

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LETRAS/PORTUGUÊS: O AGIR LINGUAGEIRO DO ESTAGIÁRIO ENTRE DESEJOS E POSSIBILIDADES

Carlos Héric Silva Oliveira

Universidade Federal de Sergipe - carlosheric@bol.com.br

Resumo

A fim de contribuir para a formação inicial de professores do curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa e a partir das pesquisas realizadas durante a elaboração da tese de doutorado, este estudo contempla a formação inicial e o trabalho docente que objetiva refletir sobre o agir languageiro do estagiário na atividade do estágio supervisionado curricular. Considerando que os gêneros de textos são produtos de configurações entre possíveis ações do agir humano capazes de estabilização momentânea pelo uso (BRONCART, 2008) e, segundo Bakhtin (2003), os gêneros discursivos inserem-se nas intenções comunicativas e nas necessidades de interação social, entendemos que o estágio supervisionado possibilita desenvolver práticas docentes dos níveis textuais e discursivos capazes de aprimorar o desenvolvimento profissional. Com isso, em nossas pesquisas, reconhecemos que o estágio supervisionado não é apenas um ambiente de realização curricular prescritiva, é, principalmente, o ambiente de aprendizagem, realização e produção prática-discursivo textual em que o estagiário representa seus desejos e possibilidades na execução de sua tarefa docente. Tal reflexão é pertinente devido à relevância que deve ser dada a essa etapa da formação profissional na vida dos futuros professores de língua portuguesa. Nesse sentido, conforme Pimenta (2012a), a problemática do estágio supervisionado poderia ser mais bem gerenciada se houvesse maior discussão entre os membros participantes dos currículos escolares. Além disso, é preciso considerar o contínuo investimento em educação para gerar qualidade no ensino sob o aspecto da orientação prescritiva referente à atividade de estágio e da realização curricular, exercida pelos estagiários. Por fim, podemos perguntar: – Quais resultados o professor de estágio e o estagiário querem da atividade docente, quais ferramentas e as possibilidades de usá-las eles têm para desenvolver sua atividade docente em sala de aula? Como resultados, identificamos, na prática da observação em sala de aula, que os estagiários desejam exercer a atividade, mas se deparam com questões limítrofes existenciais do trabalho de estágio durante a realização de suas tarefas.

Palavras-chave: Agir languageiro, estágio supervisionado, formação docente.

INTRODUÇÃO

O presente artigo faz parte de um projeto maior sobre formação de professores no âmbito do Estágio Supervisionado desenvolvido em nossa tese de doutorado. Entretanto, neste trabalho, nosso objetivo consiste em refletir sobre a formação inicial de professores a partir das atividades de estágio supervisionado, desenvolvidas por duas estagiárias no curso de Licenciatura em Letras-

Português da Universidade Federal de Sergipe, diferentemente em nossa tese de doutorado na qual aportamos nossos estudos na modalidade do Curso Normal (denominado Magistério). Nossas inquietações ocorreram a partir do momento em que iniciamos nossa experiência como professor no curso de graduação quando constatamos a importância dele para formação dos futuros professores.

Dentre os fatores que levam os alunos a escolher a profissão docente, encontramos a identificação por meio de familiares que já foram ou são professores, pelos exemplos de professores que conheceram durante a formação escolar, dentre outros. Nesse sentido, os alunos constroem sua história a partir das experiências vivenciadas nas relações institucionais, por exemplo: família e escola), profissionais e sociais.”

Precisamos compreender que, no estágio, o aprendiz de professor tem a oportunidade de desenvolver o modo prático da formação docente que lhe permite considerar prescrições institucionais oriundas da matriz curricular sobre a formação docente até chegar o momento do estágio supervisionado para realizar suas atividades.

Acompanhando a formação inicial dos graduandos, desde 2008, dentre o conjunto de dispositivos para geração de dados, aplicamos um questionário e realizamos conversas espontâneas. Diante dos dados compilados no colégio onde realizamos a pesquisa, apresentados em nossa pesquisa de mestrado¹, encontramos dificuldades que os alunos relatavam sobre o curso, desde problemas na infraestrutura das escolas-campo² aos de caráter pedagógico, como a falta de material didático e de professores, este último decorrente/consequência de muitas falhas na logística dos estagiários que não conseguiam organizar um cronograma definitivo de atividades por causa instabilidades nos horários de aulas.

O procedimento que realizamos para produzir os dados deste trabalho consistiu em questionário com perguntas abertas a fim de que os estagiários pudessem relatar aspectos relevantes entre desejos e possibilidades em seu estágio. Participaram do estudo, duas estagiárias matriculadas no oitavo período do curso de Licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Sergipe, chamadas, ficticiamente, de Flávia e Roberta. Ambas participaram do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), desde o quarto período.

Por fim, apresentaremos uma reflexão, neste trabalho, destacando a relevância do Estágio Supervisionado como espaço prático na formação de professores, bem como, os desejos e possibilidades de realização da atividade prática como ferramenta de formação para os estagiários e como os estagiários se sentem ao realizarem a atividade.

¹Conferir, Oliveira (2011).

²Denominação das escolas nas quais/em que os estagiários desenvolviam as atividades de estágio supervisionado.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES SOB O FOCO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Numa visão de professor da disciplina de Estágio Supervisionado, o problema não foi a falta de professor para lecionar, mas a de escolas para a realização do estágio supervisionado, ou de outros fatores que agravavam os problemas referentes ao exercício do estágio. Noutros termos, o grande desafio para os alunos consistia em encontrar uma escola-campo para desenvolver o estágio, principalmente por causa das inúmeras recorrências de greves, paralisações e reformas nas estruturas das escolas. Tudo isso prejudicava o andamento das atividades didático-pedagógicas. Conforme Pimenta e Gonçalves (1992, p.108),

(...) na maioria das vezes ele [o estágio] não é realizado; tem sido utilizado como desculpa para se fechar as habilitações de magistério noturnas, com o argumento de que o aluno desse turno não pode estagiar – o que configura um processo de elitização do curso; tem sido interpretado como a prática salvadora onde tudo será aprendido.

Ainda conforme esses autores, os problemas que incidiram na formação do professor não estavam tão somente na esfera da instituição que oferecia a modalidade de ensino. O governo compactuava com isso, como também, mantinha a degradação do ensino por causa da ausência de políticas públicas que oferecessