiva;

- As ligações lingüísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos [artísticos, congñitivos, entre outros]. Não se encontra, na base de fatos lingüísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra não existe nenhum vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico;
- Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou deformações normativas.

Perceber a língua na dimensão do objetivismo abstrato, considerá-la como sistema estável, com formas fixas e preformadas, em outros termos, defender ou aceitar ideias inatistas segundo as quais nascemos com o dispositivo da linguagem e simplesmente o vamos aperfeiçoando com o tempo é descurar do aspecto importante que leva à concretude da linguagem, que é a interação de interlocutores dotados de bagagem cultural, situados em um determinado contexto social: “a língua evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997, p. 124). Aliás, a língua vive no seio dos seus usuários, sua concretude reside nas relações sociais esbelecidas entre os falantes concretos inseridos em um determinado meio ou contexto social. Assim sendo, em cada situação de comunicação, de acordo com as orientações dos interlocutores e as finalidades específicas que norteiam o discurso dos sujeitos, a língua é manifestada de forma distinta, mostrando a dinâmica que orienta a vida social. Bakhtin (2011) assim professa:

Conforme as línguas, as épocas, os grupos sociais e de acordo com a finalidade que o contexto requer, predominam ora uma forma ora outra, ora uma variante ora outra. Tudo isso indica a fraqueza ou a força das tendências conforme as quais os falantes estão socialmente orientados entre si e das quais as formas dadas são cristalizações estáveis, seculares. (BAKHTIN, 2011, p. 73-74).

Assumimos que encarar a linguagem como um sistema estável é tirar o dinamismo que constitui a sua essência, pois sempre que dela fazemos uso temos em mente o *outro*, que é parte constitutiva da linguagem e esta não se dá no vazio. *A priori*, subentende-se que um enunciado proferido é sempre resposta a enunciados outros, dos outros em uma dada situação concreta: “cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a

outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 297). Portanto, é no outro que se centra a minha própria enunciação, desse modo minha ação sempre pressupõe uma atitude responsiva por parte do outro.

Retomando a reflexão de Bakhtin/Volochinov (1997) em *Marxismo e filosofia da linguagem*, vê-se que a diferença entre as duas orientações, de acordo com o autor, fica muito bem ilustrada pelo seguinte:

“as formas normativas, responsáveis pelo imobilismo do sistema linguístico não eram para a primeira orientação senão resíduos deteriorados da evolução lingüística, da verdadeira substância da língua, tornada viva pelo ato da criação individual e único.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, p. 82)

Para a segunda orientação, é justamente esse sistema de formas normativas que se torna a substância da língua.

Bakhtin (Volochínov) (1997, p. 112) defende que “a teoria da expressão que serve de fundamento ao subjetivismo individualista é radicalmente falsa”, uma vez que não é a atividade mental que organiza a expressão. O enunciado é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, não pode haver um interlocutor abstrato. Ademais, Bakhtin (Volochínov) (1997) afirma que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é um território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, p. 113), sendo ambos importantes para o estabelecimento de relações sociais dialógicas:

Onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas; estas não podem existir entre objetos ou entre grandezas lógicas (conceitos, juízos, etc.). As relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto elas não existem no sistema da língua. Não são possíveis entre os elementos da língua. (BAKHTIN, 2003, p. 323)

É certo, como já vimos, que na concepção dialógica da linguagem, o princípio básico para a sua materialização é a alteridade de que o outro se reveste como indispensável para a produção da palavra, sendo esta produto da interação entre o *eu* e o *outro*.

Para Bakhtin, o mundo interior de cada indivíduo tem um auditório social próprio bem estabelecido, em que se constroem suas deduções

interiores, suas motivações, apreciações, etc. Portanto, quando a atividade mental se materializa sob forma de signos, estes ganham significado graças ao contexto imediato do ato de fala, no contexto exterior onde foram de antemão gerados, assim como, graças aos interlocutores concretos, “a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997, p. 114). Reiteramos que não podemos ter interlocutores abstratos, pois para cada situação de comunicação, tendo em conta intervenientes específicos e as experiências desses interlocutores, a construção do enunciado precisará de adequações concretas. Trata-se de ter no ato comunicativo um sujeito situado.

A enunciação como tal é um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística, uma vez que

A palavra é arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior do mesmo sistema: comunidade semiótica e comunidade social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar o seu poder, etc (YAGUELLO, 1997, p. 14)

A palavra constitui uma área de jurisdição partilhada por dois indivíduos, eu e outro, e está constituída por inúmeras vozes, várias valorações e significações que se manifestam por meio de signos, sendo estes, de acordo com Bakhtin (Volochínov) (1997, p. 33), “um fenômeno do mundo exterior”. Conclui-se que, ao interagir com o outro, com o conjunto de vozes presentes no ambiente onde me encontro, eu me constituo em termos do discurso.

Bakhtin (Volochínov) (1997) ressalta que “os signos só emergem, decididamente, no processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997, 34). Essas palavras vão ao encontro da

visão de Vigotski, segundo a qual a linguagem é resultado das produções simbólicas que se constroem nas relações sociais, nas interações entre os sujeitos histórica e socialmente situados, mediadas por meio de signos que vão ganhando significação na interação entre eu e outro, uma vez que “através dos outros constituímos-nos” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 24).

Ao expor a abordagem das duas perspectivas ou tendências filosófico-linguísticas sobre a linguagem humana e as críticas a elas dirigidas em seus escritos, Bakhtin não tem como fim último pôr em causa os estudos linguísticos desenvolvidos em sua época, mas sim trazer à tona aspectos que até então não eram assinalados como capitais para a compreensão do fenômeno da linguagem, a pluralidade de vozes que está assente na constituição da linguagem. Portanto, comungamos com o entendimento de Brait (1999) ao sublinhar que

Ao contrário do que muitos admiradores de Bakhtin tentam enfatizar a partir de leituras datadas e teoricamente comprometidas, as críticas às duas tendências não têm por função demolir a perspectiva dos estudos linguísticos e estilísticos longa e criteriosamente desenvolvidas por essas duas tendências. O que se observa é que, ao assinalar determinados aspectos marcantes dessas duas vertentes, Bakhtin tem em mira uma terceira via de enfrentamento das questões de linguagem, que não se restringiria à formalização abstrata e nem às especificidades de talentos individuais. Mas em nenhum momento despreza a contribuição desse conjunto de estudos, reconhecendo, como demonstra o conjunto das suas obras, o papel da língua na constituição do universo signficante e o papel da literatura enquanto gênero discursivo privilegiado no que diz respeito à representação da complexa natureza dialógica da linguagem. (BRAIT, 1999, p. 79)

Trazendo a teoria bakhtiniana para a esfera pedagógica, em cujo contexto, no que diz respeito à realidade escolar, em geral, e à sala de aula, em particular, as interações interpessoais professor/aluno e vice-versa, aluno/aluno, aluno/comunidade escolar, entre outras, são complexas – assim como é complexo o processo de ensino e de aprendizagem –, as interações daí decorrentes entre os sujeitos intervenientes do processo são deveras importantes e indispensáveis no processo, de conhecido (do dado), de criação (do novo).

A ação de educar é um processo que, por um lado, envolve o educador e, por outro, o educando, portanto envolve uma relação interlocutiva entre *eu* e *outro*. No contexto formativo, não se trata de um ato somente orientado pela experiência unidirecional do *eu* para um *tu*, mas sim por uma prática dialógica, centrada na interação entre os sujeitos envolvidos na ação educativa, ou seja, de um *eu* com o *outro*. Assim, no ato de educar, o conhecimento e a experiência que os intervenientes no processo trazem se configuram como indispensáveis. Se é certo que a experiência profissional e de vida do professor joga um papel importante no ato educativo, não é menos verdade que a experiência de vida social do alunado também desempenhe uma função deveras importante.

É evidente que à luz da abordagem histórico-social torna-se fundamental entender a escola como sistema de interações sociais que decorrem em um espaço e tempo concretos, como também perceber que a linguagem exerce um papel primordial, visto que as ações humanas são constituídas pela linguagem por meio de relações dialógicas. Dessa forma, torna-se também necessário ultrapassar a visão de língua como sistema, uma vez que, para Bakhtin,

A língua, enquanto meio vivo e concreto onde vive a consciência do artista da palavra, nunca é única. Ela é única somente como sistema gramatical abstrato de formas normativas, abstraída das percepções ideológicas concretas que a preenche e da contínua evolução histórica da linguagem viva. A vida social viva e a evolução histórica criam, nos limites de uma língua nacional abstratamente única, uma pluralidade de mundos concretos, de perspectivas literárias, ideológicas e sociais, fechadas; os elementos abstratos da língua, idênticos entre si, carregam-se de diferentes conteúdos semânticos e axiológicos, ressoando de diversas maneiras no interior destas diferentes perspectivas. (BAKHTIN, 2002, p. 96)

A linguagem é carregada de elementos que ganham significado e sentido de acordo com a esfera social e o uso específico que dela se faz. Assim sendo, no processo de ensino e de aprendizagem da língua há que ter em conta o conceito de linguagem na dimensão apresentada por Bakhtin, a linguagem vista como realidade concreta, isto é, deve-se partir da comunicação verbal concreta e não dos aspectos linguísticos abstratos da língua, apartados, portanto, da cadeia da comunicação verbal humana, já que “a palavra tomada isoladamente, como fenômeno puramente linguístico, não

pode ser verdadeira, nem falsa, nem atrevida, nem tímida” (BAKHTIN, 2011, p.155).

Por conseguinte, torna-se crucial como pressuposto para a metodologia de ensino da língua proporcionar aos alunos situações de produção e interpretação de enunciados diversificados de acordo com situações comunicacionais concretas, visto que “a compreensão verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997, p. 124). É preciso também não descuidar do princípio segundo o qual a realidade social é heterogênea, uma vez que é constituída por várias vozes, que proporcionam aos indivíduos com elas sintonizadas experiências e vivências que interferem na criação do enunciado em uma determinada situação de comunicação e, mais ainda, que quanto mais enunciados se conhece mais se compreende várias situações de enunciação.

Ainda no contexto educativo, temos que não perder de vista que as relações sociais entre os indivíduos não são homogêneas, pois nesse contexto circulam várias vozes que podem basicamente exprimir-se sob duas categorias: palavras autoritárias¹⁴ ou palavras persuasivas¹⁵, presentes em diversas esferas da sociedade, cujo papel é determinante na formação axiológica dos sujeitos: “o conflito e as inter-relações dialógicas destas duas categorias de palavras determinam freqüentemente a história da consciência ideológica individual.” (BAKHTIN, 2002, p. 143). Assim, a escola, como responsável pela formação dos indivíduos e pela sua adequação à sociedade, precisa conhecer o outro, que é o educando, tendo particular atenção, no decorrer de todo o processo de aprendizagem, de que ele é um sujeito com uma determinada personalidade constituída socialmente.

2.3 NOTAS SOBRE A FILOSOFIA DO ATO

Refletir sobre a formação de professores, que objetiva, entre outras coisas, capacitá-los para lidar com pessoas também socialmente situadas, com possíveis valores axiológicos distintos dos seus, é o nosso desafio. Isso nos conduz ao questionamento do que é o ato na perspectiva de processo formativo de um educador – um ser individual situado em um coletivo –,

¹⁴ Palavras que fazem parte dos discursos referentes à religião, à política, à palavra dos adultos, dos professores, dos documentos oficiais. São palavras que já foram reconhecidas no passado; o seu reconhecimento é histórico e merecem reconhecimento incondicional. (BAKHTIN, 2002) devia constar a página.

¹⁵ Palavra que é privada legalmente e desconhecida socialmente, isto é, não reconhecida pela opinião pública, ciência oficial e crítica. (BAKHTIN, 2002).

sendo assim impossível compreendê-lo fora do contexto específico de seu entorno social, pois, como bem defende Bakhtin (2012), “não é possível abstrair um ser humano da sua realidade concreta” (BAKHTIN, 2012, p. 127).

Toda a educação formal, em que se inclui a formação do educador, não é neutra, é antes influenciada por um leque vasto de fatores, vários valores, um conjunto de vozes autoritárias e persuasivas que emanam das interações entre os sujeitos socialmente situados. Assim sendo, compreender o ato de formação requer uma postura que não seja monológica como costuma ocorrer com as ciências ditas naturais, na interpretação de Bakhtin: “as ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ele” (BAKHTIN, 2011, p. 400). Torna-se então fundamental ver o sujeito como um ser ativo, que age e reage diante dos fatos, como “entidade viva, falante e veiculadora das múltiplas facetas da realidade social” (BEZERRA, 2012, p. 192).

Na tradição filosófica, os conceitos de ato/atividade e evento, de acordo com Sobral (2012), “têm um caráter extremamente complexo, sendo objeto, ainda hoje, de acirrados debates. Abordar esses temas envolve, necessariamente, uma teoria de conhecimento, uma teoria da relação entre a experiência imediata no mundo natural e a sua representação em linguagem no mundo humano, ou seja, envolve a própria condição humana e o esforço incessante por entendê-las com recursos humanos”. (SOBRAL, 2012, p.12).

Adail Sobral defende que no âmbito da teoria do conhecimento é possível adotar três atitudes distintas: a primeira seria privilegiar a natureza ontológica da realidade, correndo o risco de, paradoxalmente, cair na metafísica de um mundo “concreto” idealizado, porque não constituído pelos seres humanos. Uma segunda seria privilegiar os processos de conhecimento sobrepondo-os ao mundo concreto, correndo o risco de cair num teoreticismo, e a terceira seria buscar uma síntese entre a ontologia do existente, do que “está aí”, o dado, e os processos epistemológicos de apreensão, postulação do mundo.

Em Bakhtin, ato/atividade e evento não se confundem com a ação física. É certo que inclui atos físicos, mas também contempla ações abstratas (pensamentos, desejos, sentimentos). O autor denomina todo o conjunto de ações como ato, em que o *dever* é uma categoria original a este, intrínseca.

A obra de Bakhtin *Para uma filosofia do ato responsável* para cuja produção o autor russo busca respaldo em vários estudiosos, assenta-se sobre dois pilares: ética e responsabilidade. O primeiro desses estudiosos é Aristóteles, com base no qual conceitua o ato como algo que realiza a potência; busca apoio também em Platão, por cuja teoria ressalta a ideia de que o sujeito tem o dever irredutível de ir além da aparência, para alcançar a

realidade concreta das coisas; de Husserl incorpora a ideia de ênfase no caráter situado, corporificado, peculiar, historicamente material de cada ato do homem. Com base na ideia de Husserl “no qual permanece um certo teorismo” (PONZIO, 2012, p. 24), retomado mais tarde por Merleau Ponty, Bakhtin reforça sua ideia de que o ato tem de ser reconhecido em sua materialidade constitutiva, a par de seu conteúdo, sob pena de ser visto de maneira parcial, não se tratando apenas de um ato estritamente físico.

Nessa busca pela definição de ato, Bakhtin dialoga com Marx, cuja obra, diga-se de passagem, tinha objetivos distintos da obra de Bakhtin, pois Marx apresentava uma perspectiva econômica às teses que defendia. Em Marx o ato é concebido como atividade remuneratória, como elemento de troca com a finalidade última de aquisição de um bem indispensável para a sobrevivência do homem, o que contraria a visão proposta por Bakhtin em que o ato é tido como um dever ético em razão do lugar único que o sujeito ocupa no existir sem álibi.

A nosso ver, na perspectiva de ato de Bakhtin está presente a ideia de uma ação não abstrata, mas situada no tempo e espaço sociais (dimensão cronotópica), responsável (resposta) e responsável (avaliação) que se desenvolve em determinadas condições sociais, historicamente datadas. Consequentemente, trata-se de uma ação que nos reporta a dois conceitos básicos na teoria bakhtiniana, nomeadamente: responsabilidade e responsividade por parte dos interlocutores envolvidos no ato. Segundo Sobral (2012),

Em *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin emprega, para designar ato, o termo russo *postupok*, entendido como ‘ato/feito’, num sentido ativo e durativo próximo da ‘façanha’, ato concretamente em realização, em vez de ato tomado apenas *post factum*. Trata-se da ação concreta (ou seja, inserida no mundo vivo) intencional (isto é, não involuntária) praticada por alguém situado, não transcendente. Destaca-se, assim, o caráter da ‘responsabilidade’ e da ‘participatividade’ do agente. (SOBRAL, 2012, p. 20, grifos do autor)

Sobressai, nesses termos, a ideia de que ato, em Bakhtin, pressupõe que o agente que o produz seja por ele responsável, o que nos leva ao entendimento do ato como ético, que se assenta no *dever*, atitude de consciência na ação-ato. O sujeito, do lugar único que ocupa, de seu existir singular, deve agir com conhecimento e liberdade suficientes para que os atos realizados sejam considerados como seus e efetivados responsivamente, e com responsabilidade, como consequência do não álibi no existir. Segundo Bakhtin, “este existir não é definível pelas categorias de uma consciência

teórica não participante, mas somente pelas categorias de participação real, isto é, do ato, pelas categorias do efetivo experimentar operativo e participativo da singularidade concreta do mundo.” (2012, p. 58).

O ato ético, portanto, quando realizado implica, necessariamente, que, diante do outro – que é, a par do eu, o centro axiológico e do seu existir-evento –, este eu responda pelo ato realizado, pressupondo que o outro existe e o *eu* o reconhece como o *outro* que materializa o seu acabamento em processo. Para Bakhtin, cada ato que se desenvolve é elemento de um conjunto dos atos que constituem o ato complexo que é a vida, “a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo” (2012, p. 44).

Por conseguinte, a díade responsabilidade e responsividade implicadas no ato compõem o ato ético responsável secundado, como defende Bakhtin, na tese de que não há álbi para os atos na existência. Segundo Bortolotto (2007), “Bakhtin tenta criar uma ponte no abismo entre o ato vivido e a representação desse ato, e é daí que surge o seu princípio de que não há álbi para a existência, para os atos individuais vividos” (BORTOLOTTI, 2007, p. 41). Assim sendo, para cada situação única em que me encontro há uma necessidade extrema de perceber qual é o meu dever em face da realidade circundante, qual é a compreensão ativa que tenho em relação a tal situação.

Ainda, nessa linha de raciocínio, Bakhtin (2012) ressalta que

Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na minha singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não na minha abstração. Somente do interior de minha participação posso compreender o existir como evento, mas este momento de participação singular não existe no interior do conteúdo visível, na abstração do ato enquanto ato responsável (BAKHTIN, 2012, p. 66).

Depreendemos daí que o sujeito como indivíduo situado não age simplesmente de forma mecânica, tal como um robô cujos “elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna do sentido” (BAKHTIN, 2003, p. XXXIV). O sujeito sempre age conduzido por uma finalidade, como manifestação do seu dever em relação a uma determinada realidade social, dever esse intrínseco ao lugar singular que ocupa, numa harmonia entre o ato como tal e o produto deste. No entanto, ressalte-se que as ações realizadas por esse sujeito não

podem estar para além das normas prescritas e aceites no âmbito das relações sociais do contexto concreto em que está inserido, pois não se trata de um sujeito abstrato.

Para Adail Sobral (2012), a proposta é a de conceber um sujeito que, sendo um eu-para-si, condição de formação de identidade subjetiva, é também um eu-para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido. De acordo com o mesmo autor, a proposta do Círculo de Bakhtin de não considerar os sujeitos apenas como seres biológicos, nem apenas como seres empíricos, implica ter sempre em vista a situação social e histórica concreta do sujeito, tanto em termos de atos não discursivos como em sua transfiguração.

Evidentemente, um ato responsável e responsivo passa por um comportamento ético do agente. O ato na dimensão ética ou ato ético, defendido na perspectiva de Bakhtin exige, imprescindivelmente, um comprometimento, um envolvimento, uma participação marcadamente ativa na ação por parte do agente: “o momento da atuação do pensamento, do sentimento, da palavra, de uma ação, é precisamente uma disposição minha ativamente responsável – emotivo-volitiva em relação à situação na sua totalidade, no contexto de minha vida real, unitária e singular.” (BAKHTIN, 2012, p. 91).

Retomando o que anteriormente dissemos, constitui ato para Bakhtin tanto as ações físicas como as de ordem mental, emotiva, estética (produção e recepção), todas elas em termos concretos e não somente cognitivos e psicológicos. Pela perspectiva de uma análise bakhtiniana, unem-se o momento do ato como processo e seu momento como produto, o continente e o conteúdo do ato, entendidos como os dois momentos imprescindíveis de sua definição, que têm como arcabouço a amplitude de inter-relações retrospectivas e prospectivas de que faz parte o ato (SOBRAL, 2012, p. 28 e 30). Portanto, fica claro que o ato deve ser entendido em sua totalidade e não somente por uma das partes que o constituem, ou seja, ou o ato em execução (processo), ou o ato consumado (produto).

Pensar no ato não significa colocar à margem a teoria, pois toda a prática encontra fundamento na teoria e, por seu turno, a descrição e explicitação da prática é o núcleo para a construção da teoria. Portanto, Bakhtin em suas teses, de acordo com Bortolotto (2007, p. 48),

ao mesmo tempo em que faz a crítica às tendências teoreticistas, à centralidade da razão teórica (especialmente do Racionalismo) – sem, contudo, negar a importância da teoria – procura mostrar a interdependência do mundo da cultura e do mundo da

vida, do conhecer e do agir, do universal e do singular, do particular e do geral, da teoria e do ato, vendo essas dimensões em permanente interação dialógica.

Ademais, “desde o momento em que a teoria se separa do ato e se desenvolve segundo a sua lei imanente, o ato mesmo, desembaraçando-se da teoria, começa a degradar-se” (BAKHTIN, 2012, p. 116).

As teses bakhtinianas e do seu círculo nos fazem pensar profundamente na realidade escolar, em geral, e na formação de professores, em particular. Nosso estudo procura centralizar-se, conforme já salientamos, na esfera educacional, dirigindo o foco à formação do educador de língua, configurando-se esta como tarefa árdua considerando que a língua é constituída por signos ideológicos que servem de base para a mediação das relações sociais. Mostrando todos os estágios da evolução social, “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997, p. 41). Formar, portanto, um indivíduo como futuro educador, para lidar com a língua, que se constitui como produto de interações, atos e especificidades do humano, configura-se como uma atividade que requer uma atenção redobrada.

Diante dessa realidade, a abordagem bakhtiniana do ato traz subsídios ao processo de formação, por compreender que este não pode ser concebido ou visto de forma isolada, uma vez que têm a ver com agentes integrados, situados em um determinado espaço e tempo. De sua parte, as coordenadas históricas influenciam esses agentes de diversas formas, reconsiderando que nas várias esferas sociais onde decorrem as relações sociais intervêm várias vozes, uma autêntica polifonia.

Ao pensar o processo de formação de professores cabe ter em conta que estamos diante de sujeitos situados numa determinada realidade social e que essa formação tem caráter relacional na constituição de sujeitos. Por conseguinte, os sujeitos envolvidos no contexto formal da profissão de educador – professores e estudantes, agentes na produção dos seus atos - , não podem descurar da ética.

Nos pressupostos assentados nas teses bakhtinianas, conforme a referência acima, o ato contempla dois momentos distintos: ato como processo e ato *post factum* ou fato consumado. Assim sendo, se observarmos o ato pedagógico tendo em conta esses pressupostos, na formação de professores, seria fundamental considerá-lo simultaneamente como processo e como produto. Mas, o que na realidade concreta do contexto de formação implicaria tal procedimento?

Percorrendo a teoria de Mikhail Bakhtin e seu círculo, sobressaem certas díades cuja relação interativa, podemos antecipar, nos possibilitam a reflexão sobre o ato da pedagogia na formação de professores: universal x singular; particular x geral; conhecer x agir; teoria x ato. Portanto, esses conceitos trazem contributos julgados por nós como importantes na ação de formar o docente de Letras, ao pressupor a articulação entre si. Cabe lembrar, que o nosso pano de fundo se assenta na díade teoria x ato, decerto não colocando de lado as outras díades, pois existe uma relação dialógica entre elas.

Sabemos que na perspectiva bakhtiniana a teoria e o ato encontram-se intrinsecamente relacionados de modo que se a teoria se distancia do ato, este último degenara e se esvazia, perdendo o seu vigor. Essa situação “exaure-o de todos os componentes ideais e o submete a seu domínio autônomo fechado, empobrece o ato.” (BAKHTIN, 2012, p. 116). Portanto, a teoria e o ato estão em permanente interação dialógica. Os atos do ser humano como ser histórico e social por natureza, caracterizam-se em cada contexto como únicos, gravitam entre o ideal (o abstrato/ o pensado) e realizado (o concreto), em uma relação em que uma dimensão sustenta a outra.

É certo que em Bakhtin temos maior evidência para o ato: “o ato se desenvolve e vive em um mundo que não é o mundo psíquico” (BAKHTIN, 2012, p. 57). No entanto, esse fato não mostra desmerecimento de um conceito em relação ao outro, visto que se trata de um ato responsável, que se assenta na obrigatoriedade de agir de cada sujeito que, sendo inconcluso, está constantemente em busca de sua completude. O ato responsável, como tal, não abdica do mundo pensado, uma vez que este é parte integrante da materialização de uma ação responsável.

Como explica Bakhtin (2012, p. 50), “o mundo como objeto de conhecimento teórico procura se fazer passar como o mundo como tal [concreto, prático], isto é, não só como unidade abstrata, mas também como concretamente único em sua possível totalidade”. Assim sendo, embora saibamos que existe uma relação dialógica entre teoria e ato, esta não pode ser vista como sendo automática, em que a teoria se constitui como uma descrição de atividades práticas do homem ou da natureza que o rodeia, conforme se acreditava na época da geometria euclidiana, visto que a relação que estas duas estabelecem não é linear, mas complexa, estando, em algumas situações, uma imbricada noutra e em outras, cada uma gozando de sua autonomia.

Compreender a questão da formação de professores como ato na perspectiva bakhtiniana, em que o sujeito é tido como inconcluso, manifestando-se e materializando-se como humano na relação que institui

com os outros e assim estabelecendo relações dialógicas imbuído de um dever em razão do seu não álibi no existir, pode proporcionar a necessária abertura capaz de conduzir ao rompimento com o emaranhado de teias axiológicas que dominam a esfera educativa, o que pressupõe um ato responsável, que nos remete a uma atitude responsiva.

Os atos, assim sendo, devem ser entendidos ou compreendidos tendo em conta os agentes envolvidos não como indivíduos isolados, mas inseridos no contexto concreto em que esses atos são produzidos. Toda a malha de valorações, de vozes circundantes, da situação social circunscrita ao contexto de realização do ato merecem atenção, pois estabelecem alguma influência, limitando ou ampliando a materialização desse ato.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores é um tema que tem preocupado vários estudiosos da área da educação, no momento em que a sociedade caminha a passos galopantes rumo ao mundo cada vez mais tecnológico¹⁶, em que o acesso ao conhecimento se configura como sendo cada vez mais aberto. Paralelamente a isso, várias são as pedagogias que têm surgido procurando fundamentar a educação como um todo, e a formação de professores, em particular. Por um lado encontramos políticas educativas que defendem a formação do professor centrada marcadamente na dimensão teórica e, por outro lado, outras que dão ênfase à dimensão prática.

Pretendemos nesta presente parte do trabalho fazer uma abordagem sobre a formação de professores na dimensão sócio-histórica, assim como trazer à tona a reflexão sobre a relação estabelecida entre a teoria e a prática no contexto de formação inicial de professores.

3.1 O ATO FORMATIVO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-SOCIAL

No capítulo anterior, enfatizamos a tese de Bakhtin (1997, 2003, 2011) segundo a qual o homem é um ser social, que se constitui na interação com o outro, constituindo o seu acabamento. Retomando as abordagens teóricas de Vigotski e Bakhtin, podemos entender que nós nos constituímos com o outro por meio das relações sociais que se materializam pela linguagem não no sentido de estabelecer comunicação em que se pressupõe a escuta passiva, isto é, “não escutar e concordar com ele [o outro], mas vê-lo [o outro] por inteiro, em toda a plenitude de sua atualidade presente.” (BAKHTIN, 1997, p. 38), tendo em conta a extralocalização em nossa existência como sujeitos em relação ao outro, visto que, como expõe DUARTE (2001a), “o indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano.” (DUARTE, 2001a, p. 93). Ademais, o ser humano só se torna

¹⁶ Nos dias que correm, as transformações pelas quais o mundo e as sociedades atuais têm passado, fruto do progresso científico e do crescente desenvolvimento tecnológico, fazem com que se mude a forma de ver, pensar e fazer a educação. Os que atuam no campo da educação estão perante uma realidade repleta de mudanças em várias esferas da vida em sociedade, que os impele a “incorporar essas mudanças que vêm sendo gestadas na sociedade contemporânea, as quais, se não trabalhadas, podem provocar um clima conflituoso nos contextos escolares e nas práticas pedagógicas.” (SOUZA, 2008, p. 263)

essencialmente humano na interação com outros homens, não como ser isolado.

No ponto em pauta, o outro assume papel importante para o processo de formação do *eu* (o sujeito), *a priori* biológico, que se torna ser social por meio da mediação simbólica, conforme aqui já sublinhamos em uma das seções do presente trabalho.

O lugar único que o sujeito ocupa sem *álibi* para o seu existir faz com assumo uma atitude de comprometimento perante a sociedade em que está inserido, impelindo-o para uma participação ativa, que implica um ato ético que se concretiza quando o outro interage conosco. Nas palavras de Bakhtin (2012),

eu na minha singularidade e unidade, devo assumir uma atitude emotivo-volitiva particular em relação à humanidade histórica, devo afirmá-la como tendo realmente valor para mim, e fazendo isso, por consequência, tudo o que tem valor para ela se tornar válido também para mim (BAKHTIN, 2012, p. 105).

Bakhtin nos instiga a compreender que o agir é marcadamente ético. Perante um ato ético temos a possibilidade de fazer as nossas escolhas em liberdade e com responsabilidade, de agir ou não agir de acordo com os valores que fomos construindo no percurso de nossa vida, do tempo, na interação com o *outro* que com a sua singularidade nos constitui, conferindo-nos significado.

Num contexto como o atual, marcado consideravelmente pela pedagogia do *aprender a aprender* e *aprender fazendo*, que clama marcadamente pelo “recuo da teoria”¹⁷, são previsíveis as consequências no que diz respeito à produção de conhecimento na esfera educativa, conforme entende Moraes (2003, p. 153): “meu argumento é o de que, com preocupante frequência, a discussão teórica tem sido gradativamente suprida ou relegada a segundo plano nas pesquisas educacionais, com implicações que podem repercutir, a curto e médio prazo, na própria produção de conhecimento na área”.

Discorrendo ainda sobre as ideias do pós-modernismo que marcam o nosso século, Duarte (2001) compreende que “um ponto recorrente no pensamento pós-moderno é o anúncio da existência da crise da ciência, crise dos paradigmas e crise da razão” (DUARTE, 2001b, 77), o que se traduz pela adoção de procedimentos educativos que priorizam a prática

¹⁷ Expressão cunhada por Moraes (2003), que serve de título ao artigo da autora sobre o descarte da teoria na educação.

em detrimento da teoria, por considerar que o indivíduo aprende no contexto da ação, no contexto de resolução de problemas do cotidiano.

O que se constata é que quando se fala em educação nos dias que correm, não se pensa no desenvolvimento do sujeito na sua inteireza, na formação integral do indivíduo, nas suas múltiplas dimensões, em sua singularidade, e sobre o seu papel singular diante do que é coletividade, mas sim na classificação das sociedades com base em dados numéricos, bem como em responder às necessidades da esfera econômica. A educação é tida pelos organismos mundiais mais influentes como a grande aliada do mercado. Nesse contexto, os que possuem domínio dos requisitos, habilidades e conhecimentos exigidos pela estrutura social, geralmente mercadológica, é que conseguem lidar com as exigências do desenvolvimento requerido pelo sistema capitalista, como asseguram as palavras de Policarpo (1999):

A educação é, há muitas décadas, índice quantificável de estatísticas nacionais e internacionais, contribuindo como dado fundamental para caracterizar os países como avançados ou atrasados. Nos últimos vinte anos, mesmo abalada pelas ondas desestatizantes das políticas neoliberais, a educação ainda se mantém como política específica dos Estados. Fala-se muito, em toda imprensa, nos desafios da educação para um mundo globalizado; o sentido é evidente: é preciso dotar os indivíduos de habilidades e conhecimentos necessários às exigências das transformações do mundo econômico. (POLICARPO, 1999, p. 182)

Conceber a educação pela perspectiva sócio-histórica pressupõe uma abordagem do ato educativo cujo fim é a formação da individualidade humana. Concordamos com Duarte (1993): o ato educativo tem como alvo a formação de um sujeito concreto com suas características intrínsecas que lhe atribuem um caráter singular, porém relativo à realidade social: “a ação educativa se dirige sempre a um ser humano singular (o educando), é dirigida por outro ser humano singular (o educador) e se realiza sempre em condições (materias e não-materias) singulares. Ocorre que essa singularidade não tem existência independente da história social” (DUARTE, 1993, p. 13).

Para Duarte (1993), “a formação de todo ser humano é sempre um processo que sintetiza de forma dinâmica todo um conjunto de elementos produzidos pela história humana. Em outras palavras, a singularidade de toda ação educativa é sempre uma singularidade histórica e social” (DUARTE, 1993, p. 13). Portanto, a nosso ver, trata-se de uma visão fundamentada na lei

de dupla formação (LDF) formulada por Vigotski, segundo a qual todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes “qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função¹⁸ [psicológica], ela foi uma relação social entre duas pessoas” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 24). Assim sendo, o indivíduo constitui-se como indivíduo singular como resultado das interações levadas a cabo no meio social.

Assim como a linguagem se constitui pela interação entre um eu e o outro, por meio da mediação de signos ideológicos, no ato educativo a compreensão do indivíduo passa necessariamente por mediações, centrando-se não apenas no que o educando é, mas também numa projeção futura deste:

Para que o educador possa compreender o indivíduo em sua concreticidade, precisa da mediação de abstrações, pois essa concreticidade não se apresenta ao educador enquanto decorrência imediata do fato dele estar em contacto com o aluno. Além do mais, conhecer a concreticidade do indivíduo não se limita, para o caso da atividade educativa, ao conhecimento do que o indivíduo é, mas também ao conhecimento do que ele pode vir-a-ser” (DUARTE, 1993, p. 14).

As palavras acima nos fazem pensar que o ato educativo requer uma postura específica que passa por um processo de estranhamento, como também requer um excedente de visão para poder compreender a dimensão integral desse outro, tendo em conta sua importância para a materialização do ato. Essa ideia é reforçada por Schwartz e Cunha (2005) ao compreenderem que

o ato é alteridade, relação com o outro, a sociedade e a natureza. Indica tomada de atitude face às circunstâncias, a realização de nossos projetos de ação. Essa concepção permite pensar a experiência do sujeito através de seu ato de trabalho como experiência educativa. Os atos não são sem consequência sobre as circunstâncias e para o sujeito do ato. (SCHWARTZ; CUNHA, 2005, p. 89).

Sobressai, neste excerto, a ideia de que na realização do ato o outro é fundamental, dado que todo o ato é executado por um sujeito inacabado em

¹⁸ Antes de se constituir como uma função psicológica na psique do indivíduo, isto é, intersicológica, próprio da singularidade do indivíduo, a função se constrói nas relações sociais estabelecidas com os outros no meio em que estiver inserido.

função do *outro* que lhe dá acabamento, ponderando o tempo e espaço em que se situa, a sua unicidade, o que pressupõe uma atitude responsável e responsiva por parte do sujeito envolvido na interação, o que passa por saber dar voz ao outro. Dar voz significa saber escutar e dar a vez ao outro de se expressar.

Para viver, como ser humano que é, individualmente e coletivamente, o sujeito busca constantemente a sua completude, em face das regras que organizam o espaço e o tempo onde está inserido, que direta ou indiretamente o impelem a agir ou não agir. É como diz Schwartz (2011): o sujeito “diante das normas antecedentes que estruturam seu meio e lhe imporão, de qualquer forma, sua maneira de viver, procura sempre, mais ou menos parcialmente, reajustar-se ao que pode ter valor para si, a fim de ‘renormalizar’ tais normas.”

A implicação imediata desse pressuposto passa por considerar que os envolvidos no processo educativo são sujeitos situados, e não a-históricos, são seres de relações mediadas pela linguagem, que é um produto da vida social. Assim sendo, passa por considerar que as regras que a norteiam são flexíveis, pois “encontra-se em um perpétuo devir e seu desenvolvimento segue a evolução da vida social.” (VOLOCHINOV, 1930). Assim, no agir do professor é ideal que ele tome em conta o auditório da situação comunicativa que é aula, considerar que os sujeitos que compõem esse auditório não são indiferentes ao que o professor diz e faz, muito menos passivos ou meros receptores desse dizer. Uma aula programada e ministrada tendo em atenção a dimensão dialógica desta considera a relação direta com o auditório (alunos) em sua plena efetivação.

Retomando a questão do estranhamento, que assume também um papel fundamental na materialização do ato educativo, tendo em atenção o outro, Bakhtin (2011) defende que

O excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que completam justamente onde ele não pode completar-se. Esses atos podem ser infinitivamente variados em função da infinita diversidade das situações em que a vida pode colocar-nos, a ambos, num dado momento. (BAKHTIN, 2011, p. 21).

O entendimento de Duarte (1993) no que se refere à ação educativa coaduna-se com o que assevera Bakhtin, acima, ao afirmar que a ação, no geral, é dirigida por um *eu* a um sujeito específico, o *outro*, situado num

contexto social concreto. Essa ideia é reforçada por Faïta (2005), ao entender que a atividade profissional “é orientada, sem exceções, pelo indivíduo agindo em direção aos outros, ao meio do trabalho constituído em torno do objeto desse trabalho, em sua dimensão coletiva; em direção também a ele mesmo, aos seus saberes formais e incorporados” (FAÏTA, 2005, p. 118).

Por conseguinte, há que considerar todos os aspectos que circundam a materialização do ato educativo, o que significa considerar, como compreende Bakhtin, (2011) que, para identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores tal como ele o vê, devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar o seu horizonte com tudo que se descobre do lugar que ocupo, fora dele.

Ainda por essa perspectiva sócio-histórica e parafraseando as teses vigotskianas, podemos afirmar que o desenvolvimento humano é resultado de dois processos diferentes que se combinam: filogênese e ontogênese. Estes nos remetem à percepção da humanização do sujeito como estando diretamente associada a sua historicidade, visto que “cada geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. A apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade das gerações” (DUARTE, 1993, p. 39).

Ao pensar na formação do homem como ato educativo, há que valorizar, também, a sua historicidade, o que, nas palavras de Duarte (2001a), tem a ver com a transmissão do conhecimento que a sociedade em que este se insere foi construindo ao longo do tempo, como forma de agir nas condições requeridas socialmente.

Chamamos a atenção para o sentido de “transmissão do conhecimento” a que se refere Duarte, acima, entendendo esse conhecimento como a história da atividade dos outros homens e não como a história de adaptação do homem ao meio circundante.

Em relação ainda a esse tópico, Duarte (2001a) assegura que transmissão não significa voltar à pedagogia tradicional:

[...] alguém já poderia dizer que estamos aqui postulando algum retorno à escola tradicional, argumento esse repetido toda vez que se fala em transmissão de conhecimento. Mas essa identificação de transmissão de conhecimentos com a escola tradicional é um argumento tipicamente escolanovista. Foi a escola nova que identificou a transmissão de conhecimentos ao modelo da escola tradicional. É necessário, para se analisar a questão, desvincular uma coisa da outra. Se, por um lado, a escola tradicional privilegiava a transmissão do conhecimento já

produzido socialmente e, por outro lado, a escola nova privilegiava a produção do novo conhecimento, isso não significa que todas as vezes que falarmos em transmissão de conhecimentos estaremos assumindo o modelo pedagógico, como também não significa que para falarmos de criatividade no processo de aprendizagem tenhamos que adotar o modelo escolanovista. (DUARTE, 2001a, p. 93)

Fica claro que, ao falar de transmissão de conhecimento, não se está assumindo a pedagogia da escola tradicional, mas valorizando a construção das características do gênero humano, que são resultado do processo de interação ao seio social através do tempo, ou seja é um processo histórico. Ao assumir o ato educativo como transmissão de conhecimentos não se está sobrepondo a teoria à prática. Por outro lado, não se quer cair no “equivoco” da mutilação da formação do professor ocasionada pela pedagogia do *aprender a aprender* em que “as dimensões técnicas da prática do ensino passam a ocupar um lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos” (MARTINS, 2010, p. 22), visto que a essência do ser humano se constitui nas interações sociais, na interação com o outro, na atividade comunicativa.

Ademais, Schwartz e Cunha (2005) sustentam que

o homem se faz pela experiência de sua atividade industriosa, na sua relação com o mundo. Ele faz assim prova de sua plasticidade, se renovando a cada ato, desenvolvendo novas competências para viver num processo sempre inacabado. [...] A atividade de trabalho assim compreendida traz em si uma dimensão gnosiológica, pois é fonte de produção de novos saberes; uma dimensão axiológica posto que é fonte de um trabalho de valores. (p. 90).

Fica exposta nessas palavras a valorização das duas dimensões que sustentam a formação harmoniosa do homem: a teoria e a prática, em uma relação de interdependência, com a teoria a servir de fundamento para a materialização da prática e esta a constituir uma base para a construção do conhecimento teórico.

3.2 MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta parte do trabalho pretendemos trazer uma abordagem sobre os modelos que marcaram formação de professores na história recente da civilização ocidental, em nível da formação inicial, dando ênfase às funções atribuídas à teoria e à prática.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 26), a formação de professores, ao longo de sua história, tem oscilado entre *modelos acadêmicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. O autor acrescenta que é “preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando *modelos profissionais* baseados em soluções de parceria¹⁹ entre instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância” (NÓVOA, 1995, p. 26).

Por seu turno, Pereira (1999) avança nessa reflexão afirmando que, no que diz respeito à formação de professores, temos a presença de dois modelos: o modelo da racionalidade técnica e o da racionalidade prática.

A nosso ver, os modelos dos dois autores são similares, uma vez que os modelos designados como acadêmicos em Nóvoa correspondem aos da racionalidade técnica de Pereira e, por sua vez, os modelos práticos do primeiro autor refere-se à racionalidade prática do segundo. Evidentemente, os modelos dos dois autores sustentam-se em pressupostos semelhantes, evidenciando os mesmos aspectos, apresentando apenas distinção em termos de terminologia. Assim sendo, neste trabalho usaremos os termos apresentados por Pereira (1999).

No primeiro modelo, racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que emprega com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação em sala de aula. No estágio supervisionado, o futuro professor emprega tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas nas situações práticas de aula.

Para Pereira (1999), parece consenso que os currículos de formação de professores baseados no modelo da racionalidade técnica mostram-se inadequados à realidade da prática profissional docente, pois no dizer de Sacristán (1995, p. 84), “é óbvio que a atividade docente tem a ver

¹⁹ Isso significa que é preciso ultrapassar modelos de formação pelos quais se vê a escola numa perspectiva mercadológica, fonte para a obtenção de lucro, considerando a formação por meio da prática.

com certos conhecimentos específicos. O importante é compreender que estes não se resumem ao conhecimento científico”.

As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar, ignorando que existe conhecimento que é inerente à prática, pois “há um conhecimento profissional que não é nem um conhecimento científico, nem um conhecimento pedagógico, que é um conhecimento feito na prática, que é um conhecimento feito na experiência” (NÓVOA, 2001, p. 5).

A prática, ao condicionar a existência de momentos de interação entre os interlocutores que interagem na realidade escolar, permite a criação de lógicas de trabalho, conjunto de regras indescritíveis que apenas são possíveis na troca de experiências com os colegas de profissão, os alunos com experiências diferentes e os demais interlocutores no campo de trabalho, nas escolas. A prática propicia a apreensão da diversidade de aspectos que coexistem no lugar de exercício da ação, tais como: os hábitos culturais, as crenças, os rituais e os valores que são próprios do local em que se efetiva o processo de ensino e aprendizagem, bem como a forma de ser e estar dos interlocutores perante o *outro*.

É evidente que não basta, para ser professor, ter o domínio científico da área que se vai ensinar. A profissão docente é muito mais complexa do que o mero domínio científico da matéria a ser ensinada, exigindo assim uma “solidez que é requerida pela complexidade das tarefas que o aguardam em sua atuação profissional.” (MARTINS, 2010, p. 29). Portanto, o que se tem verificado é uma visão simplista do ato de formação. Segundo Sacristán (1995), trata-se de “uma abordagem dedutivista que tem orientado a formação de professores, considerando que a posse de múltiplos saberes, separados e longe da prática, tornariam os professores capazes de executar segundo as orientações das ciências de base”. (SACRISTÁN, 1995, p. 84).

Já o modelo de formação denominado “racionalidade prática”, segundo Pereira (1999), tem sido um modelo alternativo de formação de professores que vem conquistando espaço cada vez maior na literatura especializada sobre o tema. Nesse modelo, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa

concepção, a prática não é apenas *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados.

Duarte (2010), em relação a esse segundo modelo (racionalidade prática), compreende que nele

o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação. Desse modo, aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores se não o maior objetivo da formação de professores. (DUARTE, 2010, p. 42).

Portanto, ao assumir a prática como ponto central no processo de formação, em que todas as atividades do ato de formação encontram-se voltadas ao princípio de que se forma o indivíduo pela prática, verifica-se uma mutilação da atividade da formação do professor, relegando a teoria ao segundo plano, que também, a par da prática, assume um papel capital na formação do futuro professor. Nas palavras de Vázquez (1986),

A atividade teórica em seu conjunto – como ideologia e ciência – considerada também ao longo de seu desenvolvimento histórico, só existe na relação com a prática, já que nela encontra a seu fundamento, suas finalidades, e seus critérios de verdade. [...] A finalidade imediata da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, essa matéria-prima [sensações, percepções, objetos psíquicos que não existência objetiva], para obter, como produtos, teorias que expliquem uma realidade presente, ou modelos que prefigurem idealmente uma realidade futura. A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso fica intacta a realidade efetiva. (VÁSQUEZ, 1986, p. 203)

Por isso, a teoria orienta a atividade prática, na teoria a prática se produz e por ela é provocada, como dupla face de uma mesma moeda.

Sendo a formação do professor uma atividade real (concreta), como relação entre os homens, a teoria assume papel primordial no processo formativo dos partícipes da relação, representando para muitos um ponto de partida para a ação formativa sociocultural.

A respeito da relação entre teoria e prática, Pereira (1999) compreende que “o rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica.” Ademais, o autor acrescenta que

assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar. (PEREIRA, 1999, p. 114).

Pela linha de raciocínio de Pereira, configura-se como importante, na formação do professor, a formação de um profissional que tenha um bom domínio científico, habilidades para mediar o conhecimento e que passe por uma experiência docente de contato com a realidade da prática pedagógica. Posição também defendida por Nóvoa, ao assumir que a perspectiva intelectual para fundamentar a prática seria insuficiente, pressupondo também um conhecimento prático. Devemos salientar que para Nóvoa torna-se também necessário que o futuro professor tenha um conjunto de princípios éticos próprios da profissão docente: “a profissão docente exerce-se a partir da adesão colectiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e valores”. (NÓVOA, 1995, p. 19).

A posição defendida por Pereira e Nóvoa é partilhada e reforçada por Nhampule (2004), ao argumentar que

a formação profissional para a docência tem como centro de atenção o desenvolvimento de conhecimentos pedagógico-didáticos e o treino de aptidões e competências docentes, incluindo a prática pedagógica orientada para a preparação do formando para a plena assunção de responsabilidades docentes na escola. (NHAMPULE, 2004, p. 28)

Concebendo o ato de formação como um processo que leva em consideração o leque de conhecimentos práticos e teóricos, é evidente que a formação de professores é processo deveras complexo e que recomenda ter em conta aspectos que intervêm na formação “integral” do futuro professor. Considerando tratar-se de uma formação que deve dar ênfase à participação social do sujeito em formação, se faz necessário articular conhecimentos teóricos profundos com os práticos, permitindo assim lançar as bases para integração e vivência no seio da comunidade em que o formando pretende atuar. De acordo com Scheibe (2003, p. 7),

há modalidades de prática que são complementares e necessárias para a formação do profissional da educação, quais sejam: a prática como instrumento de integração e conhecimento do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso; como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino e a prática como instrumento de iniciação profissional.

A escola, na sociedade moderna, é vista como a principal entidade responsável pela formação das gerações vindouras; a universidade, como uma das instituições que forma o formador do futuro professor. No entanto, esse processo não é linear, muito menos neutro, dado ser o homem (o formando) um ser falante e pensante e situado num determinado tempo e espaço.

Partindo desse princípio, segundo defende Bakhtin e retomando um dos pontos centrais deste trabalho, nós nos constituímos com o outro. É na interação com o outro que me constituo e o outro se constitui em mim. Nessa interação, os atos produzidos pressupõem responsabilidade e uma atitude responsiva por parte dos agentes. A universidade tem a responsabilidade formar professores com uma dimensão ética, que implica uma atitude participativa, um engajamento e comprometimento com a tarefa a eles confiada pela sociedade, aliada aos conhecimentos científicos, pedagógicos e culturais os quais permitam o alargamento dos horizontes específicos do contexto no qual vão desenvolver a profissão com o necessário domínio que esta requer.

A ação dirigida à formação do futuro professor com o domínio de sua profissão, isto é, que possa habilitá-lo a exercer a tarefa de profissional de educação com autonomia, a par da dimensão ética, certamente deverá ir além do treinamento com vistas ao pragmatismo fútil, mas coopte para alcançar a consciência da atividade (movimento) na vivência do real do ato humano (ato vivido). Olhar eticamente o *outro* como *outro*, como um ser

semelhante àquele que pretende ser “o formador”, é viver o diálogo da vida, na vida. Afinal, “Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca).” (BAKHTIN, 2011, p. 342).

Freire (1996), em *Pedagogia da autonomia*, na reflexão que faz sobre os saberes necessários à prática educativa, entende ser imprescindível, na formação dos professores, o conhecimento cabal das implicações do ser professor. É profícuo para o sujeito que se forma professor “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva por capaz de amar” (FREIRE, 1996, p. 46). Portanto, assumir-se como ser sócio-histórico passa, então, pela relação que esse ser estabelece com o outro, passa pelas relações dialógicas que foram sendo fundadas no processo de formação profissional.

Conforme vimos destacando em nosso estudo, cada sujeito é dotado de conhecimentos, experiências e vivências decorridas em lugar onde coexistem vários outros sujeitos, com experiências e vivências distintas, que se configuram como importantes no ato formativo-ativo, no processo de formação do futuro professor. Bakhtin (2012) muito bem sintetiza essa questão:

O princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e o outro. A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir. (BAKHTIN, 2012, p.142)

Uma formação que pretenda, portanto, educar os formandos para o viver em comunidade, para o exercício da cidadania, o desenvolvimento do senso crítico, com ética no agir, requer conhecer os interlocutores no ato de formação, considerando que na unicidade do ato está o interagir com o *outro*, que impõe limites no nosso agir em face de só ser ele que nos atribui a completude, sendo que ele (o outro) convoca o *eu* para que estabeleça uma relação de alteridade com ele; requer também considerar os limites impostos pelo tempo e espaço em que estão inseridos esses interlocutores. Complementamos esse entendimento com o Freire (1996, p. 51):

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da

sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.

Ensinar não é uma mera transmissão de conhecimentos, no sentido unilateral em que o outro (aluno) seja apenas passivo, pois ele é um sujeito pensante, comunicador, com um leque vasto de experiência; muito menos a interpretação mecânica de gestos, dos atos desenvolvidos pelos alunos, mas um ato complexo que impele o professor a uma ação responsável, de modo que o leve a interpretar, a dissecar as sensibilidades, os desejos, a insegurança e os medos dos seus alunos, que deles uma resposta espera, uma vez que, segundo Bakhtin, o ato se assenta na responsabilidade do *eu* (professor) e da responsividade do *outro* (aluno) e vice-versa. Assim sendo, ensinar exigirá do futuro professor uma rigorosidade metódica no seu agir, estando aberto a diversas, inquietações, interrogações e pontos divergentes, que orientam o ser dos alunos.

3.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste item buscaremos efetuar algumas discussões sobre o estágio, tendo em conta o seu espaço na formação inicial do professor. Procuraremos discutir sobre o seu papel na formação do futuro professor, bem como o tratamento que lhe é dispensado no contexto formativo.

No campo de formação do professor e de acordo com a bibliografia consultada, várias são as acepções que o estágio tem assumido, dependendo das teorias que fundamentam o processo de formação. Muitos estudos têm sido realizados para explicitar o papel que o estágio assume na formação do professor, quer inicial, quer continuada. Esse fato demonstra a importância que assume no contexto formativo, como ilustram as palavras de Freitas (1996):

A grande quantidade de publicações, de estudos e pesquisas sobre a Prática de Ensino e os Estágios são indicadores das inquietações que o trabalho cotidiano com a disciplina provocam, em virtude de sua importância para a formação de um educador crítico e comprometido com a realidade da escola pública e com

as condições da sua transformação. (FREITAS, 1996, p. 85).

Nessa soma de estudos e publicações é evidente uma reação à perspectiva tradicional, que concebia o estágio como a parte prática do curso e apresentava uma cisão clara, inclusive de grade curricular, entre a teoria e a prática, em que várias eram as acepções que se atribuíam à prática. Pimenta e Lima (2012) referem-se a duas dessas acepções: a prática como imitação de modelos e a prática como instrumentalização técnica.

Quanto à primeira acepção, prática como imitação de modelos, as autoras assinalam que tem sido denominada por alguns autores como “artesanal”, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias. O pressuposto dessa concepção é que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são.

Não cabe, pois, considerar as transformações históricas e sociais decorrentes dos processos de democratização do acesso, o qual trouxe para a escola novas demandas e realidades sociais, com inclusão de alunos até então marginalizados do processo de escolarização e dos processos de transformação da sociedade, de seus valores e das características que crianças e jovens vão adquirindo. A formação do professor se dará pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar: como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Assim, o estágio reduz-se a observar professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa.

No que tange à segunda acepção, Pimenta e Lima (2012, p. 37) entendem que nessa perspectiva o profissional fica reduzido ao “prático”: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas. Essa compreensão tem originado, muitas vezes, posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional. Nessa perspectiva, a atividade do estágio fica reduzida à *hora da prática*, ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas de manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas.

Nas duas acepções analisadas por Pimenta e Lima (2012) verificamos que o ato educativo não é tido como atividade participativa que pressupõe responsabilidade na ação de formar outros seres humanos. Não se tem em conta a situação dos sujeitos envolvidos na interação social, o contexto em que decorre o processo de humanização, a formação do homem que, na compreensão de Duarte (1993, p. 157), “é desde o início, um ser

social, no sentido de uma imediata e total dependência em relação ao conjunto a que pertence e no sentido de quase total indiferenciação entre os integrantes desse conjunto.” Portanto, ao não ter em conta a formação como o centro do desenvolvimento dos conhecimentos exigidos ao homem para sua convivência em sociedade, ao não privilegiar as situações concretas que circunscrevem o ato educativo, a escola deixa de cumprir o seu papel social, qual seja, tornar o homem singular, a individualização do homem, responsável pelas suas ações no seio da sociedade em que está inserido.

Num estudo desenvolvido por Lima (2012) a respeito dos princípios subjacentes às práticas de ensino e aos estágios presentes nos Encontros Nacionais de Práticas de Ensino (ENDIPEs) 2008 e 2010, a autora concluiu que várias são as concepções que embasam as disciplinas, a prática de ensino e o estágio, conforme relação abaixo:

- prática pedagógica inserida na prática social;
- teoria que ressignifica a prática;
- objeto de investigação e reflexão e de construção e de articulação de saberes e conhecimentos;
- espaço e tempo de aprendizagem;
- oportunidade de experiências pedagógicas e
- possibilidade de ensino\aprendizagem da profissão, tutoria e monitoria.

Diante do exposto, fica claro que o estágio sobressai como momento único na formação inicial do professor ao permitir múltiplos resultados tais como: integração no contexto escolar, articulação da teoria\prática, construção de saberes e identidade do formando. Ademais, sobressai a consolidação da pesquisa no campo do estágio, proposta como atividade que deve acompanhar a formação do professor, conforme compreendem Barreiro e Gebran (2006) ao afirmar que

a formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 21).

Fica assim evidenciado que o estágio não pode ser considerado de forma simplista, uma vez que vai além da mera aplicação de teorias ou dos

conhecimentos aprendidos na academia. E assim, se considerado em suas múltiplas possibilidades de desdobramento, poderá proporcionar, no decorrer de seu desenvolvimento, a oportunidade de interagir com vários intervenientes do contexto escolar. Cada sujeito inserido nesse contexto, seja o estagiário por um lado e o aluno por outro, passando pelos professores da escola, pelos demais funcionários, influencia e é influenciado por várias vozes. A interação daí decorrente proporciona a criação de múltiplos conhecimentos.

O estágio supervisionado que constitui, geralmente, a parte prática da formação inicial do professor, desempenha um papel indispensável se esta for vista não apenas como uma mera reprodução da teoria, mas um trabalho que leve em conta a realidade do contexto escolar que é, em muitas das situações, bem diferente dos conhecimentos plasmados nos currículos de formação de professores. Uma reflexão sobre o que se aprende na teoria da universidade e a sua relação com o conhecimento que se aprende na escola, especialmente na sala de aula e diante dos alunos, torna-se deveras importante, uma vez que

A formação inicial é o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente. Concebida assim, deve assentar-se em concepções e práticas que levem à reflexão, no sentido de promover os saberes da experiência, conjugados com a teoria, permitindo ao professor uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa. (BARREIRO; GEBRAN, 2012, p. 22)

Na visão das autoras faz-se necessária a articulação do estágio com os outros conhecimentos veiculados nas várias disciplinas do curso, a fim de que o educando, futuro professor, conheça os nexos que fundamentam a realidade do futuro ambiente do exercício da profissão, evitando a cisão ou a ruptura entre a teoria e a prática, não tornando possível que “a falta de integração entre a licenciatura e a realidade onde os licenciandos irão atuar constitua um ‘dilema’ enfrentado pelos cursos de formação de professores” (PEREIRA, 2000, p. 61).

Na mesma linha de defesa da articulação das teorias com a prática no contexto de formação do professor, Pimenta e Lima (2012, p. 44) nos lembram que

o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. A prática educativa

(institucional) é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, no estágio de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa de preparo para sua inserção profissional.” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43)

Compreendemos então que as autoras frisam a necessidade de considerar, no processo de formação de professores, as normas que regem as práticas institucionais, as relações sociais na realidade escolar, e que o estágio exerce papel importante quanto à compreensão, por parte dos formandos, da complexidade da esfera educativa. De nossa parte, sublinhamos a importância da explicitação das relações dialógicas que ali são instauradas, com o necessário comprometimento ético a ser assumido não só diante dessas relações, mas também com a profissão.

O alcance das ações do profissional da educação, eticamente comprometido vai, portanto, muito além da "transmissão" dos conteúdos, ao procurar dar ênfase as relações ali estabelecidas, respeitar os sujeitos com os quais interage e ao criar condições para a construção de saberes. Ensinar, nessa perspectiva, conforme assegura Freire (1996),

é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos que assumir diante dos outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras. É difícil porque nem sempre temos valor indispensável para não permitir que a raiva que podemos ter de alguém vire raivosidade que gera um pensar errado e falso. (p. 54).

As palavras do autor são um desafio a todo o sujeito que se compromete em lidar com as pessoas, seres pensantes e comunicativos. O ato educativo que tem como uma das exigências o pensar certo, requer que se tenha ciência da incompletude que é o âmago do ser humano. A completude imparcial do sujeito, se concretiza na interação com o outro, daí que *a priori*

todo o indivíduo é condicionado e não predeterminado, e o processo de ensino-aprendizagem não se exime disso.

O estágio supervisionado, como um componente curricular, é um dos principais eixos na formação de professor. Por isso necessita ser valorado tal qual as disciplinas teóricas que fundamentam as demais disciplinas curriculares dos cursos de formação de professores. Ele deve ser pensado como práxis formadora, em que todas as situações a ele relacionadas desde a mera observação da realidade escolar até a regência de aulas assumem capital importância, pois a formação integral dos estudantes passa por ponderar que esses sujeitos envolvidos na formação são sujeitos situados e, dessa forma, segundo Sobral (2012),

pensar o contexto complexo em que se age, implica considerar tanto o princípio dialógico – que segue a direção do interdiscurso, constitutivo do discurso, mas não se esgota aí –, como elementos sociais, históricos, etc. que formam o contexto mais amplo do agir sempre interativo (que segue a direção da polifonia, isto é, da presença de várias “vozes”, vários pontos de vista no discurso, que naturalmente podem ser escamoteados, embora não deixem de estar presentes) (SOBRAL, 2012, p. 23).

Nessa perspectiva e de acordo com Barreiro e Gebran (2012), as pessoas envolvidas na formação de professores “não podem mais ser consideradas executoras de modelos, de decisões alheias, e sim capazes de analisar, decidir, confrontar práticas e teorias, e produzir novos conhecimentos referenciados ao contexto histórico, escolar e educacional” (BARREIRO; GEBRAN, 2012, p. 27)

Para Pimenta e Lima (2012), o bom desempenho do estágio no curso de formação de professores

só pode ser conseguido se este for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas, e não apenas daquelas erroneamente denominadas ‘práticas’. Todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para a sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para este processo. (p. 44)

No nosso entender, o estágio, mais do que procurar proporcionar condições para que o educando tenha o domínio da técnica de como ensinar, deve propiciar oportunidades ao formando para que crie conhecimentos de como o outro, o aluno que estará diante dele se apropria do conhecimento que, na qualidade de futuro professor, a sociedade lhe confia para transmitir. Cabe lembrar que quando falamos de transmissão de conhecimentos, não estamos nos referindo ao uso da abordagem da pedagogia tradicional. Trata-se de uma abordagem centrada na construção de conhecimentos por intermédio da mediação simbólica, procurando dar significação aos signos que o outro (aluno) vai construindo ao longo de sua formação como ser social.

Sustentando-nos em Friedrich (2012), finalizamos dizendo que, na perspectiva que adotamos, o conhecimento não é dado, nem adquirido, ele é mostrado, acentuado, demonstrado pelo professor e, com base nessas operações, ele é construído pelo aluno. Ademais, os conhecimentos ensinados na escola não podem ser transmitidos tais quais aos alunos, mas dados com o objetivo de motivar um *poder fazer* construído pelo aluno e não perder de vista o princípio de que os meios para a emergência desse *poder fazer* podem variar de um aluno para outro.

4 SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

Vimos apontando ao longo deste trabalho que o sujeito é um ser histórico e social e cronotopicamente situado (em um tempo histórico e espaço social). Decorrente disso, sendo o nosso propósito refletir sobre a formação inicial do professor de língua portuguesa em Moçambique, torna-se relevante trazer alguns subsídios sobre as orientações e organização da esfera educativa em que se insere a formação desse profissional da educação.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INTRODUÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

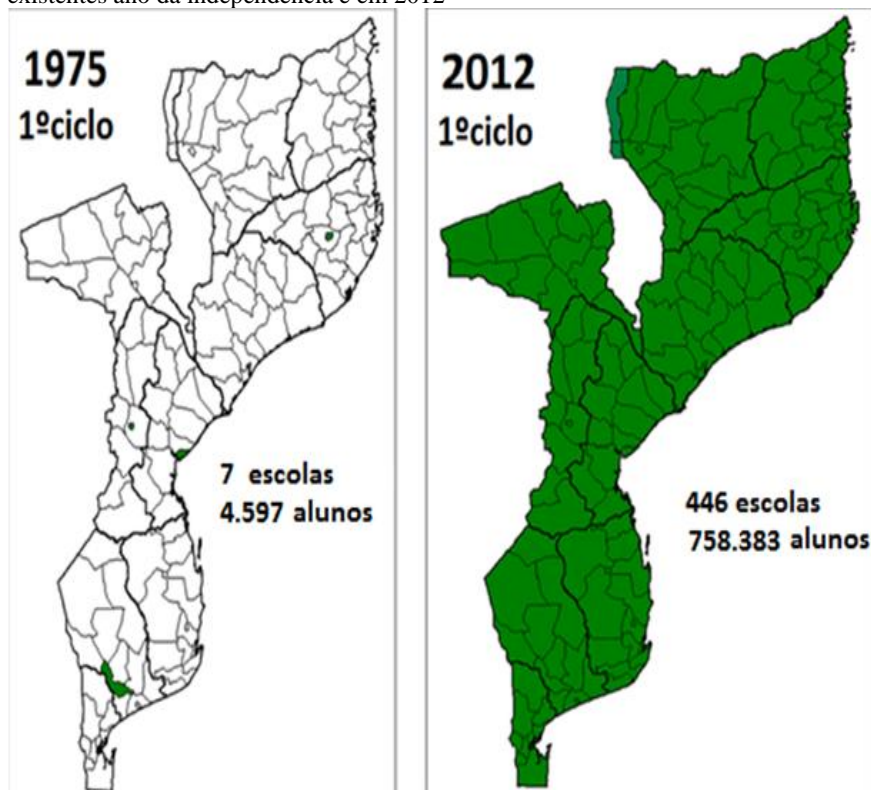
Apresentaremos, nesta seção, algumas informações que ajudam a definir o contexto em que se insere o processo educativo moçambicano. Não iremos efetuar uma descrição profunda do movimento político, social e econômico que desencadeou a independência do povo moçambicano de Portugal, mas apenas apresentar alguns dados que poderão contribuir para a compreensão do sistema educacional atual de Moçambique.

O Sistema Nacional de Educação (SNE) de Moçambique foi criado após a independência do país. Surge como reação a uma organização de ensino do período colonial, cuja estruturação era orientada pelas diretrizes de ensino do Estado Português. Golias (1993) assim se reporta a essa situação vivenciada em Moçambique, naquele período: “a organização escolar de Moçambique e os respectivos programas curriculares obedeciam ao plano de ensino nacional seguido em todos os territórios do Portugal dessa época [período colonial].” (GOLIAS, 1993, p. 43). De acordo com o autor, as razões principais da fiel aplicação dos programas curriculares portugueses pela província ultramarina de Moçambique, conforme era nominado o país, condicionaram a educação moçambicana: (i) à tácita obediência a uma viscosa tradição e (ii) à comodidade burocrática devida à incompreensão da diversidade natural dos alunos.

Aliado ao fato da aplicação taxativa dos programas curriculares do sistema de ensino português estava o fato de priorizar-se como objetivo de ensino dos nativos formar uma mão-de-obra barata, formar unicamente operários para trabalhos elementares em que se precise a força *bruta*. Nas palavras de Robate (2006), “a alfabetização de moçambicanos tinha em vista que eles desempenhassem funções nos sectores produtivos e comerciais emergentes da injeção de capitais internacionais, e nos aparelhos do Estado colonial, onde garantiriam serviços públicos mínimos” (ROBATE, 2006, p. 26). Cabe, portanto, salientar que ir à escola, no período colonial, era um privilégio para poucos moçambicanos, uma vez que poucas eram as

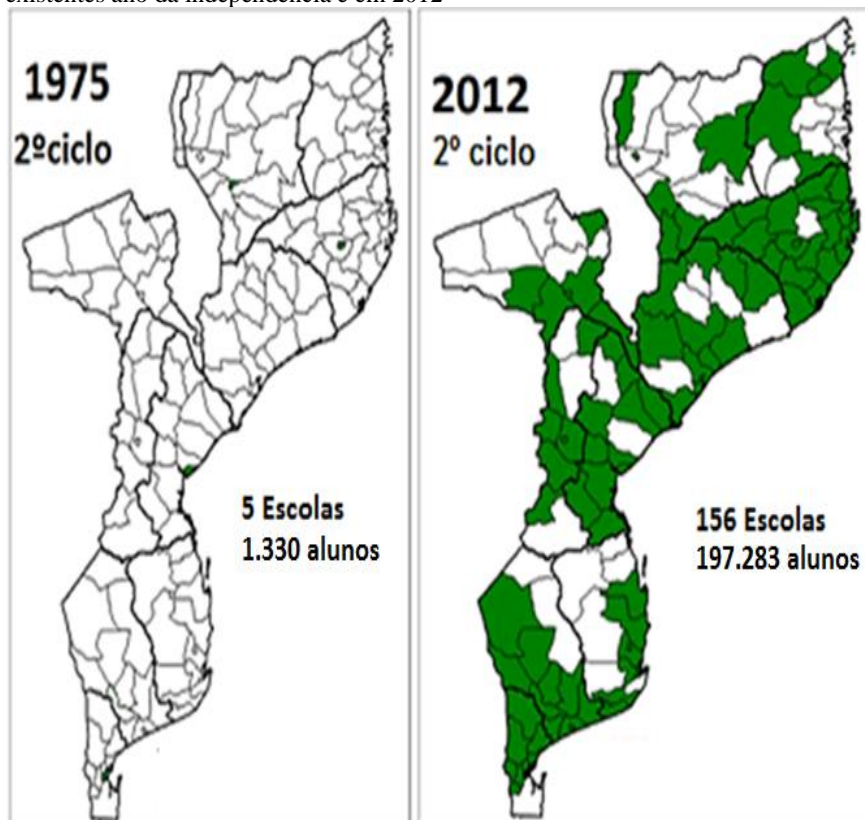
instituições de ensino disponíveis para garantir o processo de ensino e aprendizagem aos cidadãos locais. De acordo com Golias (1993), “as escolas públicas, em número bastante reduzido, limitavam-se a oferecer a um número reduzido de crianças a oportunidade de aprender alguma coisa sobre a cultura e a língua portuguesa”. A exiguidade de escolas, tendo como exemplo o ensino secundário geral, é comprovada pelos figuras que se seguem:

Figura 3. Quadro comparativo entre as escolas e o número de alunos do 1º Ciclo existentes ano da independência e em 2012



Fonte: Ministério da Educação

Figura 4. Quadro comparativo entre as escolas e número de alunos do 2º Ciclo existentes ano da independência e em 2012



Fonte: Ministério da Educação

Parte considerável das escolas existentes no período colonial estava sob responsabilidade da igreja católica, decorrente do convênio que existia entre administração colonial e a Santa Sé:

O Governo Português e a Santa Sé assinaram um acordo, em 1940, um acordo diplomático: a *Concordata*. Um ano mais tarde, isto é, em 1941, surgiu outro documento: O Estatuto Missionário. Estes dois importantes acordos missionários institucionalizaram e deram uma maior dinâmica à colaboração entre o Estado Português e a Igreja Católica. Assim, nas colónias de Portugal de então o

Estado transferiu para as igrejas a sua responsabilidade sobre o chamado ensino rudimentar e comprometeu-se a dar apoio financeiro às missões e escolas católicas. (GOLIAS, 1993, p. 37)

O sistema de educação montado pelo regime colonial não permitiu que muitos moçambicanos tivessem um bom nível de escolaridade. Esta era a sorte de poucos e houve dificuldades de, no país, se atingir metas com o fim de prover educação para todos, com qualidade. Esse fato, em muito, se deve ao conjunto de dificuldades enfrentadas para que a máquina administrativa, de modo geral, funcionasse de maneira plena e eficaz, fato que se fez ressentir no âmbito do sistema de educação em geral.

No que diz respeito especificamente ao sistema administrativo herdado em condições precárias do colonizador, em que faltavam pessoas qualificadas para os mais diversos postos e funções, aliado à fuga para o estrangeiro de quadros (dos poucos profissionais qualificados) formados em diversas especialidades ligadas às atividades sociais, e os altos índices de analfabetismo no país, mudar essa realidade, em um país com soberania recém-conquistada, apresentava-se como desafio de honra e, nesse cenário, esforços, mais do que nunca, tiveram que ser empreendidos para que ações que visassem ao atendimento das reais necessidades do povo moçambicano pudessem ser efetivadas. E assim, o sistema administrativo que não correspondia mais aos anseios do povo moçambicano livre pudesse ser reconstruído, agora com base na possibilidade de um povo pensar suas próprias e reais necessidades.

De acordo com Golias (1993), várias foram as iniciativas por parte do Estado com a finalidade de assegurar:

- a) a expansão e renovação do ensino primário para as crianças;
- b) a organização de ações de alfabetização tanto para adultos como para crianças e jovens que, por insuficiência de provisão de lugares, se encontravam fora do sistema normal de escolarização; e
- c) a formação de quadros quantitativamente e qualitativamente necessários para a gestão e condução do processo educativo. (GOLIAS, 1993, p. 63)

Os esforços realizados pelo Estado moçambicano, a par da complexificação do sistema educativo, dos conhecimentos que iam se consolidando indispensáveis para a sociedade moçambicana, bem como de necessidade de reforma com vistas à formação de professores para responder

às demandas do país – fato este acompanhado pelo número crescente e significativo da rede escolar em Moçambique –, fizeram com que mais moçambicanos tivessem acesso à educação, tal como mostra a tabela 1, que ilustra em termos numéricos os avanços obtidos no âmbito da ampliação da rede escolar no país entre o ano da independência e o ano de 2012.

Quadro 6 – Evolução da ampliação da rede escolar em Moçambique

| Nível | | Número de escolas | | | | |
|------------------------------------|--------------------|-------------------|--------------|--------------|--------------|---------------|
| | | 1974 | 1979 | 1992 | 2004 | 2012 |
| Ensino Primário | EP1 | 5.235 | 7.170 | 3.381 | 8.603 | 11.164 |
| | EP2 | 26 | 99 | 175 | 1.203 | 4.068 |
| | Total | 5.261 | 7.269 | 3.556 | 9.806 | 15.232 |
| Ensino Secundário | ESG1 | 7 | 21 | 42 | 226 | 446 |
| | ESG2 | 2 | 4 | 6 | 70 | 156 |
| | Total | 9 | 25 | 48 | 296 | 602 |
| Ensino Técnico-profissional | Elementar / Básico | 23 | 34 | 25 | 46 | 62 |
| | Médio | 4 | 3 | 6 | 9 | 30 |
| | Total | 27 | 37 | 31 | 55 | 92 |
| Ensino Superior | Público | 1 | 1 | 3 | 9 | 18 |
| | Privado | | | | 8 | 26 |
| | Total | 1 | 1 | 3 | 17 | 44 |

Fonte: Ministério da Educação

Com o passar do tempo, os grandes contornos que a educação ia assumindo não permitiram que o processo educativo fosse orientado por programas de ensino conforme vinha sucedendo nos primeiros anos após a independência. Desta feita, impôs-se a introdução de um sistema nacional de

educação em 23 de março de 1983, por meio da lei 4/83” (PCESG²⁰, 2007, p. 4). Essa medida procurava responder às necessidades dos moçambicanos nas áreas: política, econômica, social e cultural, aspirando permitir o desenvolvimento do capital humano exigido para um país independente.

A referida lei, que passou a nortear o sistema educativo moçambicano, assentava suas bases nos ideais socialistas, em face do projeto de sociedade que se pretendia implementar e consolidar no país pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO²¹), que assumiu o socialismo como o regime político ideal para o governo do país. Em conformidade com os ideais marxistas e leninistas nos quais se assentava o socialismo que passou a vigorar no país, o sistema educativo também passou a ter no marxismo-leninismo os princípios básicos que lhe serviam de suporte, a par da constituição da república e as diretivas do partido FRELIMO, conforme esclarece Luís (2005):

Definida a educação socialista como natureza do SNE, os seus fundamentos, para além da Constituição da República Popular de Moçambique, também se orientavam pelo Programa do Partido Frelimo, particularmente no tocante às suas diretivas para a educação; experiências da educação durante a luta armada de libertação nacional e aliada aos princípios universais do marxismo-leninismo, em particular os referentes à pedagogia socialista e à construção de um sistema de educação socialista de outros povos. (LUÍS, 2005, p. 45)

Nove anos mais tarde, concretamente em 1992, em razão da complexidade e do aumento dos desafios da sociedade moçambicana, nas esferas política, econômica, cultural e educativa, a lei que orientava o SNE até então foi revista “pela lei 6/92, de 6 Maio de 1992. Tratou-se de uma alteração total da estrutura até então vigente” (PCESG, 2007, p. 4) e, desse modo, foi formulada uma nova versão do SNE, que se encontra vigente, embora com ligeiras atualizações que foram ocorrendo com o tempo; tal é o caso das atualizações efetivadas por meio da resolução 8/95 de 22 de agosto de 1995, que definiu diretrizes para o SNE com vista a superar os entraves criados pela guerra, que não permitiram o desenvolvimento do setor educativo até 1992. Essas diretrizes, nomeadamente a expansão do acesso à educação e a melhoria da qualidade e a relevância do ensino, surgem na

²⁰ Plano curricular do ensino secundário geral.

²¹ Partido que liderou a luta armada de libertação de Moçambique, cuja duração foi de aproximadamente 10 anos.

tentativa de dar uma resposta urgente aos altos índices de analfabetismo e à escassez de quadros qualificados que ainda persistiam.

Na atual lei, a lei/92, encontram-se os princípios orientadores de todo o sistema de ensino moçambicano. Trata-se de princípios de natureza política e pedagógica. Nestes se prevê quais são os princípios gerais e as orientações pedagógicas que devem orientar todo o sistema educativo, incluindo os seus subsistemas, conforme mostraremos mais adiante quando nos referirmos à estrutura do SNE.

Na segunda versão do SNE, a vigente atualmente, no seu artigo número 1, estão previstos como princípios gerais:

(ii) a educação é um direito e dever de todos os cidadãos; (ii) o Estado no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo; (iii) o Estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da ação educativa, nos termos definidos na constituição da república; (iv) o ensino público é laico. (BR²² nr 19, I série, 1992)

O plano quinquenal do governo (PQC) para os anos 2010-2014 reforça esses princípios em suas políticas educacionais, ao ressaltar que:

O Governo encara a educação como um direito fundamental de cada cidadão, um instrumento para a afirmação e integração do indivíduo na vida social, económica e política, um factor indispensável para a continuação da construção de uma sociedade moçambicana, baseada nos ideais da liberdade, da democracia e da justiça social, e também como instrumento principal da formação e preparação da juventude para a sua participação efectiva na edificação do País. (PQG 2010-2014, p. 12)

Com vistas à materialização dos objetivos plasmados na lei 6/92, artigo 2, e sua implementação no processo de ensino e aprendizagem, encontramos os seguintes princípios pedagógicos:

Desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante, que confira uma formação integral; desenvolvimento da

²² Boletim da República.

iniciativa criadora, da capacidade de estudo individual e da assimilação crítica dos conhecimentos; ligação entre a teoria e a prática, que se traduz no conteúdo e método de ensino das várias disciplinas, no carácter politécnico do ensino conferido na ligação entre a escola e a comunidade; ligação do estudo ao trabalho produtivo socialmente útil como forma de aplicação dos conhecimentos científicos à produção e de participação no esforço de desenvolvimento económico e social do país; ligação estreita entre a escola e a comunidade, em que a escola participa activamente na dinamização do desenvolvimento sócio-económico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de um ensino e formação que correspondam às exigências do desenvolvimento do país. (BR nr 19, I série, 1992)

Levando em consideração as especificidades da nação moçambicana, bem como os índices de analfabetismo ainda elevados de seus cidadãos – quase metade da população do país –, a prioridade no seio de algumas famílias moçambicanas continua sendo, basicamente, a educação, com o respeito à diversidade cultural e ao cidadão que se pretende formar no país. Para tanto, constituem objetivos gerais do SNE no artigo 3, os seguintes:

Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das capacidades; garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória; assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional; formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral e patriótica; formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos; formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica; desenvolver a sensibilidade estética e a capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo. (BR nr 19, I série, 1992)

A lei 6/92 estabelece a educação obrigatória a partir dos seis anos como o meio eficaz de erradicação do analfabetismo, e a formação de professor, em quantidade e qualidade, para educar e qualificar as gerações vindouras configura-se como imperativo a ser materializado pelo Estado moçambicano. Este trabalho por nós desenvolvido se insere na perspectiva dos objetivos do Estado, ou seja, de proporcionar a formação e a qualificação dos seus cidadãos no geral, e no caso particular, dos professores.

4.2 ESTRUTURA DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Sistema Nacional de Educação estrutura-se em três subsistemas de ensino, nomeadamente: o ensino pré-escolar, ensino escolar e ensino extraescolar.

O ensino pré-escolar corresponde ao que se realiza em creches e jardins de infância para crianças com idade inferior a seis anos, dado que, aos seis anos, como já vimos, é obrigatório o ingresso no ensino escolar. A modalidade de ensino pré-escolar é entendida como complemento ou supletivo da ação educativa da família, com a qual o Estado mantém estreita relação. Constitui objetivo dessa etapa de ensino: estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual das crianças e contribuir para a formação de sua personalidade, integrando as crianças em um processo harmonioso de socialização favorável ao pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades.

Quanto ao ensino escolar, este contempla os estudos realizados em instituições voltadas respectivamente para: ensino geral, ensino técnico-profissional e ensino superior. Integram-se a estes outras modalidades especiais de ensino escolar: especial, vocacional, educação de adultos, educação a distância e formação de professores. Cabe salientar, ainda, que as instituições de ensino, consoante aos seus proprietários, podem ser estatais, cooperativas, comunitárias ou privadas.

O ensino geral é o eixo central de todo o sistema educativo realizado em Moçambique (SNE) e confere formação integral e politécnica aos estudantes, sendo seus níveis de ensino pontos de referência para todas as demais modalidades do SNE. São dois os níveis que compreendem o ensino geral: primário, constituído por sete classes subdivididas em dois graus, o 1º grau, da 1ª classe à 5ª classe e 2º grau, 6ª e 7ª classes e o secundário, que compreende cinco classes e subdivide-se em dois ciclos, o 1º ciclo, da 8ª classe à 10ª classe e o 2º ciclo, 11ª e 12ª classes.

Os objetivos gerais descritos para o ensino geral são, segundo a lei 6/92, os seguintes:

Art. 10. Proporcionar o acesso ao ensino de base aos cidadãos moçambicanos, contribuindo para garantir a igualdade de oportunidades de acesso a uma profissão e aos sucessivos níveis de ensino; dar uma formação integral ao cidadão para que adquira e desenvolva conhecimentos e capacidades intelectuais, físicas, e na aquisição de uma educação politécnica, estética e ética; dar uma formação que responda às necessidades materiais e culturais do desenvolvimento económico e social do país [...]; Detectar e incentivar aptidões, habilidades e capacidades especiais nomeadamente intelectuais, técnicas, artísticas, desportivas e outras. (BR nr 19, I série, 1992)

Salientamos que para cada nível deste ensino há objetivos específicos delineados, de acordo com a faixa etária e o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, respeitando-se, por certo, competências e habilidades dos estudantes em cada um dos anos específicos frequentados.

No que diz respeito ao ensino técnico-profissional (ETP), este constitui o principal instrumento para a formação profissional da força de trabalho qualificada, considerada pelo governo de Moçambique como necessária para o desenvolvimento económico e social do país; esse ensino é, portanto, aposta do Governo: “este subsistema [ensino técnico-profissional] enquadra-se na prioridade do Governo para assegurar uma melhor preparação da nova geração, para a sua participação na esfera económica, contribuindo para um maior e mais rápido desenvolvimento socioeconómico do país” (PEE²³ 2012-2016, p. 89). O ensino técnico-profissional compreende vários níveis: o nível elementar²⁴, cuja exigência mínima para o ingresso é a conclusão do 1º grau do ensino primário (EP1), objetiva formar trabalhadores qualificados para os setores económicos e sociais que participem de tarefas simples dos processos produtivos e serviços; o *básico*, que forma também técnicos para os setores económicos e sociais; no entanto, essa formação é mais direcionada para os estudantes que irão atuar nas diferentes fases dos processos produtivos e dos serviços relativamente mais complexos que os do nível anterior (o elementar), facultando-lhes conhecimentos científicos e técnico-profissionais, bem como o

²³ Plano Estratégico de Educação

²⁴ “O Ensino Técnico Elementar (após a 5ª classe) está em extinção. O nível básico incluirá as escolas profissionais.” (PEE 2012-2016, p. 13). Assim sendo, o ETP passará a contemplar apenas dois níveis: o básico e o médio.

desenvolvimento de capacidades, habilidades e hábitos de acordo com o estabelecido nos currículos e planos de estudo de cada especialidade.

A condição para o ingresso no ensino básico é a conclusão do ensino primário do 2º grau (EP2) ou o ensino elementar técnico-profissional ou equivalente; e por fim, *o ensino médio técnico* que forma também técnicos para os setores econômicos e sociais com conhecimentos científicos e técnicos estabelecidos no respectivo perfil profissional do ramo, no entanto, com habilitação para cargos direção científica do trabalho. Para o ingresso nesse nível do ensino médio, exige-se no mínimo a conclusão do 1º ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG) ou do ensino básico técnico-profissional.

Na Lei 6/92 figuram os seguintes objetivos gerais para o ensino técnico-profissional:

Art. 14 Assegurar a formação integral e técnica dos jovens em idade escolar, de modo a prepará-los para o exercício de uma profissão numa especialidade; desenvolver nos jovens as qualidades básicas da personalidade, em particular, educando-os no assumir de uma atitude correcta perante o trabalho e desenvolver capacidades de análise e síntese, de investigação e inovação, de organização e direcção científica do trabalho. (BR nr 19, I série, 1992)

No que tange ao ensino superior, este realiza-se em instituições tais como universidades, institutos superiores, escolas superiores e academias. A esse ensino compete assegurar a formação de técnicos e especialistas necessários ao desenvolvimento do país ao mais alto nível, nos diversos domínios do conhecimento científico. É nesse estágio de ensino que se inclui a formação de professores para o ensino secundário geral (ESG). Assim, tem-se definido como objetivos gerais os seguintes:

Art. 21 Formar nas diferentes áreas do conhecimento, profissionais, técnicos e cientistas com um alto grau de qualificação; incentivar a investigação científica e tecnológica com meio de formação de estudantes, de solução de problemas de relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do país; assegurar a ligação ao trabalho em todos os sectores e ramos de actividade económica e social, como meio de formação técnica e profissional dos estudantes; difundir actividades de extensão, principalmente através da difusão e intercâmbio do conhecimento técnico-científico; realizar acções de actualização dos profissionais graduados pelo ensino superior;

desenvolver acções de pós-graduação tendentes ao aperfeiçoamento científico e técnico dos docentes e dos profissionais de nível superior em serviço nos vários ramos e setores de actividade e formar os docentes e cientistas necessários ao funcionamento e desenvolvimento do ensino e da investigação. (BR nr 19, I série, 1992)

Na mesma Lei há a especificação de diferentes modalidades de ensino escolar complementares ao sistema, assim nominadas: ensino especial, vocacional, educação de adultos, modalidade a distância e formação de professores.

O ensino especial é direcionado à educação de crianças e jovens com deficiências físicas, sensoriais e mentais e realiza-se geralmente por meio de classes especiais integradas às escolas regulares. Nesses espaços, alunos com ou sem deficiência frequentam as mesmas classes. No entanto, a lei prevê que as crianças com múltiplas deficiências graves ou de difícil enquadramento escolar ou ainda com atraso mental profundo deverão receber educação adaptada às suas capacidades por meio do ensino extraescolar. Cabe ressaltar que o ensino dirigido aos alunos portadores de deficiências possui objetivos distintos, mínimos em relação aos dos alunos regulares.

Por seu turno, o ensino vocacional realiza-se em escolas concebidas para este fim. Estas estão voltadas para a educação de jovens que se notabilizam por apresentar talentos especiais e aptidões particulares em domínios, como por exemplo, das ciências, artes, educação física. No documento em pauta, recomenda-se que essa formação seja feita sem prejuízo à formação básica e geral própria proporcionada pelo ensino geral, de modo a permitir desenvolvimento harmonioso entre as habilidades e competências a serem alcançadas no ensino geral e as potencialidades particulares do educando.

Outra modalidade de ensino complementar é a educação de adultos. Essa se deve, em muito, ao fato de haver um número expressivo de pessoas (adultos e até jovens) que não cursaram o ensino regular no tempo e idade previstos pelo sistema educacional do país. Cabe salientar, ainda, que, de acordo com o previsto na estruturação do SNE, tanto as formas de acesso ao estudo sistematizado como os planejamentos de ensino devem levar em conta as especificidades do grupo a quem se destina cada uma das formações ofertadas nesse país.

Como forma de dar resposta às necessidades de acesso à educação para todos, surge a modalidade de ensino à distância, levada a efeito graças às novas tecnologias da informação (TIC's), como alternativa

para aqueles que têm dificuldade de frequentar o ensino presencial, além de se constituir, em certos casos, em mecanismo de complemento ou modalidade alternativa do ensino regular.

Há ainda uma modalidade complementar de ensino do SNE cujo objetivo é desenvolver cursos para assegurar a formação de professores para todo o sistema. Esses cursos de formação de professores são efetuados em instituições especializadas de acordo com o nível em que cada profissional irá lecionar, diferente do estabelecido na realidade brasileira em que é obrigatório, por lei, que todos os professores sejam formados no ensino superior. Essa modalidade de educação encontra-se, em Moçambique, organizada em três níveis:

- nível básico, que forma professores para o Ensino Primário do 1º grau (EP1), sendo que a habilitação para o ingresso neste nível é a conclusão do Ensino Primário, 2º grau (EP2) ou equivalente;
- nível médio, que promove a formação de professores para todo o ensino primário (EP1 e EP2) e dos professores de práticas de especialidades do ensino técnico-profissional. Essa formação realiza-se geralmente nos Institutos de Magistério Primário (IMAP's), cuja exigência para o ingresso nesse nível é a conclusão do ensino secundário geral 1º ciclo (ESG1) ou equivalente;
- nível superior, que tem lugar nas instituições de ensino superior a que acima nos referimos; ocupa-se com a formação de professores para todos os níveis de ensino. A exigência para frequentar esse nível de ensino é ter concluído o ensino secundário geral do 2º ciclo (ESG2) ou equivalente. Cabe ainda grifar que a formação de professores tem, de acordo com a lei 6/92, artigo 33, como fim último:

Assegurar a formação integral dos docentes, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos; conferir ao professor uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica e permitir ao professor uma elevação constante do seu nível de formação científica, técnica e psicopedagógica. (BR nr 19, I série, 1992)

Os objetivos acima arrolados desdobram-se em outros, decorrentes das especificidades de cada nível de formação e exigência singular que cada profissional a ser formado exige – não como uma demanda a ser proposta para um indivíduo, mas como demanda de um coletivo.

O país, até o ano de 2013, já contava com um efetivo de mais de 130 mil professores, de cujo universo a maior parte é ligada ao ensino primário, distribuída ao nível do país conforme mostra a tabela que segue:

Quadro 2 – Distribuição de professores por províncias de Moçambique

| Províncias | Docentes | | | | Total |
|---------------------|-----------------|----------|-------------|----------|--------|
| | Efetivos/Quadro | | Contratados | | |
| | Homens | Mulheres | Homens | Mulheres | |
| Cabo Delgado | 2945 | 625 | 3374 | 1773 | 8717 |
| Niassa | 2846 | 1040 | 2959 | 1403 | 8248 |
| Nampula | 5848 | 1538 | 9955 | 5173 | 22514 |
| Zambézia | 5271 | 3872 | 7501 | 6192 | 22836 |
| Tete | 3366 | 1961 | 3613 | 2157 | 11097 |
| Manica | 3889 | 1459 | 3986 | 2097 | 11431 |
| Sofala | 3971 | 2046 | 2835 | 2204 | 11056 |
| Inhambane | 3575 | 2807 | 2739 | 2233 | 11354 |
| Gaza | 2278 | 1931 | 3039 | 2425 | 9673 |
| Província de Maputo | 3693 | 2863 | 1752 | 1121 | 9429 |
| Cidade de Maputo | 2968 | 2759 | 1497 | 586 | 7810 |
| Total | 40650 | 22901 | 43250 | 27364 | 134165 |
| | 63551 | | 70614 | | |
| | 134165 | | | | |

Fonte: Guião do professor 2013

Por último, o ensino extraescolar, conforme o que se pode inferir do próprio nome, realiza-se fora do sistema regular e engloba atividades de alfabetização, aperfeiçoamento e atualização cultural e científica. De acordo com a lei 6/92, visa:

Art. 35 Eliminar o analfabetismo literal e funcional; contribuir para a efetiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram o sistema regular do ensino ou abandonaram precocemente, designadamente através da alfabetização e do ensino de base de crianças e adultos e assegurar a ocupação dos tempos livres das crianças, jovens e adultos com atividades de natureza cultural e de ensino

informal sobretudo aquelas que não tiveram acesso à escola. (BR nr 19, I série, 1992)

O artigo ressalta que a formação das futuras gerações do país, não se restringe à educação formal. Para combater os altos níveis de analfabetismo absoluto quanto o funcional – um dos entraves da sociedade moçambicana –, defende-se que o processo educativo que visa proporcionar igualdade de oportunidades educativas crie condições alternativas de ensino para todos os cidadãos, uma vez que a educação é definida na constituição moçambicana como um direito de todos os moçambicanos.

4.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE

Moçambique é um país africano que, como consequência histórica da dominação portuguesa, tem como língua oficial o português, que coexiste com mais de duas dezenas de línguas nativas de origem bantu. Um dado importante a salientar é que parte considerável de sua população é analfabeta²⁵ pela falta de acesso à escolaridade ou pelo sofrível desempenho das instituições escolares.

Por conseguinte, o governo moçambicano tem realizado várias ações com o objetivo de melhorar o cenário. Uma das ações diz respeito à formação de professores, desenhando políticas que apostam na formação de professores qualificados, conforme atestava o Plano Estratégico da Educação 2006-2011:

A qualidade da formação, a colocação e apoio pedagógico aos professores continuarão a ser fundamentais para a estratégia nos próximos anos. Melhorar a qualidade da educação exige que os alunos sejam ensinados por professores qualificados. Reduzir o rácio aluno-professor e acabar com o recrutamento em larga escala de professores sem qualquer formação profissional tem de ser a principal prioridade (PEE 2006-2011, p. 46).

A formação de professores em qualidade e em quantidade para todos os níveis de ensino do SNE é vista como sendo uma meta a ser alcançada no país. Portanto, várias são as instituições que desenvolvem a formação de professores com vista a responder à demanda do setor.

²⁵ Segundo o relatório de ensino e educação de jovens e adultos em Moçambique, divulgado em 2012, cerca de 48,1% da população moçambicana é analfabeta.

As universidades, com destaque para a Universidade Pedagógica e Universidade Eduardo Mondlane, são as instituições que formam professores para o ensino secundário geral, que se subdivide em dois ciclos: o primeiro ciclo (8^a a 10^a classes) e segundo ciclo (11^a e 12^a classes), conforme já nos referimos acima.

A formação inicial de professores em Moçambique é regida por vários documentos normativos, com particular relevância para os seguintes: O Programa Quinquenal do Governo, um documento elaborado de cinco em cinco anos que apresenta os objetivos centrais e o conjunto de ações que devem ser desenvolvidas pelo Governo no quinquênio; O Plano Estratégico de Educação e Cultura, também elaborado a cada cinco anos que define as prioridades do Governo para o setor e fornece um quadro para a tomada de decisões em relação à alocação dos recursos internos e da assistência externa; A Lei 6/92 que apresenta as diretrizes do funcionamento do Sistema Nacional de Educação; “Estratégia e o Plano Operacional da formação de professores, que estabelece as estratégias de cumprimento a curto, médio e longo prazo, bem como o plano das ações a realizar para o alcance dos objetivos do Ministério de educação” (NHAMPULE, 2004, p. 30); entre outros documentos.

Para o quinquênio 2010 – 2014, um dos objetivos estratégicos para o ensino secundário do Programa Quinquenal do Governo (PQG) é: “expansão sustentável do ensino secundário profissionalizante, através do sistema formal e do ensino à distância, assegurando a devida qualidade” (p. 12)

Para garantir essa qualidade, o Programa Quinquenal do Governo, dentre várias ações, prevê:

1. Continuar a consolidação das reformas na área de formação de professores (inicial, em serviço, presencial e à distância), integrando os assuntos transversais;
2. Consolidar e expandir o programa de formação de professores para o subsistema do Ensino Técnico para as áreas de formação estratégicas. (PQG, p. 16)

Por seu turno, o documento denominado Estratégia do Ensino Secundário Geral (EESG) 2009 – 2015 estabelece que

a formação de professores para ESG é uma questão fundamental para assegurar a melhoria da qualidade de ensino, pois a procura continuará a crescer devido ao aumento do número dos novos ingressos neste nível e

que o sucesso da implementação do novo currículo dependerá, em grande medida, da formação e contratação de professores, para todas as disciplinas, em quantidade suficiente.

Por conseguinte, para o alcance dos objetivos estabelecidos, como uma das ações prevê-se que o Ministério de Educação e Cultura disponibilize “a formação de professores e gestores do sistema (incluindo dos diretores de escolas), tanto inicial como em serviço, e o desenvolvimento de um sistema de carreiras atrativo que assegure a promoção e progressão de professores e gestores de modo a garantir a sua retenção.” (EESG²⁶ 2009-2015, p. 10). No prescrito na EESG revela-se preocupação com a valorização da profissão docente de modo que esta se torne mais atrativa.

No plano PEE 2012-2016 vem estabelecido que a “formação de um professor deve ser considerada no contexto da profissionalização da profissão. Isto implica, além de atenção para a sua formação inicial, um maior enfoque na formação em serviço e o seu acompanhamento ao nível da escola e da sala de aula.” (p. 50)

Por sua vez, a política nacional de educação, patente no plano quinquenal do governo da República de Moçambique para o quinquênio 1995-1999, que rege o funcionamento do SNE, defende como um dos objetivos a formação do professor como educador e profissional consciente, com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos, uma vez que a formação e o desenvolvimento da competência profissional estão diretamente ligadas à melhoria da formação dos graduandos do ensino secundário. Assim sendo, estão previstas ações ligadas à formação inicial e contínua ou em exercício, para responder às necessidades do crescimento do ensino secundário em Moçambique.

Nos diversos documentos normativos sobre o setor da educação evidencia-se a importância da formação de professores para a educação de cidadãos moçambicanos que possam responder às necessidades da sociedade, da realidade regional, da Comunidade de Desenvolvimento dos países da África Austral (SADC) e do mundo, num contexto globalizado em que vivemos, em que o acesso ao conhecimento se dá pelos mais diferentes meios e em que as novas tecnologias de informação revestem-se de importância no processo de formação de professores. Assim, julgamos que seja

desejável a inserção cada vez maior das novas tecnologias da informação e seu conhecimento nos

²⁶ Estratégia do Ensino Secundário Geral.

processos formativos de docentes como ação integrada a um conjunto de ações formativas presenciais, para contribuir com a democratização do acesso a novos espaços e ações de formação, proporcionando mais flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos. (SCHEIBE, 2010, p. 993).

4.3.1 Marcos da formação de professores de Língua Portuguesa do ESG em Moçambique

No período que antecedeu a independência de Moçambique, o processo de ensino e aprendizagem era “assegurado”, basicamente, por professores de origem portuguesa e por religiosos ligados à igreja católica, responsáveis por várias instituições de ensino. Já a formação de professores de língua portuguesa em Moçambique, na sua perspectiva formal, só inicia no período pós-independência, visto que até então a formação de professores era feita nas escolas normais para indígenas²⁷, mais tarde transformadas em escolas de habilitação de professores, cuja finalidade era formar professores indígenas para as escolas rudimentares²⁸ (GOLIAS, 1993).

Segundo Mendonça (2002),

a formação de professores para o ensino secundário, realizada localmente, foi, durante o período colonial, quase inexistente, pois não houve, nessa época, uma formação específica, com expressão significativa, que visasse à preparação de professores propriamente dita, para o nível secundário. (p. 40)

Assim sendo, os dados que a seguir apresentaremos circunscrever-se-ão ao período pós-independência.

O marco mais importante na formação de professores para o ESG é a criação da faculdade de Educação na Universidade Eduardo Mondlane em 1977, com a introdução de cursos de bacharelato com a duração de dois anos. Os professores ora formados pela Faculdade de Educação, da UEM, iriam lecionar da 7^a à 9^a classe.

²⁷ Termo usado para designar os cidadãos nascidos em Moçambique, que ainda não detinham hábitos e costumes portugueses, em oposição aos denominados “civilizados”.

²⁸ Escola de adaptação como também era chamada, que se destinava a civilizar e nacionalizar os cidadãos nativos de Moçambique que não tinham a cidadania portuguesa e a difundir entre eles a língua e a cultura portuguesas (GOLIAS, 1993).

Na Faculdade de Educação, os currículos incluíam disciplinas gerais, que faziam parte do Plano de Estudo das classes em que se lecionavam disciplinas da área Psicopedagógica e a Didática específica, de acordo com a especialidade do curso em tela (por exemplo, no curso de formação de professores de Língua Portuguesa (LP), eram fornecidas aos formandos as disciplinas de História e Geografia). Além destas, realizava-se, no momento final da formação, um estágio pedagógico em escolas do ensino público. Porém, a sua efetivação nem sempre foi regular, por falta de professores formadores que pudessem, sistematicamente, acompanhar os formandos. (MENDONÇA, 2002).

O processo de formação de professores naquela fase embrionária, em que o país procurava dar os seus primeiros passos para a formação de professores de LP de raiz, enfrentou várias situações adversas que se teve de ultrapassar com o abnegado empenho de muitos profissionais moçambicanos que lutavam por oferecer educação para mais moçambicanos.

Nesse cenário de pós-independência, dado o mosaico linguístico de Moçambique, cerca de vinte línguas nativas (as línguas bantu), conforme já salientamos, a língua portuguesa era vista como o instrumento de união dos moçambicanos do Rovuma ao Maputo e do Índico ao Zumbo, ou seja, uma língua oficial que previa a unidade nacional, o que implicava maior responsabilidade aos que a ensinavam, isto é, ao professor de Língua Portuguesa.

Um dos marcos na formação de professores de Língua Portuguesa é a realização do 1º Seminário Nacional sobre Ensino da Língua Portuguesa, realizado em 1979, na cidade de Maputo, cujo propósito, segundo Mendonça (2002), era repensar e corrigir os problemas notados no ensino da língua e o de encontrar estratégias metodológicas alternativas para ultrapassar o fracasso escolar que se fazia sentir. Esse seminário deveria servir de base para a construção do novo sistema educacional, que veio a ser implementado em 1983.

O Sistema Nacional de Educação promoveu a criação de cinco subsistemas de educação, nomeadamente: subsistema de educação geral, subsistema de educação de adultos, subsistema de educação técnico-profissional, subsistema de formação de professores e subsistema de educação superior.

No que diz respeito ao subsistema de formação de professores, discutiremos mais amiúde, dado nosso objeto de dissertação. Esse subsistema tinha, na época, os seguintes objetivos:

- assegurar uma formação integral, baseada na ideologia científica; desenvolver a consciência

- patriótica e revolucionária, de acordo com os princípios da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO);
- consolidar uma visão científica e uma postura dinâmica na transformação das condições materiais e sociais e dos valores morais e culturais da escola, na comunidade e na sociedade;
 - proporcionar uma formação Psicopedagógica e metodológica assentes nos princípios da pedagogia socialista, tendo em vista a qualidade de ensino e estabelecimento de uma relação concreta professor-aluno e libertar a sua iniciativa criadora e crítica;
 - atualizar, permanentemente, o nível de formação político-ideológica, científico-técnica, cultural, pedagógica e metodológica. (INLD, 1985, p. 88 – 89, apud MENDONÇA 2004)

Em uma análise rápida dos objetivos que norteavam esse subsistema, pode ser constatado que havia preocupação, por parte do Estado, de inculcar ideais socialistas nos futuros professores, como forma de manutenção do regime vigente que até aquela altura sustentava-se em uma política provinda do monopartidarismo, com ideias comunistas. Outro aspecto que se vê sobressair é a preocupação com a formação inicial e contínua ou em exercício, o que mostra esforço constante para responder às exigências da máquina educativa.

Ainda, no que toca à preocupação com a formação de professores de LP, outro marco a ser destacado foi a abertura da Faculdade de Línguas em 1987 no então Instituto Superior Pedagógico (ISP) que, mais tarde, dez anos depois de sua abertura, no ano 1995, passa a ser uma universidade, com a denominação de Universidade Pedagógica, cuja sede situa-se em Maputo, com delegações em todas as províncias do país. Para Mendonça (2002), a criação da faculdade de Línguas foi uma demonstração da preocupação de garantir um ensino de LP com qualidade.

Atualmente, o papel de formação de professores de LP para o ensino secundário está a cargo das universidades, como é previsto no SNE, com a Universidade Pedagógica e a Universidade Católica a tomarem a dianteira, sendo a primeira vocacionada principalmente para a formação de professores para todos os níveis de ensino e outros quadros da área educacional. No entanto, devemos ressaltar que, no âmbito de formação de professores de LP para o ESG, papel também de importância para o campo da Educação, concretamente no concernente ao EP, desempenhado pela Universidade Eduardo Mondlane, que retomou o processo de formação de

professores de LP no ano de 2002, não na Faculdade de Educação como ocorria outrora, mas na Faculdade de Letras e Ciências Sociais.

4.3.2 O curso de Licenciatura em Ensino de Português na Universidade Eduardo Mondlane.

O curso de Licenciatura em ensino da Língua Portuguesa da Universidade Eduardo Mondlane – UEM, é ministrado pelo Departamento de Línguas (DL) dessa universidade. Todos os cursos do DL e do departamento de Língua e Literatura (DLL), este último com o qual a formação dos estudantes do DL estabelece uma estreita relação pelo fato de parte significativa das disciplinas dos cursos do DL serem oferecidas pelo DLL e algumas oferecidas a este pelo DL, encontram-se associados à Faculdade de Letras e Ciências Sociais (FLCS), a maior faculdade da UEM, e aos Departamentos de Línguas e Língua e Literatura, área de concentração de estudos da linguagem.

Cabe salientar, portanto, que o Departamento de Línguas, Língua e Literatura (DLLL), onde se ministra o curso de licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa, está estruturado para ministrar os cursos de Licenciatura em Ensino de Línguas nas variantes, língua portuguesa, língua inglesa, língua francesa e línguas bantu, essas últimas perfazem o conjunto de línguas nativas que compõem a diversidade linguística de Moçambique, conhecido como a pérola do Índico. Para além dos cursos nas variantes acima referidas, o departamento também está apto para ministrar os cursos de licenciatura em tradução nas variantes de Inglês/Português, Línguas Bantu/Português e Francês/Português, bem como a licenciatura em Língua e Literatura Moçambicana.

O conjunto dos cursos do departamento tem como filosofia, no processo de ensino e aprendizagem, a prática de metodologias ativas e diversificadas, centradas no estudante, com o intuito de propiciar práticas pedagógicas interativas, problematizantes, questionadoras e reflexivas, com uso de recursos materiais diversificados (PCDLLL, 2012).

Em linhas gerais, a licenciatura em Ensino de Português (EP) é um curso que tem a duração de quatro anos, com um elenco de disciplinas que se subdividem em comuns destinadas a todas as variantes de curso de línguas ministradas no DL e as específicas de cada curso. Com formação de base humanística, organizado em oito semestres conforme mostram as tabelas de distribuição das disciplinas ao longo do curso:

Quadro 3 – Disciplinas referentes ao 1º e 2º semestres

| Ano | Disciplinas | Horas semanais |
|------------|---|-----------------------|
| | Semestre I | |
| 1º | 1. Comunicação Oral e Escrita | 4 |
| 1º | 2. Introdução aos Estudos Linguísticos I | 4 |
| 1º | 3. Introdução aos Estudos Literários I | 4 |
| 1º | 4. Métodos de Estudo | 4 |
| 1º | 5. Português I | 4 |
| | | |
| | Semestre II | |
| 1º | 1. Psicologia Geral | 4 |
| 1º | 2. Introdução aos Estudos Linguísticos II | 4 |
| 1º | 3. Introdução aos Estudos Literários II | 4 |
| 1º | 4. História das Ideias | 4 |
| 1º | 5. Português II | 4 |

Fonte: Plano Curricular de Línguas e Linguística e Literatura

Quadro 4 – Disciplinas referentes aos 3º e 4º semestres

| Ano | Disciplinas | Horas semanais |
|------------|--|-----------------------|
| | Semestre III | |
| 2º | 1. Português III | 4 |
| 2º | 2. História e Filosofia da Educação | 4 |
| 2º | 3. Introdução à Antropologia Linguística | 4 |
| 2º | 4. Psicologia do Desenvolvimento | 4 |
| 2º | 5. Disciplina de Escolha Livre I | 4 |
| | | |
| | Semestre IV | |
| 2º | 1. Português IV | 4 |
| 2º | 2. Organização e Administração Escolar | 4 |
| 2º | 3. Literatura Portuguesa | 4 |
| 2º | 4. Literatura Brasileira | 4 |
| 2º | 5. Disciplina de Escolha Livre II | 4 |

Fonte: Plano Curricular de Línguas e Linguística e Literatura

Quadro 5 – Disciplinas referentes aos 5º e 6º semestres

| Ano | Disciplinas | Horas semanais |
|------------|---|-----------------------|
| | Semestre V | |
| 3º | 1. Português V | 4 |
| 3º | 2. Literaturas Africanas de Língua Portuguesa | 4 |
| 3º | 3. Linguística Descritiva do Português I | 4 |
| 3º | 4. Didáctica de Português I | 4 |
| 3º | 1. Disciplina de Escolha Livre III | 4 |
| | | |
| | Semestre VI | |
| 3º | 2. Português VI | 4 |
| 3º | 3. Literatura Moçambicana | 4 |
| 3º | 4. Linguística Descritiva do Português II | 4 |
| 3º | 5. Didáctica de Português II | 4 |
| 3º | 5. Linguística Comparativa | 4 |

Fonte: Plano Curricular de Línguas e Linguística e Literatura

Quadro 6 – Disciplinas referentes aos 7º e 8º semestres

| Ano | Disciplinas | Horas semanais |
|------------|--|-----------------------|
| | Semestre VII | |
| 4º | 1. Linguística Descritiva do Português III | 4 |
| 4º | 2. Literatura e Cultura Moçambicana | 4 |
| 4º | 3. Estágio I | 8 |
| | | |
| | Semestre VIII | |
| 4º | 1. Estágio II | 8 |
| 4º | 2. Disciplina de Escolha Livre IV | 4 |
| 4º | 3. Disciplina de Escolha Livre V | 4 |

Fonte: Plano Curricular de Línguas e Linguística e Literatura

Esse curso é dirigido a cidadãos com domínio da língua portuguesa. É direcionado especificamente para estudantes que tenham terminado a última classe ou série do ESG2 (12ª classe), com inclinação para as ciências humanas ou equivalente.

De acordo com o plano curricular do departamento de Línguas da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UEM, os graduados em ensino de

línguas no geral, e no curso de licenciatura em ensino de Português, em particular, pela formação que recebem, devem estar em condições de exercer sua atividade de profissionais na área de ensino de língua, não necessariamente como docentes, mas também nos organismos, instituições ou empresas cujas estruturas requerem o apoio de quadros com formação nas áreas de ensino de línguas. Assim, espera-se que esses graduados estejam aptos a trabalhar tanto em instituições que se dedicam ao ensino de línguas, desenvolvendo ações ligadas a esse ensino, como em outras áreas que requeiram conhecimentos constantes no currículo universitário.

Ainda de acordo com o plano curricular que orienta o curso de Licenciatura em Ensino de Português, está prescrito que em seu final os graduados tenham domínio nos níveis *dever saber*, *dever ser* e *dever saber fazer*. Os conhecimentos que levariam os estudantes a atingirem tais níveis de são distribuídos na grade curricular de modo que em um primeiro momento os estudantes tenham as disciplinas teóricas, seguidas de disciplinas práticas – Estágio I e Estágio II.

Uma análise do nível dos saberes definidos para o curso permite-nos afirmar que o perfil traçado para os futuros profissionais se encontra inspirado, para além dos princípios plasmados na lei 6/92, nos quatro pilares da educação constantes no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) intitulado *Educação: um tesouro a descobrir* no qual se defende que no mundo atual estão reservadas à educação inúmeras missões. Assim, ela deverá

Organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida de cada indivíduo, serão de algum modo os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir instrumentos de compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente *aprender a ser*, conceito essencial que integra os três precedentes. (DELORS, 2012, p. 73, grifos do autor)

É certo que o processo de ensino e aprendizagem concentra-se de forma explícita no *aprender a conhecer*, de forma menos explícita no *aprender a fazer* e de forma praticamente implícita no *aprender a viver juntos* e *aprender a ser*. O relatório da UNESCO explica:

em regra, entretanto, o ensino formal orienta-se, essencialmente – se não exclusivamente –, para o

aprender a conhecer e, em menor escala, para o *aprender a fazer*. As duas outras aprendizagens dependem, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias, quando não são consideradas, de algum modo, como prolongamento natural das duas primeiras.” (DELORS, 2007, p. 73, grifos do autor)

Observa-se, nos conhecimentos relacionados ao perfil do graduado do curso em referência, que as aprendizagens inerentes ao *dever ser*, que equivalem ao *aprender a ser* nos quatro pilares da educação, contemplam também o *aprender a viver juntos* ao ponderar que o futuro profissional deve ser:

- Sociável e disponível para trabalhar em equipa e partilhar experiências;
- Apto a gerir a diversidade e a mudança no local de trabalho e na sociedade em geral;
- Consciente do ponto de vista histórico, artístico e literário sobre o mundo em geral e Moçambique em particular;
- Capaz de formular juízos éticos e estéticos informados e relevantes ao domínio da sua actuação profissional;
- Capaz de tomar iniciativa, fazer opções e assumir responsabilidade pelas suas opções;
- Empreendedor e predisposto a aceitar riscos. (PCDLLL, 2012, p. 9)

Sobressai, nessa explicitação, visão de educação com vistas ao século XXI cuja missão, dentre tantas outras possibilidades, inclui a tarefa de ensinar o sujeito a saber se relacionar com o outro, a compreender o outro, valorizando a sua cultura de modo que saiba estar no mundo com o outro.

Retomando a questão das aprendizagens estabelecidas pelo currículo, os conhecimentos sobre o *dever saber* – fazendo uma analogia com as aprendizagens explicitadas nos quatro pilares da educação para o século XXI –, equivalem a *aprender a conhecer* que pressupõe “antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (DELORS, 2012, p. 75). Prevê o currículo que o futuro profissional de educação tenha um alto domínio dos fundamentos de educação, da linguística e de estruturas da língua que pretendem ensinar, a língua de Camões. Quanto aos conteúdos, estes deverão, de acordo com o plano curricular, estar concentrados em:

- Fundamentos de linguística geral, teórica e aplicada;

- Conceitos-base de teoria literária;
- Estrutura da língua de especialização;
- Literaturas na língua de especialização;
- Técnicas de análise textual;
- Conceitos-base da história e filosofia da educação;
- Conceitos-base de psico-pedagogia;
- Conceitos-base de antropologia;
- Conceitos-base de história das ideias.

O plano curricular do curso, ao incluir nos itens exigidos para construção do perfil do aluno a ser formado como professor de Português orientações que vão ao encontro das metas da UNESCO, procura, de alguma forma, traçar um perfil de profissional (do futuro professor) não alienado da realidade circundante do universitário aprendiz a ser professor, nem alijado da responsabilidade a ser assumida em razão do lugar único que o aluno passará a ocupar em sua existência como profissional do magistério no local em que irá assumir funções como docente e, na sociedade em geral, como cidadão.

5 METODOLOGIA

Nesta parte de nossa investigação, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos que a nortearam. De cunho qualitativo, foi desenvolvida por uma perspectiva histórico-social, tendo como teóricos centrais Bakhtin e Vigotski. Apoiando-nos na teoria desses dois autores, apresentaremos o percurso adotado, embora os autores que nortearam nosso olhar investigativo não tenham nas suas obras tratado abertamente de método de pesquisa.

5.1 AS TRILHAS DA PESQUISA

Analisando a obra de Bakhtin (1895-1975), dada sua preocupação com a questão da linguagem, especialmente em *Marxismo e filosofia da linguagem* (1997), encontramos subsídios que julgamos importante trazer à tona, tal como é o caso de perceber a palavra não apenas como uma ação física, ação da natureza, mas como um ato ideológico, uma interação dialógica entre dois sujeitos socialmente situados:

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. [...] Deixando de lado o fato de que a palavra, como signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997, p. 113)

O homem, na perspectiva bakhtiniana, é visto como um ser social, constituído pela cultura, situado num contexto específico, num tempo e espaços concretos, constituído por várias vozes e produtor de textos. A própria atitude humana, segundo Bakhtin, “é um texto em potencial e pode ser compreendida unicamente no contexto dialógico da própria época” (BAKHTIN, 2003, p. 313). Portanto, a pesquisa neste âmbito tem de ver o texto como veiculador de parte considerável da ação humana, sua visão de mundo, suas ideologias, suas valorações, etc.

Na mesma linha, Lev Vigotski, ao preocupar-se com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, chega à constatação de que tudo aquilo que é interno (intrapsicológico), antes foi externo (extrapsicológico), ou seja, o homem se constitui do social para o individual

e não o contrário. Portanto, ressaltamos que o homem é um ser social, dotado de cultura²⁹ e assim deve ser concebido, ou seja, um ser datado e historicamente constituído.

Vigotski (1996), em *Teoria e método em Psicologia*, traz uma abordagem sobre a análise da crise em Psicologia. A crise da falta de unidade; a crise de dispersão. Elaborando um mapeamento das perspectivas até então vigentes, que serviam de suporte para a Psicologia, o autor passa a destacar duas correntes: a Naturalista³⁰, pela qual se buscava explicitar os processos superiores como processos naturais, ignorando os processos superiores inspirados nos métodos das ciências naturais e exatas, e a Idealista³¹ que buscava a compreensão dos processos superiores como irredutíveis, processos em si, tendo como inspiração o entendimento de que a *essência humana* difere da matéria.

Na obra em questão, Vigotski traz ao debate várias ideias que norteavam ou norteiam a Psicologia. De acordo com o autor, alguns sistemas consideram a pessoa normal como protótipo, e o indivíduo patológico como uma variedade ou variante desse protótipo; outros, pelo contrário, tomam como modelo o fenômeno patológico e consideram o normal como uma das suas variedades.

Considera o autor que para ultrapassar esse debate tornava-se necessário criar um método eficaz para lidar com as questões do funcionamento do psiquismo. Busca a contribuição do materialismo dialético de Marx, uma vez que esta corrente teórica abrange vários aspectos que não podem ser descurados no processo de desenvolvimento do psiquismo:

A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral. [...] a psicologia precisa do seu *O capital* – seus conceitos de classe, base, valor, etc. – com os quais possa expressar, descrever e estudar o seu objeto. (VIGOTSKI, 2004, p. 393)

²⁹ Considero que en Vygotski la idea de cultura es todo aquello que há contruido el ser humano, como ya señalé, lo que no se encuentra de forma natural en la naturaleza, sino que el hombre, lo tuvo que construir para poder adaptarse al medio, adaptando el medio a sus posibilidades. Esto fue lo que pasó cuando conservó el fuego, y lo hizo más tarde, construyó instrumentos, vestidos, viviendas, la contruccion del lenguaje verbal... (BEATÓN, 2005, p. 171)

³⁰ Destacam-se como defensores: Bekterev, Pavlov e Watson.

³¹ Destacam-se como defensores: Wundt, Titchner e Tchelpanov.

Em relação à questão do método, Vigotski passa por considerar que o homem é constituído socialmente. É um ser de relações, que se constitui interagindo com os outros para a criação da cultura: “por detrás de todas as funções psicológicas superiores (FPS) estão relações geneticamente sociais, relações reais de pessoas” (VIGOTSKI, 2000, p. 26). Assim sendo, Vigotski também, como Bakhtin, vê o homem na perspectiva da interação dialética, que se materializa através da linguagem. Na sua ótica, o método sociogenético é a chave para estudar as FPS, o que pressupõe estudar o seu processo de formação e não como produto ou dado; conforme diria Bakhtin (2003, p. 326), “também se cria o objeto no processo de criação, criam-se o próprio poeta, a sua visão de mundo, os meios de expressão”.

Por conseguinte, podemos afirmar que na compreensão desses autores a pesquisa deve ser desenvolvida não como um produto dado, consumado, mas como um processo inacabado. Ademais, torna-se impossível estudar o homem fora do contexto social, como um ser isolado da cultura, dos artefatos por ele produzidos concretamente, não tendo como base os textos por ele construídos na interação com o outro.

Nessa interação e produção da linguagem, além do fenómeno psicológico, também estão presentes o ato físico, a seleção de conteúdos que não podem ser menosprezados no estudo do homem como ser social e portador de linguagem.

Bakhtin e Vigotski trazem contribuições importantes para uma tentativa de proposta de nova metodologia de pesquisa que objetiva focalizar os fatos buscando sua interpretação e compreensão e não a quantificação.

Especificamente nesta pesquisa, a metodologia tem como base Bakhtin, pelo fato de ser este o teórico que encobre a perspectiva de linguagem que defendemos, a perspectiva dialógica. Entendemos que para o tema e os objetivos deste estudo centralizados na formação do profissional de letras, língua portuguesa, esse enfoque seja o mais indicado.

Pesquisar tendo como fundamento a perspectiva histórico-social, que vê o homem inserido em um determinado contexto, como ser social, ser de relações, que se constitui na interação com o outro, requer uma postura diferente da adotada por correntes ditas positivistas que se norteiam pela observação do sensível e o conseqüente emprego de métodos quantitativos, visto que na compreensão de Bakhtin (2003) o conhecimento da coisa difere do conhecimento do indivíduo; o conhecimento da coisa materializa-se por um ato unilateral do pesquisador considerando que a coisa é matéria morta, dotada apenas de aparência e não de interior próprio:

O objeto real é o homem social (inserido na sociedade), que fala e exprime a si mesmo por outros meios. Pode-se encontrar para a sua vida (o seu trabalho, a sua luta, etc.) algum outro enfoque além daquele que passa pelos textos de signos criados ou a serem criados por ele? Pode-se observá-lo e estudá-lo como fenômeno da natureza, como coisa? A ação física do homem deve ser interpretada como atitude mas não se pode interpretar a atitude fora da sua eventual (criada por nós)_expressão semiótica (motivos, objetivos, estímulos, graus de assimilação, etc.) (BAKHTIN, 2011, p. 319).

Reiteramos então que as ciências humanas têm como objeto de estudo o ser humano, que não é um ser passivo, mas, ativo, constituído socialmente nas diferentes esferas sociais (religiosa, científica, acadêmica, etc.). Para conhecê-lo, temos de ponderar que ele é um ser produtor de cultura, produtor de texto na e pela interação social, ou seja, um ser em constante criação, como defende Bakhtin (2010) ao defender a tese de que “o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado.” (BAKHTIN, 2010, p. 395).

Na perspectiva bakhtiniana, para a compreensão da realidade concreta e, nesta a compreensão dos sujeitos, é imprescindível assumir, como pesquisador, um lugar exotópico ou um excedente de visão em relação ao fenômeno investigado, pela razão de essa perspectiva permitir a descoberta das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos. Quando o homem investiga o outro homem, o investigador e o investigado passam a ser sujeitos que interagem juntos. O investigado passa ser visto como o outro, os diálogos confrontados formam textos com sentidos, fornecendo vasto material para o pesquisador.

Considerar os textos produzidos em um contexto interativo como o objeto de análise pressupõe que se mantenha certo estranhamento da realidade a ser pesquisada, significa pôr em exercício um olhar “de fora”, distanciado, pois à luz das ideias bakhtinianas, conforme já salientamos, é necessário um excedente de visão para conhecer o objeto investigado, em sua totalidade:

Os problemas concretos dos estudos da literatura e da arte, vinculados à inter-relação do ambiente e do horizonte, do eu e do outro; as questões das zonas; expressão teatral. A penetração no outro (fusão com ele) e a manutenção da distância (do meu lugar),

manutenção que assegura o excedente de conhecimento. [...] o ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro); a penetração mútua com a manutenção da distância; é o campo de encontro de duas consciências, a zona do contato interior entre elas. (BAKHTIN, 2010, p. 396-397)

Pressupõe, portanto, como atitude por parte do observador, um desdobramento do olhar, do lugar ocupado como pesquisador que olha um semelhante, um outro homem. É pela posição exotópica que o observador, em relação ao observado, pode ver algo que ele próprio, o observado, nunca poderia ver. Esse entendimento nos impele a considerar a relação eu/outro, relação de dialogia, como decisiva para a compreensão do homem na sua dimensão social, isto é, para falar dele e falar com ele, levando em conta o princípio de que nas ciências humanas busca-se a profundidade, não a exatidão (BAKHTIN, 2010).

Para Vianna (2010), o trabalho de investigação do pesquisador é de observação e análise. Ele inicia seu processo compreensivo, colocando-se no lugar de pesquisado (no lugar do outro), mas essa compreensão só se efetiva se retornar ao seu lugar, assumindo a contemplação sem sair do seu próprio lugar, o de pesquisador. Somente nessa condição o processo compreensivo é iniciado, possibilitando, de fato, a compreensão ativa um em relação ao outro (pesquisador-pesquisado). Assim, acreditamos que buscar profundidade no estudo a ser desenvolvido passa necessariamente por considerar os pressupostos da teoria bakhtiniana.

5.2 CONSTITUIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

De acordo com Bakhtin (2003), o texto constitui-se objeto essencial para a realização de um trabalho de pesquisa, em razão de representar a concretude da realidade humana. “O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir as disciplinas de (linguística, filologia, crítica literária) e o pensamento (teológico e filosófico)”. E mais: “Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”, assegura Bakhtin (2003). Dessa forma, configura-se como primordial para a nossa pesquisa a análise do texto, concretamente os relatórios produzidos pelos formandos em letras, licenciandos em Ensino de Português (EP) na Universidade Eduatdo Mondlane (UEM), resultado do vivenciamento do exercício docente no Estágio Supervisionado (ES).

Assim sendo, com o fim último de responder a nossa pergunta de pesquisa: “*Como se dá a formação do educador como profissional de Letras, Ensino de Português no ato de aprender a ensinar?*” foram escolhidos como foco principal, para constituir os sujeitos de pesquisa, os formandos em fase final de formação de professores de língua portuguesa da UEM, já na fase do ES. Considerando que no ato educativo, na perspectiva adotada, o contexto é uma arena onde interagem várias vozes, esperamos que os textos a serem analisados como base de nossa pesquisa, contemplem enunciados de tantos outros com quem esses sujeitos interagem ao longo de sua formação, uma vez que o sujeito se constitui como tal na interação com o outro e dessa interação resulta a linguagem.

A escolha dos graduandos do curso de Licenciatura em Ensino de Português apresentou-se como a mais adequada para a compreensão de como se efetiva o processo de formação do professor, visto que eles serão os futuros professores de Letras, configurando-se como o núcleo do processo.

Acreditamos que formar um educador é um processo dialógico por tratar-se da formação de um sujeito que se expressa, apresenta uma vivência própria, uma forma de estar, de pensar, de agir, sempre influenciado pelo meio circundante, o auditório e a orientação social. O ato de “aprender a ensinar” é um ato responsivo, que pressupõe uma resposta por parte do outro que é o formando, situado historicamente, conforme estamos afirmando ao longo desta explanação, e é nessa dimensão que têm de ser compreendidas as ações desenvolvidas na esfera escolar. Bakhtin nos auxilia a aprofundar a questão:

A atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos) (BAKHTIN, 2003, p. 312)

Portanto, na abordagem sócio-histórica o formando deve ser considerado como parte integrante da pesquisa, ou seja, como parceiro da pesquisa, pois, ao interagir com o pesquisador este também se constitui, considerando que nós nos constituímos com o outro, o outro me complementa e eu complemento o outro. Assim sendo, acreditamos que ouvir o outro que é o sujeito da formação e parceiro da pesquisa, é primordial para compreender como se efetiva o processo de construção do profissional docente.

Adotando essa metodologia, reiteramos que os dados foram gerados com base em relatórios de estágio supervisionado elaborados pelos estudantes de Letras em fase final de formação, ou seja, estudantes que

terminaram o curso de licenciatura em Ensino de Português pela UEM, no ano letivo 2012.

Serviram de base para nosso estudo os dados dos relatórios produzidos pelos estudantes do curso em referência, pelo fato de serem os textos produzidos pelos primeiros graduados do novo currículo do curso, implementado no ano letivo de 2009, assim como pelo fato de esses textos terem suporte digital, embora com acesso restrito. Salientamos que o que pesou mais para a seleção dos relatórios foi a primeira motivação. Desse material selecionamos 12 relatórios de estagiários, que estão organizados na forma de textos escritos.

Nos relatórios, procuramos nos concentrar na análise dos enunciados presentes neste gênero do discurso, com a atenção voltada aos aspectos ou indícios que dissessem respeito a conhecimentos referentes à experiência docente, mobilizados e constituídos ao longo do estágio em escolas de ensino secundário, bem como a dificuldades que enfrentam ao assumir uma turma como docentes em processo de aprender a ensinar.

Para a identificação dos enunciados que constam dos relatórios que compõem o nosso banco de dados, elegemos, aleatoriamente, 12 nomes fictícios para nominar os estagiários, quais sejam: Ailton, Edy, Guto, Sérgio, JoJó, Maria, Elves, Nénia, Arcângela, Efigênia, Osvalda e Gervásio. O reconhecimento da identidade dos excertos destacados foi feito usando código. Para tal, valemo-nos da letra R e o nome fictício que inclui apenas as duas letras iniciais para cada acadêmico, seguido da data de entrega da produção escrita, que será representada pelo mês e o ano da entrega do portfólio³². Assim sendo, seguirá o seguinte padrão: [R. De. 4.2011] para, por exemplo, um excerto do relatório da Denícia (nome fictício) que escreveu o relatório em abril de 2011.

Ressalamos que, ao longo do texto, nos comentários analíticos por nós realizados servimo-nos dos nomes fictícios tal qual os selecionamos.

Uma vez reunido o material discursivo dos formandos, procedemos a sua análise detalhada. Para tal atividade, efetuamos a leitura e releitura deste, em um ato de ir e vir constante com vistas a observar tópicos importantes para a análise. Tendo como base os tópicos relevantes obtidos,

³² É um instrumento que serve para representar o seu autor em termos profissionais, já que nele o leitor poderá encontrar os dados referentes a esse autor, tais como: sua Filosofia de Educação, seu percurso profissional, suas estratégias de ensino ou aquilo que faz para ensinar. Esse instrumento permite ainda reagrupar, organizar e apresentar sua formação, suas práticas pedagógicas e sua relação com os alunos. (BERNARDES; MIRANDA, 2003)

fizemos um mapeamento destes, agrupando-os com a seguinte nomenclatura: concepção de estágio, concepção de linguagem, interação no processo de ensino e aprendizagem e dificuldades registradas no campo de trabalho. Após essa fase, procuramos obter respostas às indagações que orientam nossa ação compreensiva, nos atendo ao que Bakhtin (2011, p. 381) nos ensina: “aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós.” Assim, procuramos buscar os sentidos nos enunciados dos estagiários por meio da escuta atenta das vozes que ecoam nos seus discursos.

Servimo-nos para a representação dos dados, ao longo de nossa análise, de algumas convenções por nós elegidas, quais sejam:

- (a) Negrito para destacar nas falas dos estagiários excertos que serviriam de base para a nossa análise.
- (b) [] – inserção de comentário do pesquisador
- (c) [...] – supressão de um trecho

5.2 O GÊNERO RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO PRODUZIDO POR GRADUANDOS DA UEM

À luz da teoria bakhtiniana, que evidencia a relação da língua com a vida, em que a língua penetra na vida e a vida na língua, cuja concretude se centra no enunciado, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003, p. 264). Infere-se dessa afirmação que diferentes esferas da atividade humana têm seus enunciados específicos, o que faz com que os gêneros produzidos sejam diferentes para cada esfera.

Por conseguinte, a esfera educativa não constitui um caso à parte, sendo que esta também apresenta gêneros do discurso típicos. O *relatório de estágio supervisionado* é um dos gêneros de discurso que circulam nessa esfera – embora não seja exclusivo desta – que procura responder a uma certa finalidade, abordar as vivências tidas no período da experiência docente, integrada nas inter-relações estabelecidas entre os vários sujeitos nela situada.

Na UEM os estudantes do curso de Licenciatura em EP, no oitavo semestre do curso, têm como compromisso acadêmico a escrita de um portfólio, que é parte dos requisitos exigidos para a obtenção de grau de licenciado nesse curso, no qual deverão constar, entre outros escritos, o relatório de estágio supervisionado (ES).

Quanto à constituição dos relatórios pelos estudantes, devemos frisar que não lhes é fornecido um modelo, um roteiro previamente estabelecido. No entanto, no decurso das atividades inerentes à disciplina de Estágio II, uma das disciplinas curriculares do curso em questão, por sinal a

que constitui a base para a elaboração do relatório, o professor responsável pela disciplina de estágio supervisionado presta aos estudantes um conjunto de orientações por ele consideradas imprescindíveis para a elaboração do relatório, tais como o número de páginas que deve ter o trabalho, descrição da escola onde ocorrerá o estágio, descrição da turma ou turmas (conforme o caso)³³, descrição da prática pedagógica do professor titular, abordagem sobre as fases do estágio, integrando todas as atividades desenvolvidas (observação, planejamento, regência de aulas, avaliação dos alunos), autoavaliação, dificuldades encontradas e, por fim, sugestões e/ou recomendações que os estudantes consideram oportunas para o registro.

Trata-se, portanto, de um relatório analítico-crítico, em que os alunos devem preocupar-se em trazer uma descrição detalhada da vivência como docente na escola em que estagiaram, bem como apresentar a análise dessa vivência, posicionando-se criticamente em relação às atividades desenvolvidas na realidade escolar, aos fundamentos de práticas de ensino, aos sucessos e fracassos vividos. É oportuno, contudo, apontar que é deixado em aberto um espaço para que cada estudante exponha temas que julgue pertinentes ao que foi vivenciado ao longo da atividade docente, mas aos quais seu professor não direcionou o olhar no momento da exposição das normativas para a elaboração do relatório.

Do lado do professor universitário, embora não esteja explícito no conjunto de itens requeridos para a escrita do gênero relatório de estágio supervisionado, é esperado, como é comum quando se trata de letramento acadêmico³⁴, que cada um dos estudantes empenhe-se em marcar um estilo individual a esse ato de escrita, mostrando pelo discurso escrito sua forma de

³³ Comumente os estudantes ministram aulas em apenas uma turma do ensino secundário, todavia, dependendo das escolas onde os estudantes realizam o estágio, há casos em que os estagiários são obrigados a lecionar em duas turmas, em razão de algumas escolas que recebem os estudantes terem essa condição como norma interna. Ressalta-se, todavia, que neste caso, nas duas turmas as aulas têm de ser ministradas pelo mesmo professor titular da instituição na qual o estágio é desenvolvido.

³⁴ Segundo Fiad (2011), na universidade não há uma correspondência entre o letramento trazido pelo estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade. A autora assevera ainda que, ao não reconhecer o letramento do estudante, há a negação do aluno com o qual se está a lidar, portanto, nega-se voz ao aluno no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, segundo a autora, há na universidade mistérios relacionados à prática de escrita, ou seja, há um certo silêncio e mesmo omissão, por parte dos responsáveis, de prover os estudantes das orientações necessárias a essa atividade.

ver e compreender a real condição de trabalho de docente na rede de ensino escolar.

5.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Na perspectiva de linguagem adotada por Bakhtin e seus seguidores, o *outro* assume grande importância pelo fato de constituir elemento fundamental para a construção do acabamento (transitório) do *eu* dado o seu lugar extralocalizado que ocupa na relação interacional, que lhe permite ter, em termos do espaço que ocupa em sua singularidade, a capacidade de observar e ver o que o *eu* não pode ver. Ademais, no ato-evento, que é a vida, os valores axiológicos giram em torno do *eu* e *outro*: “a vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir” (BAKHTIN, 2012, p. 142). Fica claro que é na diferença correlata entre o *eu* e o *outro* que reside o cerne da imprescindibilidade que cada um desempenha nas várias atividades do complexo agir humano, nas diversas esferas da sociedade. Desta feita, cada sujeito situado em seu lugar singular na esfera educativa funda-se como constituinte do outro e é por aquele constituído.

Com base na teoria dialógica bakhtiniana³⁵, elegemos como objeto de investigação, a formação do profissional de Letras Português (UEM) no período do estágio supervisionado. Para tal fim, iremos nos valer, como categoria de análise, de conceitos da teoria de Bakhtin, como *ato*, *gêneros do discurso* e *cronotopo*, por acreditarmos que mediante tais conceitos possamos ensinar a compreensão da complexidade das relações estabelecidas entre o estagiário e os seus interlocutores no ato formativo como professor de língua portuguesa.

A eleição desses conceitos como categorias de análise não coloca de lado ou relega outros para o segundo plano, pois na teoria de Bakhtin, os conceitos que a perpassam dialogam entre si, se interpenetram.

³⁵ “O dialogismo não é só um conceito adotado pelo teórico russo, é também um traço característico que perpassa seu pensamento, sua produção, sua arquitetura, a autoria das obras, sua postura e sua visão de mundo.” (MELO, 2010, p. 236).

5.4.1 O ato responsável

As atividades humanas, como já mencionamos, são estruturadas e realizadas por meio de trocas sociais entre sujeitos, que se encontram em várias esferas sociais. No desenvolvimento dessas atividades, ocorrem, muitas vezes, situações em que os agentes se eximem do dever de realizar atividades de sua responsabilidade ou abdicam de responsabilidades decorrentes do seu ato, delegando-as a outrem. Essa realidade não é atípica no âmbito pedagógico, como mostram as palavras de Bortolotto (2007, p. 106):

no contexto escolar não é incomum a idéia de atribuir o fracasso do ensino a um, a outro ou até a todas as instâncias possíveis. Cada indivíduo ou categoria profissional passa a culpa à frente: as instituições formadoras não oferecem qualidade de ensino; os governos não dispõem de verbas para a educação; no interior das instituições escolares, o corpo administrativo acusa o corpo pedagógico, que, por sua vez, acusa o corpo docente – enfim, é uma extensa ladainha acusatória. Parece difícil a cada um de nós, envolvidos com o campo da Educação, fazermos um verdadeiro mea-culpa, como também não é o caso de julgar ou de exercer a função de inquisidor para “apontar” culpados.

Portanto, ao trazermos a abordagem da dimensão do dever ético na realização do ato, como desdobramento deste, expresso na teoria bakhtiniana, com maior evidência na obra *Para uma filosofia do ato responsável*, à esfera educativa, concretamente no ato pedagógico, reveste-se de capital importância observar o que sucede no domínio da formação inicial de professor em formação, dado o duplo papel social que o estudante desempenha, em que é simultaneamente aluno, na academia universitária, e professor no campo da trabalho, o da docência quando assume uma turma para lecionar. Também é preciso levar em conta as circunstâncias em que os estagiários se encontram, no momento de aprender a ensinar no decorrer do estágio supervisionado, muitas vezes em total abandono, apesar de, em toda sua escolaridade, terem convivido com a figura do profissional de educação, o professor.

No entanto, devemos frisar que pretendemos observar o *dever ético* – desdobramento do ato responsável –, do estagiário em sua participação ao longo da formação como futuro profissional de educação, pois, conforme

compreende Ponzio (2012), “é no mundo vivido como singularidade, no mundo da *vivência* única, que cada um se encontra quando conhece, pensa, atua e decide.” (PONZIO, 2012, p. 21).

Para que o ato de cada sujeito como ser social seja ético, pressupõe a intervenção do outro, que esse outro interaja com ele; em razão de serem ambos sujeitos em permanente construção e seu acabamento advir de fora o dever ético é “acrescido a partir do exterior” (BAKHTIN, 2012, p. 73). Assim, a responsabilidade no ato, que em Bakhtin se centra no dever, está circunscrita a cada ser humano, na complexidade do seu agir no tempo e espaço únicos que ocupa. Aliás, Bakhtin (2012) compreende que

dever é justamente uma categoria do ato individual; ainda mais do que isso, é a categoria da própria individualidade, da singularidade do ato, da sua insubstituibilidade e não intercambialidade, do seu caráter, para quem executa, da necessidade e da não derogabilidade, de seu caráter histórico. (BAKHTIN, 2012, p. 76)

Em Bakhtin, o dever não se centra na obrigação, mas sim na disposição moral da consciência, reconhecimento e aceitação interior do ato, como consequência do meu existir singular, único e sem álbi: “o dever encontra a sua possibilidade originária lá onde reconheço a unicidade da minha experiência e tal reconhecimento vem do meu próprio interior – lá onde assumo a responsabilidade da minha própria unicidade” (FARACO, 2012, p. 154). Portanto, o que torna o sujeito responsável diante de um determinado ato singular vai muito além da obrigação por meio do conteúdo deste, ou seja, a responsabilidade assenta-se na identificação da minha participação individual diante do ato.

Transportando as palavras de Bakhtin para a esfera educativa, sobressai a ideia de que para cada sujeito que intervém nessa esfera – professor, aluno, servidor, estagiário, comunidade – em razão de sua posição única, concreta, há uma visão única das atividades a serem realizadas no ato complexo – a vida. Isso implica que se tenha uma compreensão ativa, responsiva, que pressupõe uma resposta participativa.

Para tanto, há necessidade, por parte dos intervenientes na realidade escolar, que assumam o *ato* de forma plena e responsável, de modo que se tornem parte integrante do conjunto de atividades desenvolvidas na esfera em que se encontram, ponderando que “é suficiente para nós encarnar plenamente e de maneira responsável o próprio ato do próprio pensamento,

subscrevendo-o, para nos tornarmos realmente participantes do ser evento a partir do nosso lugar único”. (BAKHTIN, 2012, p. 111)

No *dever ético*, quaisquer sejam as dimensões do ato – físico ou emocional –, pressupõe-se envolvimento efetivo por parte do sujeito. Em conformidade com a singularidade do sujeito no *existir-evento* – como podemos conceber o ato educativo pela perspectiva bakhtiniana – o sujeito integrado na esfera educativa assumirá uma atitude em relação ao agir-ato. Ademais, Bakhtin (2012, p. 46) defende que “para o dever não é suficiente apenas a veracidade, <é necessário> o ato da resposta do sujeito, que provém do seu interior, a ação de reconhecimento da veracidade do dever”.

5.4.2 A dimensão Cronotópica

Ao longo da abordagem que vimos fazendo, temos acentuado, repetidas vezes, que só existe linguagem na interação entre um *eu* e um *outro*, socialmente situados, ou seja, que se situam em um tempo e espaço específicos, compostos por várias vozes, visto que os sujeitos se constituem discursivamente na interação com os outros, pois a “experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Dessa forma, as categorias tempo e espaço configuram-se como importantes para a compreensão de uma dada realidade ou atividade humana, mediada por meio da linguagem, dado que as ações humanas são praticadas num contexto específico e, portanto, moldadas pelo tipo de tempo e espaço em que se inscrevem.

Bakhtin utiliza o termo *cronotopo* para apresentar a natureza dos eventos e ações humanas. Morson e Emerson (2008), interpretando o autor, assim explicam esse termo:

cronótopo é uma maneira de compreender a experiência; é uma ideologia moderadora da forma específica para a compreensão da natureza dos eventos e ações. [...] As ações são necessariamente praticadas num contexto específico; os cronótopos diferem segundo os modos pelos quais compreendem o contexto e a relação que as ações e os eventos mantêm com ele. Todos os contextos são moldados fundamentalmente pelo tipo de tempo e espaço que operam dentro deles. (MORSON; EMERSON, 2008, p. 384)

A atividade humana tendo uma relação incondicional com a linguagem é uma incessante atividade de representação do mundo, do meio exterior em que vivemos: “nós estamos constantemente empenhados na atividade de re-presentar os sinais que recebemos de nosso ambiente exterior” (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 297). Assim sendo, a dimensão cronotópica (tempo histórico/espço social) sobressai como componente que configura uma determinada ação humana e dela se manifestam intuições, concepções, sentimentos, formas diversificadas de ver e estar em uma dada esfera social ou ver e estar em outras, por outras, nas relações possíveis estabelecidas entre esferas sociais.

Sendo o ato formativo um conjunto de ações desenvolvidas em um contexto específico, é certo que a dimensão cronotópica condiciona o desenrolar das atividades realizadas nesta esfera social, a esfera escolar.

Em conformidade com a influência que o cronotopo pode exercer em uma determinada atividade humana, em busca da compreensão dos nexos que se estabelecem na experiência docente, nos cabe questionar se, no ato formativo em que o processo educativo é dirigido por um *eu* – o formador –, a um *outro* – o estagiário –, em que cada um ocupa seu lugar único na sua formação inacabada como *ser*, *em devir*, a identidade do formando, o seu caráter, a sua maneira de *ser* e *estar em*, mudam concretamente como proposta e resposta ao ato educativo frente à experiência docente, durante o estágio supervisionado ou se esse formando apenas “se deixa levar” (não consciência do ato) no rumo dos acontecimentos no espaço e tempo em que se encontra inserido.

É focando-nos no tempo e espaço, em que o tempo é visto como uma categoria não estática, mas dinâmica (histórico e biográfico) e espaço por uma perspectiva relativa aos aspectos de organização e satisfação dos interesses da vida em sociedade, em que interagem vários sujeitos e várias ações têm a sua concretude, isto é, o cronotopo definido como “campo de relações históricas, biográficas e sociais” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 388), que pretendemos ter a compreensão ativa do ato pedagógico na formação inicial do professor de língua portuguesa.

5.4.3 Os gêneros de discurso

Na vida cotidiana, nos inúmeros domínios das inter-relações sociais, várias são as situações em que se produzem diversificados gêneros textuais. Materializados em enunciados diversos, esses gêneros encontram sustento na esfera específica em que estão inseridos, no auditório, na

orientação social de cada ato interativo, dado que a linguagem se constitui na interação entre os sujeitos.

Segundo Bakhtin (2011, p. 261),

todos os diversos campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem.

A linguagem, portanto, segundo Bakhtin, é produzida por meio de enunciados orais ou escritos concretos, cujo embrião origina-se da interação dos interlocutores situados em esferas sociais. De acordo ainda com Bakhtin, o enunciado é uma unidade real da comunicação discursiva, de uma situação específica. Fica claro então que, para o autor, a linguagem está intimamente ligada à *práxis* do ser humano, uma vez que esta é produzida nos vários domínios da atividade humana, através de enunciados e estes por meio de gêneros: “os enunciados manifestam-se em gêneros, e gêneros e enunciados cumprem orientações e funções peculiares diante da realidade concreta da língua e da vida” (BORTOLOTTI, 2007, p. 93).

As inúmeras relações que os sujeitos estabelecem no cotidiano de suas atividades possibilitam que os gêneros de discurso também sejam inesgotáveis. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 262),

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Reacentuamos as palavras de Bakhtin, pois entendemos que, para cada realidade e atividade concretas, em razão do fim último da produção dos gêneros, teremos uma grande variedade de tipos de gêneros de discurso, alguns mais complexos e outros nem tanto. Ademais, quanto maior for a complexidade do campo da atividade humana, mais complexos e indistintos serão os gêneros que nesse meio circulam.

A diferença essencial entre os gêneros discursivos simples (primários) e complexos (secundários) não é funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos) – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, entre outros – surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente organizado (predominantemente escrito), tal como no meio artístico, científico, sociopolítico etc. No processo de formação eles, os secundários, incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2011)

Ainda de acordo com o mesmo autor, a diferença entre os gêneros é bastante grande e essencial, de modo que a natureza do enunciado nas relações dialógicas tem de ser descoberta e definida por meio de uma análise que compreenda a análise dos gêneros simples, ou os primários, seguida da análise dos secundários – ideológicos –, considerando as particularidades de cada gênero de discurso e o campo de sua circulação, uma vez que “em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo.” (BAKHTIN, 2011, p. 266).

Os sujeitos moldam o seu discurso por meio de gêneros, que, por sua vez, adaptam-se às condições concretas de um dado campo de atividade humana. Dessa forma, os gêneros tendem a certa estabilidade. Tal é o caso dos gêneros do discurso oficial que, fixos em modelos e normas, são menos propícios a alterações. Há outros mais criativos, de uso livre, tal como é o caso de conversas de salão, de bar e do seio familiar, o que os torna menos estáveis. Nas palavras de Furlanetto (2008), os gêneros são relativamente estáveis e normativos, em razão de os enunciados que circulam na sociedade tenderem para dois sentidos: por um lado manifestam forças que levam à estabilidade (forças centrípetas), por outro forças que produzem variação (forças centrífugas).

Portanto, para a compreensão do enunciado, que contém a mundividência dos interlocutores, no seu devir, tem de se ter em conta que ele, o enunciado, é condicionado pelo meio social em que é construído: “a situação e o auditório obrigam o discurso interior a exprimir-se de uma determinada forma” (VOLOCHÍNOV, 1930, p. 3), fato este reforçado por Rodrigues (1999):

A especificidade de uma dada esfera, o tema, a posição discursiva do autor, os interlocutores orientam para determinado gênero, que molda, regula, torna possível o discurso. Na ausência desses elementos, o que se tem

são textos que carecem de feições genéricas, de autoria. (RODRIGUES, 1999, p. 7).

Os gêneros de discurso não podem ser compreendidos desconsiderando os elementos da realidade social que lhes são próprios. Sendo o enunciado constituinte dos gêneros de discurso e esse discurso unidade real da comunicação discursiva, o qual pode existir apenas em enunciações concretas de sujeitos de discurso, eles, os gêneros, irão ter vida em uma realidade específica. Como observa Furlanetto (2011, p. 47), “os gêneros, em suas formas concretas textuais, com certo acabamento (a unidade textual, a coesão de seus elementos, sua coerência semântica, dando-lhe um tema) emergem, circulam e produzem seus efeitos no tecido social.”

Em Bakhtin, a compreensão de todo o enunciado, neste caso dos gêneros, apresenta estreita relação com a responsividade, assim explicitada pelo autor:

toda a compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda a compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz alta. É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado. (BAKHTIN, 2003, p. 271-2)

Como profere Bakhtin, o enunciado não se exime de uma atividade responsiva, uma vez que “a orientação dialógica da linguagem conceituada como ‘enunciado’ é uma orientação dirigida ao outro e não ao sistema da língua; portanto, está prevista a compreensão das diferentes posições de diferentes sujeitos, de suas orientações axiológicas.” (BORTOLOTO, 2007, p. 88).

O enunciado quer escrito, quer oral, pressupõe uma resposta e, mesmo que esta seja *a posteriori*, sempre precisará de compreensão ativa futura: “os gêneros da complexa comunicação cultural, na maioria dos casos, foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Esse fato está estreitamente relacionado com a natureza do enunciado, por conseguinte, com o gênero do discurso.

Apoiando-nos, então, em pressupostos da teoria dialógica da linguagem de Bakhtin (2002, 2011), com foco no gênero do discurso acadêmico *relatório de estágio supervisionado*, como base de dados para a realização do nosso estudo do homem pelos domínios do ato, o ato pedagógico, uma atividade que especializa o fazer do homem social (homem que faz; que fala sobre seu processo de saber fazer), entendemos que este (o gênero relatório) possa ser um instrumento elementar para compreender a atividade formativa do futuro profissional da educação, uma vez que "os gêneros constituem-se como elementos importantes para a análise e compreensão da atividade pedagógica" (BORTOLOTTI, 2007, p. 96).

Feita a apresentação do percurso metodológico, no capítulo seguinte procederemos à análise do nosso *corpus* tendo como finalidade o nosso objeto de estudo. Como nos referimos acima, esta será realizada apoiando-nos nos conceitos da teoria de Bakhtin e seus pares, nomeadamente: cronotopo, ato responsável e gênero de discurso.

No âmbito do *aprender a ensinar*, procuramos trazer à tona a contribuição do estágio supervisionado na formação inicial de professores, atendo-nos às questões referentes ao aprimoramento do trabalho docente, nas relações estabelecidas entre os interlocutores que interagem no processo: os estagiários, os professores da escola de estágio e os alunos.

6 O ATO DE APRENDER A ENSINAR NO CAMPO DE TRABALHO

O debate sobre a formação inicial de professores, ao longo da história da formação dos educadores, tem sido marcado pela ênfase atribuída às funções da teoria e da prática no ato formativo dos que almejam abraçar a profissão.

A relação teoria e prática no âmbito da formação de professores, portanto, é uma questão recorrente que continua em pauta. O que constantemente se verifica é a separação entre essas duas dimensões e, comumente, a prática tem ganho maior destaque. A formação dos profissionais de educação centrada na prática tem se fundamentado no modelo de racionalidade prática, em que o ato de formação está essencialmente orientado para a solução dos entraves que o ato de ensinar ocasiona no contexto de atuação.

Assumindo a dimensão prática como base, lança-se a teoria para o segundo plano, ignorando o fato de que quando realizamos uma atividade essencialmente humana, em que intervêm duas consciências – eu e outro –, o resultado desta se situa em uma dupla dimensão: o resultado ideal que é a projeção do ato e o resultado concreto, o produto do ato realizado, o que significa que essa atividade é consciente ou deverá ser consciente. Essa consciência nos é garantida pela teoria, ao permitir que idealizemos como deverá ser desenvolvido o ato, conforme conclui Vázquez (1986) quando distingue os atos humanos dos animais:

é preciso concluir que a atividade própria do homem não pode reduzir-se a mera expressão exterior, e que ela faz parte essencialmente da atividade da consciência. Essa atividade se desenvolve como produção de objetivos que prefiguram idealmente o resultado real que se pretende obter, mas se manifesta, também, como produção de conhecimentos, isto é, em forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis mediante os quais o homem conhece a realidade. (p. 191)

Portanto, compreendendo a formação do professor como uma atividade essencialmente humana, concreta e singular, em que interagem homens mediados pela linguagem, a teoria assume um papel importante no processo de formação de relações estabelecidas, servindo consequentemente como ponto de partida para o ato formativo sócio-histórico.

O sujeito, como ser social, se constitui nas relações dialógicas que estabelece com outro, como compreende Bakhtin (2011). O outro se configura como indispensável para a constituição do sujeito, para a sua humanização na interação com o outro, incorporando a humanidade construída historicamente por meio da mediação simbólica.

Sendo o homem ser que se constitui socialmente por meio da palavra, ele vive em um meio povoado por várias palavras outras. Como observa Bakhtin,

pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (BAKHTIN, 2011, p. 294).

Transpondo as palavras de Bakhtin para o ato formativo de professores, podemos entender que no âmbito do aprender a ensinar, na instituição do ensino secundário geral, a formação do estagiário assenta-se na relação das suas palavras com as palavras dos outros, que coexistem na realidade escolar. Trata-se de palavras que circulam na esfera escolar por meio dos regimentos escolares, livros didáticos, documentos normativos, enunciados dos alunos, professores e servidores públicos inseridos na escola.

A consolidação da identidade docente pelo estagiário vai ser construída com o seu ingresso em espaço coletivo de aprendizagem, que é a escola pública, onde irá ter os primeiros contatos com a profissão e estabelecer relações dialógicas com os fazedores do ato educativo - alunos e professores - e, certamente, com outras pessoas que fazem parte do cotidiano da esfera escolar, uma vez que o homem se faz na experiência da sua atividade industriosa, na relação que ele estabelece com o mundo a sua volta.

No caso da presente pesquisa, estamos falando de estagiários, formandos de Letras Português em fase final do curso acadêmico, que estão vivenciando uma fase singular de sua formação, concebida no plano curricular como a culminação de seus estudos.

É no espaço da escola, como o único espaço social, principal aliada da universidade na formação do futuro profissional, que muitos dos estagiários que ainda não exercem a profissão terão contato com a realidade específica da escola, uma vez que a imersão do estagiário na esfera escolar prevê a observação do funcionamento da escola no seu todo e das atividades realizadas em sala de aula pelos professores da escola de estágio. Além dessa

observação, deverá o estagiário ministrar aulas em turmas concretas, incluindo todas atividades a ela inerentes, tal é caso do planejamento, avaliação, gestão da turma, reuniões de turma, de professores e com a comunidade escolar.

A formação do estagiário começa na academia, em que ele vai aprendendo vários conhecimentos teóricos sobre a profissão de professor, apropriando-se de enunciados científicos que sustentam a sua formação e de outros, como de colegas da turma e professores da universidade. Esses enunciados são alargados quando o estudante se integra à realidade escolar, uma vez que passa a interagir com os alunos da escola, com os professores das turmas e a comunidade escolar com os quais convive no dia-a-dia no campo de estágio, pois, como compreende Bakhtin (2005),

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma só voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para o outro, de um grupo social para o outro, de uma geração para a outra. (p. 203)

Voltando à realidade de nossa pesquisa, cabe ressaltar que os momentos que se configuraram como mais marcantes na relação do estagiário com a profissão no processo do aprender a ensinar, ou seja, na apropriação da cultura da esfera escolar, em algumas vezes mediados pelos professores com mais anos de magistério e em outras vezes não, ou pela interação com os alunos, ou ainda pelo acesso ao acervo dos documentos normativos e recursos didáticos – livros do aluno e do professor; programas de disciplina – são os seguintes: Integração no contexto do trabalho e observação dessa realidade, planejamento de aulas e regência ou ministração de aulas. Destacando esses três momentos no ato de aprender a ensinar, temos como fim último focalizar a contribuição do estágio na formação do professor.

Para a consecução desse objetivo, orientamos nosso olhar investigativo para o *corpus* constituído pelos enunciados dos estagiários retirados dos relatórios de ES integrados aos portfólios produzidos por esses estagiários no cumprimento das exigências para a obtenção do grau de licenciado em Ensino de Português pela Universidade Eduardo Mondlane. Cabe-nos ressaltar que trazemos as falas representativas de um grupo de estagiários.

6.1 INTEGRAÇÃO E OBSERVAÇÃO NO CONTEXTO DO TRABALHO – ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O processo de formação de professores prevê que esses futuros profissionais sejam formados com domínio de um conjunto de conhecimentos disciplinares teórico-acadêmicos compondo parte da educação formal, de responsabilidade da instituição formadora, a universidade, e aqueles vivenciados em situações de trabalho, em parcerias estabelecidas entre universidade e instituições de ensino de educação básica. Geralmente esse momento de formação ocorre em escolas próximas da universidade formadora e que atendam a alunos no nível em que o formando receberá o seu diploma, e, portanto, irá atuar como professor.

A integração no contexto da escola, campo de estágio, é o momento da aproximação do estagiário à realidade da profissão. Nessa perspectiva, essa aproximação só terá sentido quando houver envolvimento do aluno universitário a ponto de apropriar-se da cultura da escola e posicionar-se criticamente em relação ao vivido naquele espaço de ensino. Nas palavras de Pimenta e Lima (2012),

é preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto de seus pares e alunos, à [...] apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz das teorias. Essa caminhada conceitual será uma trilha para a proposição de novas experiências. (p. 45)

Dadas as características de que se reveste, a escola é um *lócus* em que os sujeitos partilham de experiências em inúmeras circunstâncias. Trata-se de uma partilha que se materializa não de modo passivo de um *eu* em relação a um *outro*, mas pelo confronto entre mundos dos sujeitos que interagem no espaço da escola: “quando nos olhamos, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos” (BAKHTIN, 2011, p. 21). Por um lado, um mundo de vozes persuasivas que os alunos trazem, fruto das suas experiências no seio da família, amigos, religião, por outro, as vozes de autoridade legitimadas socialmente na esfera escolar, por meio de vários documentos normativos, regimentos da escola, planos curriculares, entre outros.

Com a inserção dos estagiários no campo de trabalho, que é a rede de ensino básico, inicia-se o período de integração e de observação por meio da contemplação do contexto escolar, respeitando dois momentos que não são estanques: a observação da escola como um todo e a observação da sala

de aula, com o objetivo de se inteirar das especificidades da realidade escolar, como exprime o enunciado da estagiária Arcângela:

[R.Ar.11.2012]

O objectivo desta fase [observação] é conhecer a estrutura da unidade escolar e acompanhar as diversas actividades realizadas na escola. As actividades a serem desenvolvidas pelo aluno são: diagnóstico da escola; leitura do plano de curso da disciplina de português; participação em reuniões organizadas pela escola, com pais de alunos e observar aulas do professor de português.

Uma vez adentrando à escola, a estagiária Arcângela recorre ao discurso prescritivo das normativas fornecidas pelo professor de prática de ensino para explicitar em que deve consistir o estágio nesta etapa de experiência. Seria este um indício da pouca implicação do estudante com a ação de profissional? Ou estaria a estudante acomodando-se à prática histórica de “cumpridor de tarefas” no exercício da profissão? Ou, ainda, estaria ela repetindo o discurso do professor para garantir êxito escolar?

Em se tratando de um discurso que se situa em um momento singular, ou seja, de escrever o gênero relatório, que corresponde a situações típicas de comunicação discursiva (BAKHITIN, 2011), escrito na esfera acadêmica para responder a uma certa finalidade, qual seja, a culminação do curso de licenciatura em Ensino de Português, em um contexto de avaliação, o enunciado da estagiária surge como resposta a essa finalidade, reafirmando o discurso prescritivo construído na academia, evidenciado, pela repetição do discurso comum no contexto universitário, no que diz respeito à fase de integração. A voz desta, a academia, surge nesse contexto concreto de enunciação como voz de autoridade, em razão da posição social que ocupa, voz que, imposta ao estagiário, condiciona a organização do discurso deste, que ocupa o lugar de sujeito em formação no momento de efetivação do compromisso de esboçar a ação-resposta à universidade por meio do relatório.

Ao referir-se à escolha, por parte do falante, que não chega a ser uma escolha, neste caso de um certo gênero discursivo, Bakhtin (2011) esclarece:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo de comunicação discursiva, por questões semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal

dos seus participantes, etc (BAKHTIN, 2011, p. 282, grifos do autor)

De acordo com as palavras proferidas por Bakhtin, compreendemos que a posição social ocupada pelo estagiário e a orientação social a que se destina o relatório impelem o estudante a reafirmar a voz do interlocutor, a instituição formadora, em vez de fazer valer sua vontade discursiva e firmar-se como sujeito de seu discurso.

Conforme vimos acima, a observação é uma fase da formação em que o estagiário integra-se ao campo da vivência docente na escola do ensino secundário, que é um lugar com certas prescrições normativas tal é o caso de regimento interno. Com um ritual que lhe é próprio, o regimento dispõe sobre tempos e horários escolares. O tempo, separado em aulas de 45 a 90 minutos, intercaladas por intervalos de 5 minutos e um recreio de 15 minutos para descontração e relaxamento dos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, alunos agrupados por turmas, nos dá uma ideia do modo de organização do espaço escolar. Dispõe ainda o regimento sobre planeamento de aulas; plano curricular do nível de ensino, no caso concreto o plano curricular do ensino secundário geral (PCESG), plano estratégico do ensino secundário geral (PEESG) e avaliação do processo de ensino e aprendizagem e do próprio sistema de ensino como um todo.

A escola constitui o contexto próximo do ambiente em que o estagiário irá futuramente exercer a sua profissão como professor do ensino secundário, no caso do Sistema Nacional de Educação moçambicano³⁶, nas escolas do Ensino Secundário Geral. Trata-se, como vimos acima, de um espaço onde se fazem evidenciar várias vozes, tal qual ilustram as palavras da estagiária Efigênia ao referir-se à fase de observação:

[R.Ef.11.2012]

Esta fase [observação] foi muito importante para mim, pois este primeiro contacto com os alunos permitiu-me diagnosticar o seu perfil ao nível do seu desempenho estudantil, comportamento em sala de aulas e sua motivação para as aulas de Português, o que me possibilitou traçar estratégias de ensino que se adequassem a esse perfil.

Na fala da estagiária está em evidência o encontro entre a voz *que* a estudante construiu nas suas experiências de academia sobre o perfil do aluno e a voz do aluno com o qual interage: *este primeiro contacto com os alunos permitiu-me*. A estagiária não fica indiferente ao encontro, ela esboça

³⁶ Sobre esse item, ver capítulo sobre a formação de professores em Moçambique.

uma reação-resposta, valorando a voz do aluno e projetando a sua ação tendo em conta esse aluno: *o que me possibilitou traçar estratégias de ensino que se adequasse a esse perfil.*

Nesse trecho destaca-se ainda a emersão de um *eu* [professor (estagiário)] que nos dá a conhecer a importância que teve o vivenciamento do estágio para si, alinhado ao vivenciamento dos alunos neste espaço de locução mútua. Sobressai a voz do *eu*, sujeito em estágio profissional que, em face do lugar que ocupa, norteia seu agir como professor (aprendente). Trata-se de uma voz que evidencia um posicionamento identitário com a profissão que passará a exercer, reconhecendo a importância no contato inicial com o público discente, do conhecimento do outro para que as relações de ensino e aprendizagem se efetivem.

Na análise dos relatórios dos estudantes, pudemos evidenciar que, não poucas vezes, estes deixaram registrados indicativos de que a observação que efetivaram ficou restrita à observação das atividades pedagógicas, deixando de manifestar posições em torno de questões amplas dos eventos que circulam nas escolas, como as de cunho político-pedagógico. As falas abaixo dos estagiários são representativas dessa situação:

[R.Ef.11.2012]

A assistência às aulas durou duas semanas e visava observar como eram ministradas as aulas de Português pelo professor titular da turma, por um lado, e criar uma empatia com a turma para que até ao dia da leccionação³⁷ estivesse familiarizada com os alunos.

[R.Ma.11.2012]

[...] através dela [observação] conseguiu-se viver a realidade escolar sobretudo na sala de aula, que permitiu uma melhor preparação para a fase seguinte, a fase de leccionação.

Nos enunciados dos dois estagiários fica expressa a ideia da necessidade de reafirmar a importância desse momento na formação docente, atribuindo um índice de valoração positiva ao momento da imersão no campo de trabalho – o estágio supervisionado. Esse índice pode ser atribuído ao interlocutor a quem se destina os textos, a academia, com a finalidade de o estagiário obter uma boa avaliação quanto ao seu desempenho no decorrer do estágio. Ademais, em face do excedente de visão da estagiária Efigênia em relação ao outro que é o aluno, com quem interage, compreende que é

³⁷ No texto, com a finalidade de adequação à língua portuguesa falada no Brasil, a palavra é substituída por *ministração* ou *regência*.

necessário ver o mundo pelos olhos dele, de forma a conferir-lhe acabamento. Como observa Bakhtin (2011, p. 23):

Eu devo entrar em empatia com [...] outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele como o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e de meu sentimento.

Por outro lado, vale ressaltar que, espelhar-se no outro, *a priori* mais experiente, configura-se como caminho seguro neste processo de aprender a ensinar, de acordo com a fala da estagiária Efigênia, que atesta a importância da observação na projeção de suas atividades futuras em sala de aula, assim como os outros enunciados a seguir:

[R.Ar.11.2012]

*A assistência as aulas realizadas pelo professor, **permitiu que eu aprendesse** muito, principalmente, as estratégias a usar em sala de aulas para promover a aprendizagem. Como por exemplo partir do conhecimento que os alunos têm sobre a matéria a ser leccionada para introduzir novos conhecimentos.*

[R.Jo.11.2012]

*Esta observação [incluída no estágio] visava integrar o estagiário no meio onde vai actuar, para permitir a socialização com os alunos, compreender as dificuldades e os comportamentos dos mesmos, analisar as condições das salas de aulas, o número total de alunos, etc, e assim **poder desenhar estratégias de acção para o momento da leccionação.***

[R.Os.11.2012]

*A fase de observação foi uma fase bastante importante, pois seria a partir desta, que eu desenharia um perfil melhor **para que pudesse lidar** com a turma e com todos os constrangimentos durante a fase de leccionação.*

A observação, como parte integrante da formação dos estagiários, requer que se olhe o encontro destes com a realidade, focalizando aquilo que é inerente à atividade humana: as relações entre os sujeitos que interagem na prática pedagógica, professor e alunos, tendo em vista que essas relações se dão em um espaço social e tempo histórico específicos, que moldam por

assim dizer essas relações, como compreende Bakhtin (2002) quando se refere à importância do encontro nas mais diversificadas esferas da atividade humana:

O cronotopo real do encontro tem constantemente lugar nas organizações da vida social e nacional. Todos conhecem os vários tipos de encontros sociais organizados e o significado deles. Na vida de um estado, os encontros são também muito importantes; veja-se, por exemplo, os encontros diplomáticos, sempre regulamentados com rigor, onde o tempo, o lugar e a composição dos que se encontram são estabelecidos segundo o grau da pessoa que é encontrada. (p. 288)

Vemos, portanto, que a observação atenta da realidade escolar contribui para o conhecimento dessa realidade e poderá provocar questionamentos e atitudes com fins específicos, em relação, por exemplo, às políticas públicas que a norteiam, aos métodos usados na resolução de conflitos, às práticas educativas e às metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. Esses questionamentos, por seu turno, poderão propiciar “a construção e reconstrução de novas ações investigativas, reflexivas, analíticas e interpretativas” (BARREIRO; GEBRAN, 2012, p. 94).

Saber realmente o que se deve observar ajuda no momento da observação, pois a realidade escolar é complexa, uma vez que o conjunto de vozes, as posições, as valorações que se dão nesse espaço são atravessadas por juízos de valor e, portanto, em confronto constante.

Sendo o homem constituído na e pela mediação de signos, descortinar esses elementos do ambiente escolar irá favorecer a inserção dos estagiários nessa realidade imbuídos de uma postura ética diante do aprender a ensinar, assumindo um envolvimento ativo com essa atividade humana em que interagem vários sujeitos, uma vez que “na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam” (BAKHTIN, 2011, p. 4). Portanto, dada a complexidade da esfera escolar, a ação dos estagiários que vise perceber os nexos que a envolve é primordial. De acordo com Barreiro e Gebran (2012),

para se inteirar da realidade da escola, passa-se necessariamente pela análise do contexto social e histórico em que ela se insere e pela percepção da realidade social, em processo contínuo de transformação, procurando compreender as suas

múltiplas determinações, contradições, expressões e relações. (p. 94)

A escola é tradicionalmente responsável pela formação de sujeitos. Inserida em uma determinada sociedade, ela é regida por convenções que são constructos do meio social no qual se insere. Sendo assim, a observação integrada ao estágio supervisionado possibilita ao estagiário reconhecer como as convenções estão postas no ambiente escolar e como ele agirá responsabilmente nesse contexto, como ilustramos pelo seguinte enunciado:

[R.Ai.11.2012]

Nesta fase [observação], referindo-me concretamente à minha experiência, observei seis (6) aulas e tive a felicidade de calhar com uma turma em que o professor M. era Director de Turma (DT), por conseguinte, foi possível assistir a uma reunião de turma. Tratando-se do início de trimestre, nesta reunião os alunos colocaram, ao professor M., os problemas relacionados com as médias trimestrais do período anterior, falaram sobre os atrasos de alguns colegas e reorganizaram a escala das limpezas da sala antes do início das aulas.

A reunião de turma, portanto, uma manifestação concreta do cronotopo “encontro” é uma prática estabelecida socialmente e legitimada na esfera escolar, como um momento de interação entre o professor responsável por uma turma específica e o grupo de alunos que a compõem, visando tratar de assuntos que dizem respeito aos integrantes da turma, assuntos estes que são valorados pelo estagiário Ailton como problemas: *colocaram [...] problemas relacionados com [...]*. Pelas palavras do estagiário, podemos inferir que essa prática social, reunião de turma, possibilitará que o sujeito-estagiário, que ocupa um lugar singular, de indivíduo que experiencia a profissão docente, possa agir responsabilmente diante de cargo de direção de uma turma, pois, como compreende Bakhtin (2012),

desde o momento em que eu afirmo o meu lugar único no existir único da humanidade histórica, desde o momento em que eu sou o não-álibi, isto é, estou com ela em uma relação emotivo-volitiva ativa, eu entro em uma relação emotiva-volitiva com os valores por ela reconhecidos. (p. 105)

O estagiário, em razão do lugar único que ocupa na escola, reconhece as convenções legitimadas na esfera escolar concernentes à

reunião de turma. Compreendemos que, devido à posição de aprendiz que assume, ele se espelha no docente mais experiente. O mesmo sucede quando se trata de observação da atuação do professor em sala de aula, em que ele – o estagiário –, reconstrói o ato vivido pelo *outro* (o professor da turma em que assistiu aulas) sentindo-se apto para ministrar aulas pela memória do assistido (exercício protípico). A ação metodológica é a ajustada pelo outro (do professor experiente – o profissional graduado) e a que corresponderia à garantia de sucesso na docência, como aprendiz. Desse modo, a prática é mais refletida (“espelho”) e menos refratada.

As formas de agir são previsíveis, principalmente quando os papéis dos sujeitos envolvidos são previamente determinados e orientados por condutas estabelecidas socialmente. No caso dos estagiários, vemos que suas ações são derivadas de sua condição de aprendizes vinculados à universidade. Como instância formadora, legitimada socialmente para formar os professores para o ensino secundário geral moçambicano, tem como responsabilidade, em parceria com a escola do ensino secundário na qual se realiza a experiência de trabalho dos seus estudantes (estagiários), criar condições para que a fase de observação transcenda a mera observação ou assistência da atuação do professor titular da turma.

No entanto, os relatórios por nós analisados permitem-nos inferir que a observação se restringiu grandemente ao espaço da sala de aula. Essa observação não se estendeu, na maioria das situações, à realidade circundante e aos demais membros da escola, ampliando o olhar para o que gravita em torno da sala de aula, muitas vezes determinante do comportamento do professor e dos alunos. Assim sendo, a universidade tem a responsabilidade de promover práticas de observação da realidade escolar, que proporcionem ao aluno o redimensionamento da noção de escola criada ao longo dos seus anos de escolaridade como aluno, visto que “o acontecimento da existência é aberto em seu todo” (BAKHTIN, 2011, p. 89).

Considerando essa prática de observar uma realidade específica com uma finalidade previamente determinada, prática essa ser moldada pelo contexto e constituir-se como uma atividade humana socialmente reconhecida e, uma vez estabelecida, apta a enformar o agir dos sujeitos, podemos considerar que estamos diante de um cronotopo. Sendo assim, as práticas aceitas pela escola para a atividade da observação moldarão as ações dos sujeitos, o que torna compreensível a reprodução dessas práticas feitas pelos usuários; reafirmamos que o cronotopo torna possíveis enredos típicos e molda ativamente os eventos (Morson; Emerson, 2008). No caso em questão, vemos que as ações dos sujeitos estagiários são condicionadas pelo contexto específico em que estão inseridos e reconhecem como prática legitimada no contexto de formação – a observação. Dessa forma, agem de

acordo com o estabelecido para essa prática, como pode ser visto no excerto em que o estagiário demonstra esse reconhecimento:

[R.Os.11.2012]

*Nesta fase [observação], **preocupei-me em observar as aulas de português na escola campo de estágio**, [...] **Observei que o professor titular tinha domínio da turma, conduzindo a aula com organização e firmeza, e com actividades que favoreciam o aprendizado. Utilizava temas para cada semana conforme o programa e criava actividades diversificadas para cada aula.***

[R.Ed.11.2012]

*Foi um período em que tirava muitas notas [fazia muitas anotações], **observações sobre a escola em geral e a minha turma em particular, sempre com a ajuda da professora titular da turma em esclarecer qualquer dúvida. Fiquei 3 semanas a observar as aulas de português que estavam a ser dadas.***

Das falas acima podemos compreender que a imersão na esfera escolar compreendida pela instituição formadora como fase de preparação para o exercício da profissão na escola restringiu-se à observação das aulas. Os estagiários, em face da posição de quem aprende, foram condicionados ao entendimento de que sua ação se circunscrevesse à observação das aulas, deixando assim de conhecer e avaliar importantes aspectos da realidade escolar como um todo.

Na próxima seção deter-nos-emos aos aspectos relacionados com o ato de planejar realizado pelos estudantes estagiários, no âmbito do ES, relacionado com o ato de projetar a sua ação em sala de aula. Para a materialização de nossa análise iremos nos servir da escuta das vozes dos formandos, candidatos à docência de língua portuguesa.

6.2 PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES NO CAMPO DE TRABALHO

As práticas historicamente constituídas e realizadas na esfera escolar, inerentes ao ato de ensinar, são materializadas recorrendo-se ao uso de gêneros de discurso, que são enunciados relativamente estáveis e normativos nesse contexto educativo. Conforme Bakhtin (2011), os gêneros de discurso estabelecem uma relação com o contexto concreto que lhes deu origem. No contexto escolar, dos gêneros que circulam e que determinam, em grande parte, a realidade escolar, destacam-se os planejamentos de

ensino, de aula, de unidade didática ou de disciplina e planejamento do curso ou série.

Esse ato de planejar pressupõe “analisar uma dada realidade, refletindo sobre as condições existentes e prever as formas alternativas de ação para superar as dificuldades ou alcançar os objetivos desejados” (HAYDT, 2006, p. 94), o que contribui para o aprofundamento do conhecimento da realidade da escola ou da turma com que se pretende trabalhar.

No caso da projeção das ações educativas realizadas pelos estagiários no campo do aprender a ensinar, na escola pública do ensino secundário moçambicano, esse ato decorre tendo como base o programa de disciplina de língua portuguesa da classe correspondente à que estará na responsabilidade dos alunos, proveniente do Ministério de Educação e com recurso a vários materiais didáticos, tais como o livro de aluno, gramáticas e manuais científicos da área.

Durante sua permanência no espaço da escola, os estagiários produzem o planejamento de unidades didáticas quinzenalmente – realizado geralmente no grupo de disciplina de língua portuguesa – e planejamento para cada aula a ser ministrada, elaborado individualmente, conforme ilustram as palavras dos estagiários:

[R.Sé.11.2012]

*[...] a escola tem, no quadro da sua planificação pedagógica, agendadas **planificações quinzenais** em que os professores se encontram para procederem à planificação das suas respectivas aulas. Estas planificações são coordenadas e monitoradas pelos delegados das disciplinas, responsáveis e garantes [asseguradores do cumprimento] da planificação das aulas por parte de todos os professores da sua disciplina.*

[R.El.11.2012]

*Esta fase [planejamento], como a anterior [observação] iniciara já no terceiro trimestre. Portanto, a leccionação durante os diferentes momentos decorreu sempre antecedida por uma planificação quinzenal, feita em conjunto (todos os professores que leccionavam a disciplina de Português da 11ª classe) em que se dispunham os conteúdos a leccionar durante cerca de quinze dias. Esta planificação possibilitava, deste modo, **a planificação individual dos conteúdos** a leccionar diariamente [...] em que para além dos conteúdos a leccionar, tinha também que **estabelecer os objetivos** que pretendia **que os alunos alcançassem** no final de cada aula por mim leccionada.*

Trata-se de um momento em que os estagiários colocam seus conhecimentos a serviço dessa ação vista como importante na esfera escolar, para o processo de ensino e aprendizagem, ao orientar a tarefa de professor no desenvolvimento do ato de ensinar. Realçamos que, para a elaboração do planejamento, tem-se em conta: objetivos a alcançar, conteúdos a ministrar, recursos e métodos a serem usados, o tempo disponível para ministrar os conteúdos e os alunos que são o centro do ato educativo.

Na concepção de homem por nós adotada nesta pesquisa, como sabemos embasada na teoria de dialogismo de Bakhtin e seus pares, e apoiando-nos também em Vigotski, esse homem é tido como um sujeito falante e pensante, que se constitui na e pela linguagem. É por meio da linguagem que expressa os seus sentimentos, os seus anseios e desejos, a sua forma de ver o mundo, as suas experiências nas várias relações sociais, como compreendem Bakhtin/Volochínov (1997):

a palavra penetra literalmente em todas as relações entre os indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros furtivos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (p. 41)

Assim sendo, compreendemos que é nas relações sociais que o sujeito vai materializando a sua contínua constituição. Trata-se de um sujeito que está em um constante vir a ser e vai se “completando e se construindo em suas falas e nas falas dos outros” (GERALDI, 2010, p. 36) na interação com o outro, visto que as palavras só se transformam em signos na relação interindividual (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997).

Transpondo a compreensão de sujeito em Bakhtin para o contexto de formação de professores, nos atendo ao estagiários no momento de projetar o ato de ensinar, podemos afirmar que os estagiários, na posição única de aprendizes da atividade de planejar, são constituídos no encontro dialógico com distintas vozes que circulam na esfera escolar, como mostram as falas do estagiário:

[R.Ed.11.2012]

*A planificação³⁸ das aulas era feita **quinzenalmente**, onde se programava todas as actividades e materiais a serem usados nas aulas. **Contávamos sempre com o auxílio dos professores de portugueses**, os colegas de estágio e,*

³⁸ O termo corresponde a planejamento no português brasileiro.

especialmente, a titular da disciplina de português na elaboração da planificação quinzenal.

As palavras do estagiário Edy descrevem a frequência com que o planeamento das aulas decorria. Nelas emerge um “nós”, ao dizer *Contávamos* [...] abarcando um “eu” e “outro”, nesse caso “outros” – professores de português da escola onde estagiaram, professor titular dessa mesma disciplina, cuja turma seria assumida por eles (estagiários) como docentes, colegas de equipe de trabalho –, que participavam da proposta de um planeamento conjunto. Neste caso, o estagiário, na sua individualidade e colegas – pelo ponto de vista do relator –, todos assumiam a condição de aprendentes. O estagiário, no discurso em exame, assume a condição de aprendiz da docência, ao indicar um *outro* como mais experiente, portanto capaz de lhe ensinar ao auxiliar no planeamento. O estagiário reforça a sua posição de professor em formação.

O planeamento é um ato que se revela como importante na organização dos vários domínios das atividades humanas. Em se tratando de uma atividade de reflexão e de projeção da atividade prática, permite que se idealize como a atividade real será efetivada, o que requer uma articulação entre a teoria – concebida como descrição e explicitação da realidade – e a prática – conjunto de práticas do ser humano (VÁSQUEZ, 1986). Nessa articulação, o autor profere que “a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traçar finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso fica intacta a realidade efetiva.” (p. 203). Assim sendo, notamos que o ato de idealizar a realidade acompanha a história da existência de nossa espécie.

No contexto do ato pedagógico, o planeamento, nominado como plano de aula ou de ensino, é um enunciado relativamente estável que enforma as práticas dos membros da realidade escolar. Trata-se de um enunciado legitimado na esfera escolar que o torna quesito indispensável para a realização do ato de ensinar. Daí que os estagiários, uma vez estando inseridos na esfera escolar, em razão das relações que estabelecem com os professores de disciplina no ato de planejar, valoram essa prática socialmente construída na escola:

[R.Jo.11.2012]

[...] toda a planificação quinzenal era realizada aos sábados e envolvia os professores de Português (titulares e estagiários), na própria escola, dirigida pela professora H. A. Depois fazíamos planificações individuais de cada aula, para adequar melhor os planos à cada turma, o que foi muito importante no momento de leccionar.

[R.Gu.11.2012]

*No princípio do trimestre, elaboramos uma dosificação que serviria de **guião** [guia] para a elaboração dos planos quinzenais. A planificação quinzenal era feita aos sábados, o grupo de disciplina **encontrava-se e discutia os conteúdos a incluir no plano** tendo como guia a dosificação. Definia-se nesta planificação, os conteúdos e os temas a serem trabalhados no decorrer das aulas de duas semanas. Participei em todas as planificações quinzenais.*

Na fala do estagiário Jojó podemos observar a valoração positiva ao planeamento: *foi muito importante no momento de leccionar*. Em face da posição singular que é ocupada pelo estagiário – a função de aprendente –, as relações que funda com seus pares (estagiários) e professores da escola pública, no momento do ato de planejar as aulas de língua portuguesa, influenciam para que perceba o estágio como importante para a realização de seu ato de ensinar, pois, como assevera Bakhtin, “tudo o que é conhecido deve ser posto em correlação com o mundo onde se realiza a ação humana.” (BAKHTIN, 2002, p. 39)

De acordo com o mesmo estagiário, o ato de planejar, intrínseco à profissão em aprendizagem, concretamente no que concerne ao planeamento individual, tem no aluno o centro do ato educativo: *fazíamos planificações individuais de cada aula, para adequar melhor os planos à cada turma*. Compreendemos que com essa ação *a priori* a ser realizada individualmente, porém por todos os estagiários, o aluno é visto como o outro que conferirá acabamento ao ato do professor, uma vez que “o aluno é o ‘espelho’ que reflete e refrata a imagem do professor de uma posição exotópica que só o aluno tem do ser professor.” (RODRIGUES, 2009, p. 289)

O ato educativo a ser realizado em sala de aula pelo professor tem como auditório o aluno, fato este que é valorado pelo professor em razão de sua visão de fora em relação ao aluno que estará diante de si, para que em aula possa prever atividades letivas que objetivem o acabamento desse – aluno – mesmo que parcial.

No enunciado proferido pelo estagiário Guto, acima, vemos que o ato de planejar é orientado por documentos normativos, neste caso trata-se de dosificação_nominação atribuída, no contexto escolar moçambicano, ao plano de ensino a ser implementado em um período de três meses. Devemos frisar que se trata de um plano que tem como base para a sua elaboração os programas que são fornecidos pelo Ministério de Educação às escolas. Verificamos, portanto, que as palavras reportadas pelo estagiário em causa evidenciam um diálogo entre a voz oficial, a voz contida nos programas de

ensino de língua portuguesa e a voz trazida pelos estagiários, fruto de suas vivências singulares e coletivas, o que criava condições para que os estagiários e os professores de língua portuguesa da escola instaurassem um confronto com a voz oficial: *o grupo de disciplina encontrava-se e discutia os conteúdos a incluir no plano.*

A nosso ver, a voz representada socialmente pelo Ministério de Educação, do qual emanam as orientações prescritivas relacionadas aos objetivos previstos para cada unidade didática, os conteúdos por ministrar, as indicações de métodos e recursos de ensino possíveis, é a voz da autoridade, a qual exige reconhecimento por parte dos estagiários e dos outros membros do grupo da disciplina de português, porém no encontro com as vozes trazidas pelo estagiários abre espaço para novas elaborações discursivas, em que os formandos exprimem o seu posicionamento, tendo em conta o seu dever ético de planejar, ponderando a matéria a ministrar: *Definia-se nesta planificação, os conteúdos e os temas a serem trabalhados.*

De acordo com Bakhtin (2002), nas interações instituídas com o outro a assimilação das palavras deste reveste-se de importância capital na constituição ideológica do sujeito: “o objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem” (BAKHTIN, 2002, p. 142). Segundo o autor, as palavras do *outro* apresentam-se ao *eu* em duas categorias: de autoridade e interiormente persuasivas, que, imbricadas, podem estar contidas em uma só palavra.

Para Bakhtin (2002), a palavra autoritária é imbuída de autoridade socialmente constituída, exigindo-nos reconhecimento e assimilação e, associada ao passado hierárquico, pode ser encontrada na religião, política, ou em documentos normativos. Por seu turno, a palavra interiormente persuasiva é uma palavra contemporânea, que, embora não revestida de autoridade ou, talvez, em razão disso, representa a possibilidade de prosseguir na criação de novos sentidos.

Atentando aos enunciados dos estagiários, podemos verificar que o planejamento de atividades educativas decorria sob o encontro de vozes, como mostram as seguintes falas:

[R.Ef.11.2012]

[...] a planificação de aulas era feita quinzenalmente. A mesma consistia em seleccionar, no programa de Português feito a nível do Ministério da Educação, conteúdos a serem leccionados ao longo de quinze dias. A planificação quinzenal era feita pelo grupo da disciplina de Português à sexta-feira. Era com base nessa planificação que os professores planificavam as suas aulas diárias.

As falas da estagiária Efigênia evidenciam a valoração atribuída à voz de autoridade no ato de projetar as práticas pedagógicas a serem realizadas em sala de aula, representada pelos programas de disciplina de língua portuguesa. A estagiária e o restante grupo de disciplina reconheciam e assumiam as prescrições constantes no documento normativo, dado ênfase à oficialidade deste, o que se refletia na ação da estagiária: *consistia em seleccionar no programa de Português [...]*.

O reconhecimento atribui-se ao fato de a prática legitimada na esfera escolar, no contexto moçambicano, prever que o planejamento a médio prazo seja feito tendo como base os programas oficiais, o que limita a incorporação de conteúdos que não estejam neles previstos. Fato oposto verificamos quando o ato de planejar é concernente aos planos diários, pois estes, embora sejam condicionados pela dosificação, que se orientava pelo documento oficial, colocava uma abertura para os estagiários adequarem as projeções das suas aulas tendo em conta alunos reais, levando em consideração o lugar extralocalizado que os estagiários possuem e lhes permite ver aquilo que o próprio aluno não pode ver.

Em face do lugar singular de professores em formação que os estagiários ocupam no campo de trabalho, sua aprendizagem como profissionais de educação tem como referência as ações realizadas pelo docente com mais anos de magistério, com o papel social para orientar o planejamento como mostram as palavras abaixo:

[R.Ed.11.2012]

Durante esta fase [regência], toda a planificação quinzenal era realizada aos sábados e envolvia os professores do grupo de Português (titulares e estagiários), na própria escola, dirigida pela professora H.A.. Depois fazíamos planificações individuais de cada aula, para adequar melhor os planos à cada turma.

[R.Ar.11.2012]

Relativamente à planificação, numa primeira fase, fi-lo com ajuda do professor titular e posteriormente coube-me a responsabilidade de fazê-la pessoalmente.

No enunciado do estagiário Edy, acima, há posicionamento de pertença ao grupo de profissionais de educação – os professores. Ao recorrer ao uso da expressão *envolvia os professores do grupo de Português (titulares e estagiários)*, o estagiário assume uma posição não de professor em formação, mas declara-se pertencente à comunidade de professores titulares em exercício – os professores das turmas para as quais irão ministrar aulas –,

portanto valora sua locução como de alguém que está na escola para ensinar, legitimando-a ao evocar-se membro de certo grupo de profissionais com reconhecido *status* oficial de profissional do magistério e em posição de igualdade entre quem aprende a ensinar (estagiário) e quem ensina – o professor da turma –, que é tido como a referência no processo de aprendizagem do estagiário.

A seguir, no excerto em que consta a fala da estagiária Arcângela, vemos que esta soma sua voz a de outros, porém não mais a dos professores do estabelecimento do ensino e da disciplina de Português, mas registrando, pelo uso do *fazíamos*, unicamente o grupo de colegas estagiários (acadêmicos universitários) a que pertence.

Os enunciados de Edy e Arcângela trazem à superfície a tensão vivida pelos formandos no campo de trabalho em que em algumas situações agem como estagiários – aprendizes (estudantes) e em outras agem como profissionais já integrantes da classe de professores.

Essa tensão ocorre, entre outros fatores, por ser o homem um ser social que se constitui na interação com o outro. Ele vai se constituindo na interiorização dos signos que sobressaem das relações que ele estabelece com o mundo que o rodeia. Segundo Vigotski (1929/2000), cada função psicológica superior – responsável pela consciência – primeiro se desenvolve a nível exterior no domínio social entre os indivíduos, posteriormente no domínio intraindividual. Nas interações entre o sujeito e o meio, “o que é interiorizado pelo sujeito são relações sociais que ocorrem entre pessoas nas instituições sociais” (FRIEDRICH, 2012, p. 74).

Sendo o homem constituído por meio da palavra na interação com o outro, e sendo esta, na compreensão de Bakhtin (Volochínov) (1997), um produto ideológico,

faz parte de uma realidade (natural ou social) como corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. (p. 31)

Com ela, a palavra, estão imbricados sentimentos, valores, lutas e contradições, que perpassam por várias esferas da atividade humana em um determinado tempo e espaço e requerem ser assim compreendidas. Desta feita, a formação ideológica dos sujeitos no mundo consolida-se no encontro entre vozes autoritárias e interiormente persuasivas, que, na maioria das

vezes, não se trata de um encontro harmonioso, mas tenso, de lutas entre essas vozes, que exigem um exercício que vai do acolhimento à rejeição dessas vozes, portanto, trata-se de um processo complexo.

Compreendemos que essa complexidade linguístico-discursiva não se instaura apenas na reprodução e assimilação das palavras alheias, pois “não há um ser mudo, vazio sem palavra, mas um ser humano que está cheio, interiormente, de palavras” (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 2011, p. 74). Portanto, podemos dizer que a apropriação linguístico-discursiva passa por um processo de reelaboração das palavras próprias, pela assimilação das palavras outras, em que há discursos que serão considerados como voz de autoridade e outros discursos como vozes persuasivas. Por conseguinte, na atividade de planejamento, as relações instituídas com o outro se configuram como importantes na formação do futuro professor. Complexas, essas relações pressupõem um ir – no sentido de viver o ato, de planejar no lugar do outro – e vir – assumir a experiência no seu (o do estagiário) lugar. Para Bakhtin (2011, p. 24), “relacionar ao outro o vivenciado é condição obrigatória de uma compenetração eficaz e do conhecimento tanto ético quanto estético.”

Vemos então que os estagiários, em razão do seu lugar de candidatos a professor, por um lado buscam vivenciar o ato de planejar, sob a posição de aprendentes ainda em formação, uma condição que sobressai da posição social (acadêmico universitário) e por outro sob uma posição de um sujeito legitimado socialmente para planejar.

De acordo com a teoria dialógica de Bakhtin, centrada na alteridade, todo o discurso orienta-se para um auditório específico. Globalmente, os enunciados proferidos pelos estagiários no campo de trabalho orientam o seu o ato de planejar para o seu interlocutor imediato, que é o aluno, ressignificando as vozes com as quais interage na ação de projetar sua ação educativa em sala de aula.

Os professores titulares das turmas na escola pública, com mais anos de magistério, supostamente mais experientes, dado que a experiência pressupõe envolvimento e comprometimento com o ato, surgem no início do processo de iniciação dos estagiários na profissão docente, como a voz de autoridade que existe *a priori*, como mostram as falas dos estagiários:

[R.Ge.11.2012]

Antes de começar a leccionar, o delegado de disciplina fez a observação dos planos que elaborei, teceu alguns comentários pertinentes e depois de ajustar o plano, comecei a trabalhar. É de salientar que ao longo do período de estágio, ele acompanhava o processo, observava os planos e actualizava-me sempre que houvesse alguma instrução relacionada com o trabalho.

[R.Ma.11.2012]

[...] antes da realização da aula, o professor verificava o meu plano, o que contribuiu em grande medida, não só para aprendizagem de necessidade de elaboração de um plano para a aula, como também, para o aperfeiçoamento desta actividade.

Em ambas as falas os estagiários evidenciam a importância da colaboração do outro, neste caso os professores com mais anos de exercício na profissão, nas fases iniciais do planeamento. Vemos que na sua posição singular de candidatos à docência, como sujeitos que aprendem uma profissão, eles precisam de alguém que vai transmitindo segurança para a ministração de aulas. Porém, entendemos que o fato de abrirem-se para as orientações dadas pelo outro não implica que eles não permaneçam na sua unicidade: “ao abrir-se para o outro, o indivíduo sempre permanece em si” (BAKHTIN, 2011, p. 394).

Como observa Bakhtin, o homem é um ser falante e expressivo e é bilateral, uma vez que só se realiza na interação de duas consciências. Portanto, o estagiário necessita do acabamento por parte do professor da escola pública, porém em se constituir como outro para o professor que o orienta, o seu olhar de fora lhe permite construir um conhecimento diferenciado do ato de planejar, o que lhe permite ir conquistando sua autonomia.

6.3 A ATUAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS NA SALA DE AULA

A escola é tradicionalmente considerada como espaço de difusão de conhecimento que a espécie humana foi construindo ao longo do tempo. No contexto atual em que vivemos esse conceito está mudando, uma vez que, com o advento de novas tecnologias em escala cada vez mais crescente, o acesso ao conhecimento não se restringe a esse espaço. Porém, em algumas sociedades, tal é o caso da moçambicana, a escola continua sendo considerada como o espaço privilegiado para o acesso ao conhecimento e as ações nela realizadas se circunscrevem basicamente a uma tríade: alunos, professores e conhecimentos.

De acordo com Geraldí (2010, p. 82), “cada proposta pedagógica, na história ou no presente, define diferentes posições para cada um destes três elementos [alunos, professores e conhecimentos], dando ênfase ora a um, ora a outro destes três pólos”. No entanto, olhando as ações que têm lugar na escola no geral, e na sala de aula em particular, pela perspectiva histórico-

cultural, é preciso transcender à visão de dar destaque a um ou a outro elemento.

Essa perspectiva tem como teóricos principais Bakhtin e Vigotski para os quais o sujeito é um ser social, histórico, que se constitui com o outro nas relações que estabelece com o meio em que está inserido. Na perspectiva em pauta, não há um sujeito pronto, sendo que o *outro* desempenha um papel importante para o acabamento do sujeito. Como observa Bakhtin (2005), “uma pessoa que permanece a sós consigo mesma não pode dar um jeito na vida nem mesmo nas esferas mais profundas e íntimas de sua vida intelectual, não pode passar sem outra consciência. O homem nunca encontrará sua plenitude apenas em si mesmo.” (BAKHTIN, 2005, p. 180).

Tratando-se de um sujeito que se expressa e pensa por meio da linguagem, falar da linguagem é falar da alteridade. A arquitetônica da responsabilidade presente em Bakhtin mostra-nos que a centralidade do eu necessita de uma visão advinda de fora. O sujeito como ser único, sem *álibi* no seu existir, é no confronto com o outro que se constitui. Portanto, é na interação instada com o outro nas relações sociais, na e pela linguagem que o sujeito vai tendo consciência de si, pois a

A palavra é expressão das relações sociais, da interação social de pessoas concretas, de produtores. E são estas relações matérias que determinam e condicionam a formação interior temática e estrutural da pessoa numa dada época e num dado ambiente; como a pessoa tomará consciência de si; quanto esta consciência de si será rica e convicta; como motivará e como avaliará o que decidir nos seus atos depende destas relações. (BAKHTIN, 2005, p. 133)

Transpondo as palavras de Bakhtin para o contexto escolar, lugar de relações sociais concretas, cabe-nos observar como as interações instauradas pelo sujeito condicionam a formação de sua consciência.

Todo o ato educativo tem em vista um interlocutor. No caso da ação realizada em sala de aula, o interlocutor imediato do professor é o aluno. As relações que se fundam nesse contexto se circunscrevem às interações entre os professores e os alunos. Se, por um lado, o aluno é o outro para o professor, pois em razão de seu lugar único no existir permite dar acabamento à ação deste ao poder ter uma visão do professor que só ele, na posição singular de aluno, pode ver, por outro lado o professor constitui o outro para o aluno. Por conseguinte, em face da posição social do professor, legitimado socialmente para transmitir o conhecimento que a humanidade foi

construindo ao longo da história às gerações vindouras, o seu ato de ensinar objetiva o aluno.

Assim sendo, as ações dos estagiários, nossos sujeitos de pesquisa, em sala de aula, no ato de assumir a turma, tiveram como foco o seu outro imediato, o aluno, como evidenciam as palavras dos estagiários:

[R.Ai.11.2012]

Uma das questões observadas com atenção, durante o período da minha docência naquela escola, foi a necessidade de incluir o aluno na construção do conhecimento.

[R.Ma.11.2012]

[...] a cada dia ia sendo obrigada a saber mais para fazer face ao dinamismo dos alunos, pois eles mostravam entender os conteúdos e queriam saber mais ainda, o aluno do século XXI é muito diferente do aluno da era passada, pelo que o trabalho do professor é proporcionar situações de aprendizagem que se adequem aos estudantes.

Ambas as falas dos estagiários valoram o posicionamento, a atuação do aluno no ato de ensinar, reforçando a necessidade da inclusão deste no processo de ensino e aprendizagem: *incluir o aluno na construção do conhecimento; situações de aprendizagem que se adequem aos estudantes.* Nas falas do estagiário Ailton há uma percepção da aula não como mera repetição da lição dada, mas uma visão que considera a aula como um espaço onde se inter cruzam conhecimentos vários, olhando para o sujeito que está diante de si – o aluno – como o outro que está em constituição, como um ser ativo. Na ótica do estagiário, o seu interlocutor em sala de aula não simplesmente reproduz o conhecimento, mas o constrói. Ademais, os conteúdos escolares somente fazem sentido depois do planejamento e da interação instaurada em sala de aula. Como observa Rodrigues (2009, p. 284), “enquanto os conhecimentos estão só no polo da abstração, eles não são significados. Eles precisam passar pela situação de ensino, que é a sala de aula – cronotopo da pequena temporalidade –, e pela reação-resposta do aluno – interlocutor imediato – para daí serem avaliados.”

As palavras da estagiária Maria, acima, evidenciam a necessidade de dar uma resposta diante da realidade encontrada, alunos dinâmicos, com sede de saber. Como nos ensina Bakhtin (2012), todo o ato responsável compreende uma atitude responsiva. Assim, essa realidade condiciona a ação da professora estagiária em sala de aula: *a cada dia ia sendo obrigada a saber mais.* Em face de seu lugar de professora, embora em formação, esboça uma resposta, assumindo a responsabilidade de promover a

construção de conhecimentos. São várias as ocasiões em que as ações dos estagiários, sujeitos da pesquisa, foram moldadas pela realidade encontrada na esfera escolar, como atestam as palavras da estagiária Nénia:

[R.Ne.11.2012]

*Contra todos os obstáculos que pareciam montar-se à minha volta, a cada dia superava um desafio e me tornava mais autônoma. Ao longo das aulas os alunos foram desenvolvendo as suas competências e encarrado (sic) a cadeira de Português com naturalidade, tentei envidar esforços para que os alunos **fugissem para a aula e não da aula**³⁹, o que foi se concretizando ao longo das lições.*

Na fala da estagiária Nénia é sensível o acento que dá à responsabilidade em razão da posição de professora que ocupa no ato de ensinar: “*tentei envidar esforços para que os alunos fugissem para a aula e não da aula*”. O lugar que ela ocupa oportuniza-lhe responder pelo seu ato ético como sujeito social professor. Ela percebe e responde à necessidade de motivar os alunos para que gostem da disciplina de língua portuguesa e, consequentemente desenvolvam as competências exigidas na disciplina e para a vida.

As ações humanas não são previsíveis, e, onde interagem pessoas, atividades são sujeitas a reafirmações, transformações ou criações, pois envolvem sujeitos que estão em processo de busca, de acabamento. A atividade humana na abordagem ergológica é um constante renormalizar, pois, segundo a visão de Schwartz (2011, p. 33), “é impossível e não vivível que os ‘encontros’, no campo humano e social, não conduzam a renormalizações parciais das normas antecedentes, codificadas em conhecimentos e em prescrições”. Os encontros, as relações dialógicas entre seres humanos não condizem com ações visíveis por antecipação, e elas pressupõem responsividade, responsabilidade (ética) e abertura ao outro.

Nos encontros dialógicos entre os estagiários e os alunos os conhecimentos que estes trazem, fruto das suas experiências, dos seus anseios, levam o estagiário a esboçar uma reação-resposta. No exemplo anterior da estagiária Nénia “*tentei envidar esforços para que os alunos fugissem para a aula e não da aula*”, a interação da estagiária com os alunos que não davam importância às aulas fizeram com que ela, para lidar com essa situação singular quando de sua regência, entendesse como indispensável saber quem eram os sujeitos (alunos) com quem interagia.

³⁹ Grifo da estagiária.

A atuação da estagiária, certamente, requereu a articulação dos conhecimentos construídos na academia que têm a ver com como lidar com os alunos e os saberes construídos na relação com pessoas. Trata-se de uma articulação de conhecimentos específica, única que não se pode antecipar. É certo que se pode prever como o ideal a ser realizado. A realidade concreta, porém, dita outras situações que levam à intervenção do estudante-estagiário no momento de atuação. Como profere Schwartz (2011, p. 26), “é necessário, a cada vez, fazer o uso de si mesmo para se reconstruir a articulação dos saberes procedentes da experiência dos encontros e aqueles já formalizados no corpus disciplinar”.

De acordo com a teoria de Bakhtin, com a linguagem, os homens podem manifestar o que sentem, o que querem ou desejam, o que pensam, a sua visão de mundo, acima de tudo. É na linguagem que os homens se relacionam um com o outro. Portanto, no exercício das funções de professor, os estagiários exprimem as dificuldades tidas para tentar solucioná-las e assim dar o devido encaminhamento à aula:

[R.Os.11.2011]

Numa primeira fase, foi muito difícil controlar o tempo, porque ficava tão empolgada com o decurso da aula, a interação com os alunos era, por vezes, tão satisfatória que o tempo ‘voava’, mas foi uma questão de ajustar alguns aspectos que a gestão do tempo foi sendo controlada o que levou a terminar as actividades pré-estabelecidas dentro do tempo previsto.

[R.Ef.11.2011]

A maior dificuldade que enfrentei como estagiária relaciona-se com o facto de os alunos, numa primeira fase, terem duvidado das minhas capacidades intelectuais devido à minha estatura física. Foram precisos algumas semanas para superar este problema e conquistar a confiança deles.

Como vimos acentuando, a aula é um encontro dialógico em que interagem vários sujeitos. Nas relações estabelecidas entre eles emergem inúmeras situações, a que cada um, dada a sua posição que ocupa na interação, procura dar uma ação-resposta. Olhando para as falas da estagiária Osvalda, acima, compreendemos que a dificuldade instalada na aula permitiu que ela fosse aprimorando sua ação educativa. O enredo da aula e a interação instaurada com os alunos surgem como elementos e condição para a tomada de posição da estagiária com vista a gerir melhor o tempo da aula. Podemos afirmar que as relações dialógicas entre a estagiária e os alunos em aula foram vitais para que a Osvalda incorporasse o conhecimento de gestão de

tempo de aula: *foi uma questão de ajustar alguns aspectos que a gestão do tempo foi sendo controlada.*

As palavras da estagiária Efigênia, acima, deixam claro que as relações dialógicas possibilitaram que superasse a valoração negativa inicial que os alunos lhe atribuíram: *os alunos, numa primeira fase, terem duvidado das minhas capacidades intelectuais.* Considerando que o meio exterior em que o sujeito se situa condiciona as ações destes, constatamos que contexto da sala de aula na situação vivida pela estagiária desempenharam uma ação preponderante para que essa imagem de mau agouro que os alunos construíram da estagiária, em razão desta ser professora em formação e ter uma estrutura física desfavorável perante os alunos, fosse superada e assim a professora pudesse efetivar o seu trabalho de docência.

Compreendemos que a valoração atribuída pelos alunos é condicionada pelo fato de estar posto socialmente que o estagiário é aquele que aprende, um sujeito em um estágio probatório. Na visão legitimada na sociedade, a figura de estagiário é relacionada a um sujeito ainda sem perspicácia para o exercício da profissão a que almeja, que lhe possa dar confiança no seu agir. Confiança demanda seriedade por parte do estagiário, até mesmo do professor já em exercício. Freire (1996) completa nosso entendimento ao afirmar que o “professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.” (p. 103)

Entendemos que as dificuldades dos estagiários não são incomuns para um sujeito que esteja a aprender uma profissão, tal é o caso ocupado pelos acadêmicos universitários em fase de vivenciar a atividade docente. Recorrendo à teoria de Bakhtin, em que a alteridade é centro da nossa constituição, podemos dizer que o se assumir inconcluso, um ser em devir, é o âmago para o exercício docente. Portanto, no desenvolvimento do ato de ensinar, ter ou ver o outro como ser social, em constituição, é tê-lo como um ser em busca de respostas, que visem ao seu acabamento.

O ser evento, o agir na vida humana, é feito de atividades diversas executadas por sujeitos singulares em várias esferas da sociedade. Estas atividades, intelectuais ou físicas, designadas como trabalho são a base para a manutenção da sociedade, uma vez que é pelo trabalho que as sociedades evoluem, se modernizam, se complexificam ou se desenvolvem em vários domínios da esfera social.

Para o exercício eficaz de qualquer atividade humana que seja, em todas as esferas da práxis humana, a experiência é exigência principal quando alguém pretende se candidatar a uma profissão em alguma dessas esferas.

A esfera educativa como uma delas, com certeza, não foge a essa exigência. Portanto, a exigência da experiência, particularmente para o exercício da profissão docente, para saber lidar com uma turma de alunos e gerenciar vários aspectos inerentes à realidade escolar moçambicana, tais como a imagem construída pelos interlocutores imediatos no ato de ensinar, evidenciada na fala da estagiária Efigênia, revela-se de muita importância. Na realidade moçambicana, o comportamento dos alunos, a falta de recursos, gerir turmas numerosas, como comprovam as palavras dos estagiários Gervásio e Sérgio, abaixo, configuram-se como um nó de estrangulamento para os candidatos universitários à docência:

[R.Gé.11.2012]

[...] a falta de carteiras suficientes na sala de aula que chegava a gerar confusão no seio dos alunos. Este facto nos primeiros dias chegava a afectar o aproveitamento durante as aulas principalmente nos primeiros tempos em que chegava na sala e encontrava os alunos ainda agitada procurando carteiras noutras salas ou a discutirem em querer ocupar a mesma carteira.

[R.Sé.11.2012]

Muitos deles não se preocupam nem tão pouco em fazer os trabalhos dados para fazer em casa muito menos mostrar o interesse em estudar. Quando se trata da realização de uma avaliação escrita, eles só fazem a revisão do apontamento no próprio dia da realização do teste, o que me fez adoptar hábito de avaliação em quase todas as aulas.

A atuação dos sujeitos em uma determinada situação é condicionada pelo meio social em que estiverem situados e este contribui para a sua formação. Analisando as falas dos estagiários, notamos que eles valoram negativamente as adversidades encontradas na escola. Na fala de Gervásio notamos um encontro dialógico entre as vozes que traz do contexto exterior ao escolar, de condições ideais para a realização de uma aula, alunos calmos e tranquilos e a voz das vivências dos alunos. Na fala do estagiário Sérgio há confronto entre a voz do estagiário – um aluno ideal – e a dos alunos reais que desvaloram a realização das tarefas escolares a serem realizadas em casa.

Porém, podemos notar que o fato de terem passado por situações concretas que fogem do padrão, do ideal para a realização de uma aula, os estagiários puderam responder a essa situação, expressando a sua contrapalavra, uma vez que “tudo o que é efetivamente experimentado o é como alguma coisa que concerne simultaneamente ao dado e por-fazer-se, recebe uma entonação, possui um tom emotivo-volitivo, entra na relação

afetiva comigo na unidade do evento que nos abarca.” (BAKHTIN, 2012, p. 86).

Na fala de Gervásio *este facto nos primeiros dias chegava a afetar o aproveitamento*; inferimos que o vivido fez com que o estagiário, em face de sua responsabilidade no ato de ensinar, desenhasse uma reação-resposta. No enunciado de Sérgio podemos observar claramente que sua contrapalavra consistiu em *adoptar hábito de avaliação em quase todas as aulas*. As vivências tidas pelos estagiários são momentos potenciais para a aquisição de experiência.

Jorge Larrosa Bondía, em *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, compreende que

a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que não toca [...] a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (BONDÍA, 2002, p.21).

Ressaltam as palavras do autor que não basta estar a par do que acontece ou saber o que acontece, ter muita informação sobre um determinado ato vivido, é preciso também que este desperte em nós uma disposição responsiva para o agir.

Na percepção de Bakhtin, para que uma ação vivida possa representar uma experiência deve ter sido veementemente vivenciada, com todas as implicações que estão imbricadas com esse viver ativo:

para nós é importante relacionar uma dada experiência vivida a mim como aquele que a vive ativamente. Este relacionar a experiência a mim como *ativo* tem um caráter valorativo-sensorial e volitivo-realizador e é, ao mesmo tempo, responsavelmente racional.” (BAKHTIN, 2012, p. 91)

A aquisição de experiência pressupõe que o sujeito que vivencia uma ação ou alguma atividade tenha consciência viva diante do vivenciado em sua totalidade, o que implica que deva ter a *contrapalavra* em relação a um dito, a um vivido em razão de seu envolvimento ativo no experimentado e do lugar único que ocupa no *existir-evento*. Bakhtin (2012) reforça que “o momento de atuação do pensamento, do sentimento da palavra, de uma ação, é precisamente uma disposição minha ativamente responsável – emotivo-

volitiva em relação à situação na sua totalidade, no contexto de minha vida real, unitária e singular. (p. 91-2)

Ter uma experiência exige que não se tenha uma posição passiva diante do trabalho vivenciado ou executado. A aquisição da experiência requer que estejamos imersos no acontecimento, ação ou pensamento vivenciado, o que implica que tenhamos tempo para tecermos nosso posicionamento, nosso agir, pensar e refletir sobre ele, de acordo com nossos valores axiológicos e tendo como base uma série de palavras nossas e alheias, que perfazem o nosso ser. É preciso ainda estar atento ao fato de que todo ser humano não é um Adão bíblico que rompeu o imortalizado silêncio:

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou aquelas relações (BAKHTIN, 2003, p. 272)

Atualmente é-nos evidente que o ser humano vive orientado pelo trabalho, compreendido como “exercício de uma atividade vital, capaz de plasmar a própria produção e a reprodução da humanidade, uma vez que é o ato responsável pela criação dos bens materiais e simbólicos socialmente necessários para a sobrevivência” (ANTUNES, 2011, p. 432). O desenvolvimento do indivíduo em sua singularidade e unicidade não ocorre pelo trabalho que visa à sobrevivência, mas sim ao desenvolvimento coletivo. Todavia, em decorrência do privilégio concedido à sobrevivência, torna-se difícil viver ativamente o trabalho que garanta o desenvolvimento do sujeito como ser, no coletivo. Mesmo assim, é preciso estar atento ao que Bondía (2002) descreve com uma habilidade capaz de nos fazer parar e refletir diante da desenfreada corrida rumo ao alcance dos bens materiais:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos

acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24)

Sustentando-nos nas palavras de Bondía, compreendemos que para que possamos ter experiência de algo ou do trabalho é primordial que tenhamos oportunidade para podermos esmiuçar, observar particularidades, usufruir do potencial de aprendizagens de cada ato, de cada trabalho, atentos às condições únicas do existir como evento dado e em processo, no tempo e espaços específicos que nos impelem para uma atitude de compreensão ativa. Nessa aquisição de experiências, a linguagem desempenha papel de destaque, pois, segundo Bakhtin (1997), ela é o território comum entre os interlocutores nas relações de trabalho, tal é o caso do vivido pelos estagiários. Para o autor, a linguagem é ideológica, uma arena onde interagem indistintas vozes sociais, o que a torna social.

No contexto de ensino e aprendizagem ela – a língua(gem) – desempenha papel importante na ação pedagógica por ter uma dupla função em razão de que ao mesmo tempo é objeto de ensino e objeto por meio do qual se ensina. Quando descrevem sua ação no desenvolvimento do ensino de língua em aula, os estagiários afirmam que:

[R.Ef.11.2012]

Uma vez que a disciplina que leccionei é língua portuguesa, tive o cuidado de ensinar as regras de funcionamento desta língua. A maior parte das actividades e exercícios retirei do manual de português já que me possibilitavam atingir os objectivos relativamente a este domínio.

[R.Ne.11.2012]

*[...] a cada dia as aulas iam ficando muito mais interessantes, conhecia os alunos, as suas fragilidades e **buscava sempre desenvolver as suas competências linguísticas e discursivas**, através de actividades permanentes.*

Destaca-se nos dois enunciados acima a concepção de língua usada no processo de ensino e aprendizagem. No primeiro excerto a estagiária Efigênia, em sua ação pedagógica, dá particular atenção ao escrever bem, respeitando as regras gramaticais: *tive o cuidado de ensinar as regras de funcionamento da língua portuguesa*. A estagiária Nénia põe em destaque a língua como meio de interlocução: *buscava sempre desenvolver as suas competências linguísticas e discursivas*.

No segundo excerto, a estagiária Nénia valora o conhecimento que foi construindo do outro – o seu aluno –, a quem dedica particular atenção: *conhecia os alunos, as suas fragilidades e buscava sempre desenvolver as suas competências linguísticas e discursivas*. Podemos deduzir, do enunciado da estagiária, que o conhecimento que ela tinha dos estudantes foi fruto de uma perspicaz escuta do outro para conhecimento das suas necessidades relativamente ao domínio do Português.

Retomando a abordagem apresentada pela estagiária Efigênia, verificamos que esta destaca o ensino de regras. Ensinar a língua sob o enfoque dessa perspectiva tem reduzido o ensino de língua portuguesa ao estudo teorizado da gramática. Segundo Faraco (1991), a teoria gramatical não deve ser o objetivo de ensino de língua portuguesa por dois motivos: porque é possível dominar uma língua sem conhecer um pingo sequer da teoria gramatical e porque a teoria que a fundamenta é incompleta. O autor defende que a aprendizagem desta traz como consequência a não aprendizagem da língua nem da teoria, fato que ocasiona uma confusão na mente dos alunos.

Também comungamos desse entendimento, ou seja, que ensinar a língua priorizando as regras gramaticais pode instaurar a ideia de algo que somos coagidos a fazer, como se se tratasse de “uma regra de etiqueta e do bom comportamento” (POSSENTI, 1996, p. 73), em que quem não a seguisse seria colocado à margem. A perspectiva em pauta ignora o fato de que em uma determinada língua podem coexistir inúmeras variantes, em que certamente teremos falantes de uma variante em detrimento de outra. Essa situação revela uma atitude discriminatória por parte daqueles que não se integram na tal língua elegida como padrão ou norma a ser seguida.

Nas falas da estagiária Nénia podemos notar que ela valora uma perspectiva de linguagem assente no que Bakhtin (Volochínov) (1997) nomina de subjetivismo individualista, segundo a qual a atividade mental é que organiza a expressão. Essa abordagem considera a linguagem como um instrumento de comunicação. Nas palavras de Geraldi (1991),

esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combina segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais. (p. 43)

Essa perspectiva não tem em conta que a linguagem é uma arena entre dois sujeitos, que o enunciado é produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados, não podendo haver um interlocutor abstrato. Volochinov (1930) completa a nossa compreensão ao reiterar que

[...] a linguagem não é alguma coisa de imóvel, fornecida de uma vez por todas, e rigorosamente determinada em suas “regras” e em suas “exceções” gramaticais. Ela é um produto da vida social, a qual não é fixa e nem petrificada: a linguagem encontra-se em um perpétuo devir e seu desenvolvimento segue a evolução da vida social. (p. 1)

Volochínov e Bakhtin (2011) nos ensinam que a língua reflete não só as inter-relações sociais estáveis entre os falantes, mas também as oscilações que ocorrem no decorrer de sua história. Voltando a atenção aos discursos dos estagiários sobre a questão da concepção de linguagem, compreendemos que estamos perante um ecoar de vozes constituídas pelos universitários candidatos à docência e de vozes de autoridade construídas na academia. Os estagiários ao assumirem e reconhecerem essas últimas, e servirem-se delas no momento da aula, valoram-nas reforçado a sua perpetuação.

Estamos, portanto, diante de uma situação que requer mudança de postura em relação ao que ensinar nas nossas aulas de língua portuguesa. Trata-se de uma mudança da concepção de linguagem que circula em nossas escolas, veiculada por materiais e recursos didáticos a serviço dos nossos alunos e professores. Entendemos que é preciso ir além da visão de linguagem concebida como instrumento de comunicação ou como um sistema estável, pois a linguagem é produto social, produto da interação entre dois ou mais sujeitos socialmente situados. A mudança requerida passa por mudar as metodologias e, mais do que isso, adequar os conteúdos de modo que se ajustem a essa mudança.

Um papel importante para a mudança da qual falamos é desempenhada pela universidade, visto que esta ocupa um lugar único na formação de professores que irão exercer sua profissão docente nas escolas do ensino secundário geral e possui um *status* de produtora e divulgadora de conhecimentos científicos por excelência.

Por conseguinte, ela tem a responsabilidade de responder às exigências do contexto atual de ensino língua, promovendo ações que levem à tomada de consciência do seu quadro de pessoal – formadores – sobre o que estamos ensinando nas nossas escolas quando falamos de ensino de

língua portuguesa, por que o fazemos e como o fazemos, considerando que a linguagem é social, um produto de interação entre dois sujeitos socialmente situados, portanto um lugar de construção das relações sociais, em que os interlocutores envolvidos se constituem.

Expondo nossa compreensão ativa da atividade linguageira produzida pelos estudantes candidatos à docência, quando da vivência do estágio supervisionado, reiteramos que existe uma relação importante entre a linguagem e a atividade humana, uma vez que a primeira penetra na segunda quase que de modo fundido nos enunciados concretos pela interação viva das vozes sociais nas situações de trabalho vivenciadas na escola. Como nos ensina Bakhtin (2011), os enunciados são prenes de atitudes da atividade humana.

Analisando os enunciados dos estagiários, podemos constatar que a organização curricular do curso de Ensino de Português, em que as disciplinas estão estruturadas seguindo a sequência de disciplinas teóricas, passando pelas pedagógicas e no final as práticas, vem contribuindo para que os estagiários reforcem a cisão entre a teoria e a prática, como podemos observar nas falas dos estagiários:

[R.Ar.11.2012]

A fase de leccionação iniciou quinze dias depois da assistência a aulas. Foi nesta fase que realmente pude colocar em prática os conhecimentos que fui adquirindo ao longo dos anos de formação, todavia, muito mais do que um momento de implementação de conhecimentos, foi um momento de aquisição de novos.

[R.El.11.2012]

O Estágio Pedagógico é o momento em que se realiza, na prática, toda a carga teórica que o estudante obtém ao longo de toda a sua formação profissional. É neste momento em que o estudante apresenta as suas competências na sua actuação e descobre a realidade que o ambiente do trabalho apresenta.

Em ambos os enunciados há a atribuição de índice de valor positivo ao estágio como tendo colaborado na formação ao possibilitar a aplicação dos conhecimentos construídos na academia. Notamos que o coro de vozes que ecoam é das vozes da instância formadora em diálogo com as da esfera escolar – escola pública. A fala da estagiária Arcângela reforça a valoração atribuída ao estágio, pelo fato de esse momento não ter sido apenas momento de aplicação da teoria, mas de construção de novos conhecimentos. Vemos que o posicionamento da estagiária reforça a ideia de que o homem se

constitui na interação com o outro. Interagindo com o outro (professores, alunos e a comunidade escolar), pode construir conhecimentos próprios das relações entre os membros da escola, que servirão de âncora para a seu ato de ensinar e para vida.

Com relação ao conjunto dos conhecimentos que sustentam o plano curricular do curso, espera-se que estes sejam adquiridos ao longo dos quatro anos do curso de forma progressiva, em que, em primeiro momento, se adquira as disciplinas teóricas, tais como disciplinas introdutórias aos Estudos Linguísticos e aos Estudos Literários; História das Ideias e História e Filosofia de Educação, entre outras, e em momentos subsequentes e de forma sequenciada, as disciplinas de cunho teórico-prático ou pedagógicas: Metodologias de Ensino⁴⁰ e no final do curso as disciplinas de prática de ensino através do ES.

Portanto, ao dispor a distribuição das disciplinas na grade curricular⁴¹ – primeiro disciplinas teóricas, passando pelas teórico-práticas e depois as práticas –, está em vigência uma organização curricular centrada no modelo de racionalidade técnica. Com essa organização, ou modelo de formação de professores, conforme compreende Pereira (1999), o formando é considerado como um técnico e, assim, para sua formação seria necessário um conjunto de disciplinas científicas e outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação em sala de aula. No entanto, o contexto real da formação tem provado o contrário, como evidenciaram as palavras da estagiária Arcângela: *muito mais do que um momento de implementação de conhecimentos, foi um momento de aquisição de novos.*

Entre a prescrição de como o futuro profissional de educação deve proceder e o conhecimento da realidade da escola, assim como as ações concretizadas, há um leque de elementos a serem considerados, tais como conhecimentos, experiências e aprendizagens diversas que se constroem na interação entre interlocutores envolvidos (formando, alunos, servidores e comunidade escolar), bem como as mudanças constantes ocasionadas pelas Tecnologias de Informação – TIC's, em uma sociedade de informação como a que vivemos, como observa Souza (2008):

Os processos de aquisição de conhecimento, na chamada sociedade da Informação, assumem um papel de destaque e exigem professores que possam desenvolver, além da instrução normal, novas competências, em torno de uso das inovações, e

⁴⁰ Essa disciplina hoje é denominada de Didática.

⁴¹ Como tratamos na seção sobre a descrição do curso.

adaptabilidade ao desconhecido, coisas que seus alunos, nativos nesta era, já trazem desenvolvidas, mesmo quando chegam ao primeiro ano do ensino fundamental. (p. 264)

A superação, portanto, da desarticulação que se registra entre a teoria e a prática na formação do professor necessita da conciliação dos conhecimentos teóricos que sustentam o *agir* do profissional em *dever* no contexto da realização do seu trabalho docente com os conhecimentos construídos pelos interlocutores no processo de formação nos espaços escolares. Assim sendo, é preciso levar em consideração tanto os conhecimentos construídos na academia como os construídos nas escolas de ensino secundário, escolas de parceria com as instâncias formadoras para estágio.

Ao longo do processo de formação, bem como em situações desafiadoras no campo de trabalho, o enfrentamento de vivências diversificadas – a título de exemplo, o gerenciamento de uma turma numerosa, o ensino de língua portuguesa em um contexto multilíngue –, essa conciliação é um item a ser destacado e ponderado, pois todo o vivido intensamente também contempla um por fazer, uma atividade responsiva. Entendemos, portanto, que a construção de conhecimentos exigidos para o exercício da profissão⁴² docente se efetiva por uma inter-relação dos conhecimentos de natureza teórica e de natureza prática, porém, não abdicando dos conhecimentos produzidos nas relações estabelecidas no ato pedagógico, pela razão de as interações que daí advêm serem dialógicas e produzirem linguagem, pois “a língua e a palavra são quase tudo na vida humana” (BAKHTIN, 2003, p. 324).

O percurso até aqui efetuado sobre as vozes que coexistem nos enunciados dos estagiários no ato ensinar, no decorrer do estágio, leva-nos a ter em conta que o processo de formação é um espaço de luta entre alteridades, em que os discursos que pululam no horizonte formativo contemplam visões de mundo de *outros*, com ideias, ideais, pontos de vista que em algumas circunstâncias são convergentes, e em outras divergentes daquele com que se dialoga. Afinal, não somos o que somos sem a contemplação do outro. Nas palavras de Bakhtin (2011),

⁴² Concebida como “forma de os homens viverem juntos seus projetos interdependentes da vida e de trabalho, teias de relações sobre as quais, como num pano de fundo, os profissionais desenvolvem as suas próprias trajetórias pessoais e suas identidades, suas forças de criatividade e originalidade, que afetam as vidas e as práticas de todos os que se relacionam” (MARQUES, 2006, p. 51)

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão contemple o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. (BAKHTIN, 2011, p.23)

Podemos daí depreender que, em face do que vivenciamos, uma resposta é esperada de nós, por mais que esta não nos seja advinda *a priori*, ou seja, ao compreendermos ativamente o experienciado, este tem que nos tocar, coagir-nos para uma contrapalavra, mesmo que esta não seja proferida no momento da execução, do vivenciamento do ato. Compreendemos que os vivenciamentos pelos quais os estagiários passaram oportunizaram a criação de conhecimentos relacionados com o ato de ensinar.

Queremos aqui frisar, apesar de tê-lo feito repetidas vezes no desenvolvimento deste trabalho, que o ato de ensinar é imbuído de responsabilidade e comprometimento para com os alunos e a profissão e pressupõe uma ação responsiva, que se assenta na obrigatoriedade do agir do sujeito em face do lugar por ele ocupado, um ser inconcluso em constituição. Portanto, há que compreender, nas interações que são instauradas em aula, a importância que o outro imediato que é o aluno assume, em razão de sua posição na interação e do excedente que lhe permite ter uma visão do professor que só ele pode ter, ao mesmo tempo que o “professor toma consciência de si mesmo pela refração dele no olhar do aluno, pelo modo como o aluno o vê.” (RODRIGUES, 2009, p. 289).

Retomando a organização das disciplinas do curso, que reforça a cisão entre a teoria e a prática, ao colocar as disciplinas ditas práticas para o final do curso, por meio das disciplinas de Estágio I e Estágio II, busca-se a materialização dos três níveis de objetivos previstos no curso:

- a) **dever saber**, que pressupõe um alto grau de domínio de conhecimentos e de competências;
- b) **dever saber fazer**, que exprime a finalidade do curso;
- c) **dever ser**, que corresponde a um conjunto de atitudes e formas de estar próprias de um graduado universitário. (PCLLL⁴³, p. 6)

⁴³ Plano Curricular de Línguas, Linguística e Literatura.

Vemos que a imersão do estudante no campo do trabalho por meio do ES oportunizou que estagiários, por meio da interação instaurada com os interlocutores no ato de ensinar – basicamente professores e alunos do ensino secundário –, ressignificassem os conhecimentos científicos construídos na academia e em outras esferas sociais, posto que os estagiários dizem:

[R.Ef.11.2012]

[...] percebi que muito mais do que criar situações para os alunos escreverem é importante que o professor oriente os alunos nesse processo.

[R.Ma.11.2012]

Com esta fase do estágio, chego a [sic] conclusão de que a tarefa docente não é nada fácil, pressupõe um alto nível de responsabilidade, que somos chamados a cada dia a cultivar através da leitura e, acima de tudo, empenho profissional.

[R.Edy.11.2012]

[...] chegar a este momento no meu percurso acadêmico e na minha vida, não representa o fim de um longo percurso, corresponde ao início de um grande desafio que tenho pela frente, tanto profissionalmente como academicamente. Portanto, é cair num grande erro pensar que este é o fim. Um grande ensinamento que vou levar comigo para a vida toda e enquanto estiver vivo, é que sempre há espaço dentro de nós para aprender e para o conhecimento.

As falas dos três estagiários evidenciam o redimensionamento que tiveram de fazer quanto a seus conhecimentos após a vivência do trabalho no campo de estágio. Contudo, é oportuno salientar, particularmente no que se refere ao excerto em que representamos a fala da estagiária Efigênia, que, por meio desse depoimento, objetivamos explicitar o processo de uma aprendizagem do aprender a ensinar; como também o diálogo entre a voz da academia, o que por ela *se aprende*, e o que por ela *ainda não se aprende* no que diz respeito ao ensino da linguagem verbal escrita.

Portanto, para Efigênia, ensinar a escrever não passava apenas por criar situações para que os alunos escrevessem; importava que o professor fosse “cúmplice” do ato da escrita do aluno: *é importante que o professor oriente os alunos nesse processo*. Ela valoriza o “vivenciamento” do ato, valoriza o *dever saber fazer* no ato de ensinar a escrita, sendo partícipe ao assumir o *dever saber fazer* quando indica que um professor vai além do que lhe ensina a academia, vai além do que lhe ensina uma prática “controlada” por seu modo de olhar a didática da leitura e da escrita, por que assume a si

como *ser que faz*, pelo que é do *dever ser* do professor (no caso, do dever ser do professor de Português).

Pela fala de Maria pomos em nota a imagem que o estagiário incorpora ao assumir o trabalho da docência: um momento de tensão entre sentidos do *ser professor* que o estudante traz para o campo de estágio, aquele de sua história de vida académico-universitária, e a situação concreta vivenciada no campo de trabalho, quando se dá “de cara” com a formação de outro *ser* que é de sua responsabilidade. Diz Maria: “*Com esta fase do estágio, chego a [sic] conclusão de que a tarefa docente não é nada fácil*”. Ela valora a necessidade da formação contínua para estar a par das exigências da profissão, ou seja, para responder ativamente ao ato de ensinar, fato este reforçado pelo estagiário Edy, reconhecendo a experiência do trabalho, como profissional e como ainda “um devir”, vital quando dimensionada como não acabamento. Afinal, ninguém *é!* Onde há vida há inacabamento, nos alertava Bakhtin (2011, p. 395): “a formação do ser é uma formação livre. Nessa liberdade podemos comungar, no entanto, não a podemos tolher com um ato de conhecimento (material).”

Como diz Edy, o final do curso é início de uma formação (do ser professor) que se configura longa e para toda a vida. Repercute nas palavras do estagiário a noção de ser humano como incompletude, como ser em constante formação, com preocupação com o amanhã (dever ético do ser professor).

Podemos dizer, então, que a atuação em sala de aula – assumir o lugar de professor no Estágio Supervisionado –, pode contribuir para abrir espaço ao ser de expressão (o homem social), ao sujeito, profissional da educação ao cumprir com o previsto no plano curricular dos cursos, avocando para si o *dever saber fazer*. As seguintes expressões dos próprios estudantes afiançam:

[R.Sé.11.2012]

No início das minhas actividades lectivas, tive dificuldades em fazer o plano de aulas, pois não sabia distribuir correctamente as actividades em função das funções didácticas. Porém, graças à ajuda e paciência do professor titular da turma, consegui superar esta dificuldade.

[R.Os.11.2012]

[...] além de usar o conhecimento adquirido das disciplinas de Didáctica I e II fui orientada pelo professor titular. Em reuniões e encontros prévios com este, conciliava a experiência que ele ia me passando com o conhecimento que já tinha no sentido de tornar as aulas mais atractivas, interactivas,

centradas no aluno e educativas, promovendo a construção do conhecimento.

Pelo conjunto representativo das falas dos estagiários podemos dimensionar a importância que é atribuída ao outro – o professor titular das turmas no aprimoramento das atividades inerentes ao exercício docente – para a construção de um horizonte de ação próprio. Colocando-se no lugar *de fora* em relação a si mesmo, reconhecendo, portanto, as suas fragilidades, o estudante, como aprendiz de uma profissão, não agia apenas como aprendiz, pois ia conseguindo ganhar autonomia para um *saber fazer* (dar aulas de Português).

Podemos entender, também, que a fase de vivenciamento da atividade docente não contribuiu apenas para a ressignificação dos conhecimentos científicos ou do trabalho prático (*in loco*), mas também concorreu para a criação de conhecimentos relacionados com o *saber ser*, pelo não rompimento entre o modo de viver a vida real e a vida narrada (mundo semiotizado).

Por meio da atividade docente realizada na escola parceira da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) pudemos notar que os estagiários “renormalizaram” (recorrendo a expressão de Schwartz (2011)) as suas formas de ser e estar diante do outro. É certo que no decurso da atividade formativa, em que as interações sócio-verbais são constantes, não se recebe apenas o conhecimento ou conteúdos científicos, mas também vive-se o mundo das semioses – em alguns casos, ocultas no modo ser e de estar no mundo –, no seio do qual aprende-se a como lidar com o outro e como se dirigir ao outro, ainda mais que, como nos ensina Bakhtin (2011, p. 390), “a mesma pessoa real pode manifestar-se em diversas formas autorais” e “a interpretação das estruturas simbólicas tem de entranhar-se na infinitude dos sentidos simbólicos [...]” (p. 399).

Os estagiários puderam, ao longo da experiência profissional, construir conhecimentos correspondentes ao dever ético como professores, ao assumirem este lugar na escola que lhes serviu de campo de trabalho, o de ministrar aulas de Português a alunos do ensino básico, indo além, comprometendo-se com a formação do aluno-cidadão – comprometimento com causas patrióticas –, e com relações pessoais mútuas – respeito pelo outro –, como ilustram as palavras dos estagiários:

[R.Jó.11.2012]

O professor que queira ver os processos educativos mudados, não deve viver reclamando sobre as más condições de trabalho, sobre os magros salários,

sobre quem foi o professor do aluno que hoje está em minha mão, devemos pelo contrário participar na causa única, ensinar e educar um homem íntegro.

[R.Ai.11.2012]

O trabalho de professor exige de nós responsabilidade, perseverança e compromisso. Estes aspectos devem permanecer intactos ao longo do exercício da docência. É necessário como professores respondamos com satisfação aos desafios.

[R.El.11.2012]

*É importante que o professor não apenas planeje, ordene e prepare boas aulas e ensine, mas também seja um educador na verdadeira acepção da palavra, aí sim **envolvendo emoções, afectividade, compreensão do homem e seu ambiente**, juntamente com uma boa comunicação.*

Sobressai, nas manifestações acima, a ideia de que, em face da posição social que o professor ocupa, este responde pelo seu ato ético de ensinar – no caso o Português – e educar o homem – cidadania. Vemos aflorar, no discurso dos estudantes, o discurso oficial das políticas educacionais públicas que, pelo código de conduta dos professores moçambicanos, realça duas responsabilidades fundamentais dos professores daquele país, para com seus alunos: ensinar e promover a divulgação do conhecimento científico (GUIÃO DO PROFESSOR, 2013) e, como desdobramento, a promoção do crescimento íntegro do aluno. Portanto, podemos afiançar que estamos diante de um reconhecimento e valorização da voz de autoridade da política – política oficial do trabalho – que circula na esfera escolar. Ademais, observamos que, diante desse discurso, alunos se posicionam confirmando o pensamento do outro – dos mentores da política em pauta –, um pensamento que procura abarcar o que é do outro para si, o das políticas, agora, econômicas: “*o professor [...] não deve viver reclamando sobre as más condições de trabalho [...]*. Essa postura seria consciente ou revela um posicionamento de quem está, de certa forma, ainda em “prontidão” para interpretar o que para o outro é nítido e um “fato” assumido para si (pelo outro)?

O estagiário Ailton, por sua vez, em seu dizer, mostra consciência da responsabilidade que tem em razão do lugar de professor por ele ocupado. Valora o comprometimento que esse lugar social de *ser professor* implica. Assim também procede o estagiário Elves, evidenciando como positivo o conhecimento do outro e reconhecendo a necessidade de respeito à diversidade dos sujeitos com os quais interagimos e o meio no qual estamos

situados quando o campo de atuação é uma escola. Se é na interação entre duas consciências socialmente situadas que a consciência de si é possível, as relações estabelecidas com o outro no espaço da formação – educação básica ou universitária –, não pode ser negligenciada.

Comungar conhecimentos teórico-acadêmicos com a prática profissional a partir das fases iniciais do curso possibilita que os nossos acadêmicos universitários hoje, professores amanhã, vão confrontando os conhecimentos que vão sendo construídos ao longo de sua formação acadêmica com os conhecimentos do contexto real com o qual vão lidar, proporcionando, quem sabe, o redimensionamento e a sistematização dos conhecimentos tanto científicos, como do conhecimento da realidade escolar e social de um povo – como o de Moçambique.

Por fim, diante do que vimos apresentado, compreendemos que os limites para a imersão dos estudantes no contexto de trabalho deva ser ampliada nas suas mais diversas manifestações. A formação do professor não pode, pois, ser demarcada em uma, duas ou três fases – e ainda reservadas para o final do curso. Não se pode transferir para os estudantes a responsabilidade de, apenas nas últimas fases e mediante experiências em um único campo da cultura, atingir a formação de profissional da educação e na disciplina Estágio I ou Estágio II, como rezam as normativas, no caso da formação de professores no departamento de línguas da Universidade Eduardo Mondlane.

A responsabilidade que envolve os três eixos bem situados – *dever saber, dever saber fazer e dever ser* –, é certo, tem de ser fundida na filosofia do curso, na formação do homem social em um curso, não perdendo, portanto, a riqueza de olhar o ato humano como ativismo (ato integral e único, com finalidades). Se aprendemos com o outro, se com o outro possibilitamos a cocriação, afiançamos, então, a relação *eu x outro* como impulso para pensar a educação do país que é Moçambique, o meu país, meu povo, e nós, moçambicanos, como eu e como *outro* de *outros*, possamos, juntos, como humanidade, compreendermos que

As complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem. Entretanto, não foram estudadas nem a palavra no corte dessa relação de reciprocidade nem o *eu* do falante na mesma interação.” (BAKHTIN, 2011, p. 379).

Temos muito não só a ensinar – ou ensinar a ensinar –, mas a aprender.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando a esta parte de nosso trabalho, é o momento de trazer um final em relação ao que temos vindo a falar. Trata-se de palavras que expressam um acabamento parcial, pois, como um território entre o *eu* e *outro*, elas necessitam de que o *outro* entre em cena no diálogo ininterrupto da comunicação, ou seja, pressupõem uma contrapalavra.

Partimos para a realização do trabalho procurando compreender como se efetiva a formação do profissional de Letras Português no ato de aprender a ensinar, centrando-nos em sua atuação quando do assumir a turma no ES nas escolas públicas, parceiras das universidades na formação do futuro profissional de educação.

Para a materialização de nossa compreensão ativa, que pressupõe uma atitude responsiva, partimos do entendimento de que “o homem existe em realidade nas formas do *eu* e do *outro*” (BAKHTIN, 2011, p. 349), por conseguinte ele não existe como ser isolado, mas na interação com o *outro*. Diante desse entendimento, consideramos a metodologia assente na abordagem histórico-social, cujos teóricos principais são Bakhtin e Vigotski, como sendo a perspectiva que podia levar à consecução dos objetivos definidos.

Para essa investida, realizamos a análise dos enunciados dos estagiários que constam dos relatórios – gênero de discurso *relatório* –, que circulam na esfera acadêmica, com o objetivo de “expressar a individualidade do falante ou de que escreve” (BAKHTIN, 2011, p. 265). Concentramo-nos nos elementos verbais, linguísticos, e extraverbais – o espaço e o tempo do evento, o objeto ou o tema do enunciado, e a posição dos interlocutores diante do fato (VOLOCHINOV, 1930). Dessa feita, como tentativa de abarcar os aspetos subjacentes à linguagem, elegemos como categorias de análise os seguintes conceitos da teoria de Bakhtin: ato responsável, gênero de discurso e cronotopo.

No entanto, em razão das escolhas que fomos fazendo ao longo do trabalho procurando trazer as vozes constantes dos discursos dos estagiários, nos atendo à situação, mas evitando falas longas, estamos cientes de que silenciemos algumas vozes, deixando umas falarem em detrimento de outras. Ademais, o momento da escrita dos relatórios é diferente do momento em que se vivenciou o ato de ensinar, em que, em muitas situações, houve elementos linguísticos e não linguísticos que poderão ter condicionado a escrita. Nas palavras de Amorim (2002, p. 9), “é impossível restituir, no texto, o sentido originário do que foi dito em campo, pois o texto se constitui sempre como um novo contexto.” Dessa forma, algumas falas poderão não

ter tido uma contrapalavra que ilustrasse a orquestração de vozes nelas contidas.

Assumindo o lugar único de pesquisador e fazendo uso de nossa extralocalização, cabe-nos trazer os pontos que sobressaíram no nosso trabalho, no exame dos enunciados dos estagiários, na fase final do curso de licenciatura em Ensino de Português.

A escola como um macrocronotopo que possui vários microcronotopos: vários tempos – tempo de aula, tempo de duração do ano letivo, tempo de estágio, entre outros – e vários espaços – sala de aula, recinto escolar no geral – é um lugar onde circulam várias vozes que vão constituir as vozes dos sujeitos, pois, como percebe Bakhtin (2005), “O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós” (p. 195).

Com base nessa compreensão, as várias interações que se estabeleceram entre os sujeitos na escola passaram por ser compreendidas tendo em conta a situação específica, uma vez que nelas estão sujeitos falantes e pensantes, constituídos por vozes outras e dessa interação sobressaem vários conhecimentos e posicionamentos que não estão assentes na língua como sistema estável, dado e petrificado, visto que “as relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto elas não existem no sistema da língua” (BAKHTIN, 2011, p. 323)

Para a materialização do nosso objetivo que passava por investigar a formação dos futuros professores tendo como foco o Estágio Supervisionado (ES), dirigimos nosso olhar investigativo para os três momentos que regem as atividades relacionadas com o ES, nomeadamente: integração e observação da realidade escolar, planejamento, regência de aulas.

No que diz respeito à inserção dos estagiários à realidade do contexto escolar e à observação da escola como um todo e da sala de aula, com o objetivo de se aproximar da realidade da esfera escolar, realidade na qual, provavelmente, a maioria deles futuramente irão atuar, sobressai, no seu discurso, a importância que a fase de observação possui para a preparação da fase subsequente, a regência de aulas, possibilitando a projeção de formas para lidar com as turmas, em face da oportunidade de interação com os intervenientes da esfera escolar.

Compreendemos, das falas dos estagiários, que sua imersão prévia na escola onde irão praticar o ato de ensinar contribuiu para que fossem criando confiança e segurança para o assumir a turma em momento subsequente.

No decorrer da observação, tendo em conta o lugar social de professores em formação, os estagiários posicionaram-se diante da profissão. Em tais posicionamentos, os estagiários valoraram a imersão no campo de trabalho, pois esta oportunizou o conhecimento da realidade escolar.

Na fase de planeamento, em que os estagiários projetaram as atividades que desenvolveriam na escola, particularmente em sala de aula, a escuta perspicaz do outro, o professor da escola pública com mais tempo de magistério, possibilitou-lhes, paulatinamente, ir conquistando autonomia na projeção das atividade em sala de aula, pois o vivido nesta pressupunha um “por-fazer-se”.

A fase de regência das aulas correspondeu ao momento que ocupou grande parte da estadia dos estagiários na escola. O acompanhamento dos professores titulares no primeiro momento em que os alunos assumiram a turma, mostrou-se também importante na formação dos estagiários, uma vez que oportunizou que estes pudessem passar a realizar as atividades sozinhos, ou seja, autonomamente. Em outras palavras, a interação estabelecida com os professores das turmas, os quais eram tidos como referência, revelou empatia para com estes. É com base na empatia que viviam a posição de professores, no entanto, em face do seu lugar extralocalizado, iam mantendo distanciamento, o que permitiu que os estagiários alcançassem autonomia para o exercício da profissão, assumissem um comprometimento e envolvimento com ela.

No discurso dos estagiários sobressai a extrema importância desempenhada pelos alunos para todo o ato de ensinar. Os alunos são o âmago de todo o ato educativo, ao serem os sujeitos a quem este se destina, eles são o outro imediato no ato de ensinar realizado pelo professor, que pela sua exotopia permitem o acabamento deste – o professor –, já que é por meio deles que o professor toma consciência de si.

Na interação com os professores com mais anos de magistério, com os alunos e com os sujeitos outros da realidade escolar, os estagiários puderam compreender o papel central desempenhado pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, o papel fulcral que a relação dialógica entre o aluno e o professor tem no agir desse último.

Pudemos reter das falas dos estagiários que em suas atuações em sala de aula valiam-se de concepções de linguagem atualmente colocadas em questão, quando se trata de ensinar a linguagem na escola. Trata-se de concepções que, por um lado, valorizam o ensino das regras gramaticais, o escrever com correção gramatical, por outro lado, valorizam a teoria da expressão, fundamentada na perspectiva de linguagem como expressão do pensamento e que considera ser na psique do indivíduo que se organiza a expressão.

Nessas duas vertentes estão concepções de linguagem que se distanciam da concepção de linguagem de Bakhtin e seus pares, pois, para estes, a História, a sociedade e os valores fazem parte, necessariamente, do fenômeno da linguagem, sendo que o outro desempenha um papel fundamental.

As atividades dos estagiários eram moldadas à realidade concreta da sala de aula. Em várias situações os estagiários eram confrontados com situações adversas ao ato de ensinar, tais como falta de atenção, por parte dos alunos, nas aulas, falta de interesse pelas aulas, fraca assimilação dos conteúdos, entre outras. Diante desse cenário, em razão do lugar único de professor em formação, os estagiários eram levados a agir, com vistas a ultrapassar esses problemas. Certamente, os estagiários tinham que ativar os conhecimentos tidos na academia relativos a esses aspectos. Porém, a superação não era conseguida apenas com a ativação dos conhecimentos construídos na academia. Necessitavam de conhecimentos próprios da experiência, que tivessem em conta os alunos que se encontravam sob sua responsabilidade como professores e o entorno social.

Portanto, o ato de ensinar requer a conciliação de conhecimentos teóricos, construídos ao nível de tantas disciplinas curriculares do curso e dos conhecimentos próprios do momento do ato pedagógico. Compreendemos que, ao propor soluções capazes de suprir as contrariedades e eficazes para a aprendizagem dos alunos, os estagiários foram construindo os conhecimentos exigidos pela profissão. Ademais, mostrando sensibilidade com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, envolvimento e comprometimento com a profissão, os formandos foram construindo o profissionalismo exigido pela profissão, ponderando que “não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez reconhecido e subscrito tal obrigação.” (BAKHTIN, 2012, p. 94)

Nos discursos dos estagiários também encontramos a concepção de ser professor, construída pelos discursos socialmente construídos sobre a profissão. Na visão dos estagiários, esse profissional é visto como um sujeito que prioriza o ensino centrado no aluno, que com este vai construindo o conhecimento, buscando dar respostas que proporcionem o seu acabamento como profissional. Eles acrescentam que a formação do professor não termina com a formação inicial, pois precisa responder às readaptações constantes que o meio vai impondo.

Em face dessas readaptações ou renormalizações impostas pelo tempo, espaço, interlocutores na realidade cotidiana e as especificidades da esfera escolar, que é um lugar de síntese das várias esferas: econômica, jurídica, religiosa, política, entre outras, o discurso do estagiário, professor em formação, é constituído por vozes várias. A esse coro de vozes somam-se

as advindas de instâncias formadoras, organismos governamentais, de colegas estagiários, de professores com mais anos de magistério, não colocando de lado a família.

Com o exame dos enunciados dos estagiários produzidos em contexto de formação, procuramos dar a nossa contrapalavra na cadeia discursiva de formação de professores. Certamente as vozes que emergem dos enunciados dos estagiários, não são inéditas, pois, como compreende Bakhtin (2011),

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, emitam, seguem. (p. 294)

Ao concluir a nossa atividade responsiva em relação às ressonâncias que sobressaem das vozes que emanam da esfera educativa e do ato formativo de professores, reiteramos a incompletude de nosso discurso, em última instância, de nosso ato, dada a nossa posição única de pesquisador constituído por várias vozes outras e ponderando que

O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa idéia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. (BAKHTIN, 2011, p. 298)

Entendemos que este diálogo inconcluso possa, como um elo colocado na grande cadeia discursiva humana, efetivar seu acabamento em sua abertura para a escuta do outro, permitindo assim iniciar outros diálogos sobre o processo de formação do professor.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. *Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas*. Cadernos de Pesquisa, n. 116, jul. 2002
- ANTUNES, Ricardo. *Trabalho*. In: CATANI, Antonio David; Holzmann (orgs.). *Dicionário de trabalho e tecnologia*. 2. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail (V.N. Volochínov). (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. _____. *Problemática da poética de Dostoiévsky*. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- _____. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 393-410.
- _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2012.
- BEATÓN, Guillermo Arias. *La persona em el enfoque histórico cultural*. São Paulo: Linear B, 2005.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Be th. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 191-200.
- BOLETIM DA REPÚBLICA. *Lei nº 6/92*. Maputo, 1ª série nº 19, 6 de Maio, 1992.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista brasileira de educação. Campinas, n. 19. p. 20-28, jan-abr. 2002. Tradução de João Wanderley Geraldi.

BORTOLOTTI, Nelita. *O sentido da ciência no ato pedagógico* : conhecimento teórico na prática social. Florianópolis, SC, 2007. 239 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

BRAIT, Beth. Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: sem sempre o outro é o mesmo. In: BRAIT, Beth (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001, P. 7-25.

_____. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto; TEZZA, Cristovão (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. 2.ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 1999, P. 69-92.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DELORS, Jacques. (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. rev., ampl. Campinas: Autores Associados, 2001a.

_____. *Vigotski e o "aprender a aprender"*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev., ampl. Campinas: Autores Associados, 2001b.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 34-50.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. (Org.) *Profissão professor*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 93-116.

FAÏTA, Daniel. *Análise dialógica da atividade profissional*. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 7. ed. Cascavel: Assoeste, 1991, p. 17-23.

_____. *Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2006.

_____. Um posfácio meio impertinente. In: BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. *ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/abralin/article/view/32436/20585>

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

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Trabalho, relação teoria-prática e o curso de Pedagogia. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *Formação de professores: um desafio*. Goiânia: UCG, 1996, p. 81-91.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *A Abordagem Sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. UFJF: Cadernos de Pesquisa, 2002.

FRIEDRICH, Janette. *Lev Vigotski: mediação e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

FURLANETTO, M. Marta. Gêneros e autoria: relação, possibilidades e perspectivas de ensino In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 8., 2008, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

_____. Ensino de língua portuguesa: focalizando as práticas discursivas. *Uniletras*, Ponta Grossa, v. 33, n. 1, p. 43-59, jan./jun. 2011.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 7.ed. Cascavel: Assoeste, 1991, p.41-48.

_____. A diferença identifica. A desigualdade deforma: Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUSA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs). *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 39-56.

_____. A linguagem e a questão escolar. In: GERALDI, João Wanderley. *Aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João, 2010, p. 33-37.

GOLIAS, Manuel. *Sistemas de Ensino em Moçambique: passado e presente*. Moçambique: Editora Escolar, 1993.

GUIÃO DO PROFESSOR 2013. Maputo: MINED, 2013.

HAYDT, Regina C. C. *Curso de Didática Geral*. 8.ed. São Paulo: Ática, 2006.

LEAHY-DIOS, C. ; MENEZES, C. L. (Colab.) *Língua e literatura: Uma questão de educação*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

LUIS, Augusto Jone. *Políticas do Banco Mundial para a Educação Básica Moçambicana - 1985-2000*. Florianópolis, SC, 2005. 140 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 151-166.

MARQUES, Mário Osório. *A formação do profissional de educação*. 5.ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 14-32.

MELO, Rosineide de. O discurso como reflexo e refração e suas forças centrífugas e centrípetas. In: PAULA, Luciane de. STAFUZZA, Grenissa (Orgs). *O círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 235-264.

MENDONÇA, Marisa. *A didática e a formação prático-reflexiva de professores de língua portuguesa para o ensino secundário em Moçambique*. São Paulo, SP, 2002. 355 f. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Plano estratégico de educação 2005-2011. Maputo: MEC, Junho de 2006.

_____. Plano Curricular do Ensino Secundário Geral. Maputo: INDE, 2007.

_____. Plano Estratégico do Ensino Secundário Geral. Maputo: MEC, Novembro de 2009.

_____. Plano estratégico de educação 2012-2016. Maputo: MEC, Junho de 2012.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 167-176.

MOLON, Susana Inês. *Subjetividade e a constituição do sujeito em Vygotsky*. São Paulo: Editora da PUC-SP, 1999.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003, p. 151-167.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Edusp, 2008.

NHAMPULE, Ana Maria. *Competências comunicativas e linguística dos formandos dos Institutos de Magistério Primário*. Maputo, 2004, 82 p. Dissertação de Mestrado - Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Educação.

NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2.ed. Porto – Portugal: Porto Editora. 1995.

NÓVOA, António. Matrizes curriculares. Entrevista concedida em 13 de set. 2001. Disponível em: http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59 Acesso em: jan.2014.

NUERNBERG, Adriano Henrique; ZANELLA, Andréa Vieira. *A relação natureza e cultura: o debate antropológico e as contribuições de Vygotski*. Interação em Psicologia, nr. 7, Julho, 2003.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Educ. Soc. [online]. 1999, vol. 20, n. 68, p. 109-125.

_____. *Formação de professores: Pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

POLICARPO JUNIOR, José. *Ideologia e subjetividade: a mediação da educação no capitalismo globalizado*. Perspectiva. Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 171-188, jul/dez.1999.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Para uma filosofia do Ato Responsável*.

[Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 15-34.

_____. *O estágio na formação de Professores: unidade teoria e prática?* 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINO, Angel Sirgado. *O social e o cultural na obra de Vigotski*. Educação e Sociedade. Julho, n. 71, 2000, p. 45-78.

PLANO CURRICULAR DO DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS, LINGUÍSTICA E LITERATURA. Maputo: UEM, 2012.

RAMOS, Bruna Sola; SCHAPPER, Ilka. (Des)atando os nós da pesquisa na abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola. (Orgs.) *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010, p. 25-35.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009-2015*. Maputo: MEC, 2009.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Programa Quinquenal do Governo 2010-2014. Maputo: AR, Abril de 2010.

ROBATE, Simão Artur. *Currículo de formação de professores primários na disciplina de língua portuguesa em Moçambique: um repensar de seus fundamentos teóricos*. Piracicaba, SP, 2006. 111 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação.

RIBEIRO, Ricardo. Dez princípios sobre professores e formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajétorias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 117-126.

RODRIGUES, Nara Caetano. *O discurso do professor de Língua Portuguesa no processo de reestruturação curricular: uma construção dialógica*. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2009.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. *As diferentes esferas sócio-discursivas como critério para a elaboração de currículos*. In: Simpósio Gêneros do Discurso como Base de uma Progreessão Curricular no Ensino Fundamental, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.) *Profissão professor*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SCHEIBE, Leda. *Valoração e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação*. Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso: jan.2014.

_____. *Valoração dos profissionais de educação: formação inicial e continuada*. Salto para o futuro. Rio de Janeiro, Ano XXIII , p. 13-18, set. 2013.

SCHWARTZ, Yves; CUNHA, Daisy Moreira. *A formação humana entre o conceito e a experiência do trabalho: elementos para uma pedagogia da atividade*. Trabalho e Educação: Belo Horizonte, NETE, vol.15, n.1, jan/jun, 2008. Disponível em <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/993/856>. acesso: dez, 2013.

SCHWARTZ, Yves. *Intervenção, experiência e produção de saberes*. Serviço Social & Saúde. UNICAMP Campinas, v. 10, n. 12, Dez. 2011.

SILVA, Jane Q. G.; ASSIS, Juliana A.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. *Formação inicial e letramento do professor de Português: uma proposta em implantação*. In: KLEIMAN, ÂNGELA B. (Org.) *A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 281-309.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p.11-36.

SOUZA, Elisa Maria Pinheiro de. O medo e os apelos das novas tecnologias para o espaço escola. In: MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida; CASTANHEIRA, Maurício. *As coisas são coisas até que os jovens em rede provem o contrário*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008. P. 263-276.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 177-190.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2004.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Tradução de Luiz Fernando Cardoso.

VIANNA. Andrea Novelino. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola. (Orgs.) *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010, p. 159-178.

VIGOTSKI, Lev S. *Manuscrito de 1929*. Educação e Sociedade. Julho, n. 71, 2000, p. 21-44.

VIGOTSKI, Lev S. *Teoria e Método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKI. L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In L.S.Vygotski. Obras Escogidas III. *Problemas del desarrollo de la psique* (pp. 139-168). Madri: Visor, 1995.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. *Estrutura do enunciado*. Tradução de Ana Vaz [para fins didáticos], 1930.

_____; BAKHTIN, Mikhail. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos: Pedro e João, 2011.

YAGUELLO, M. Introdução. In: BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.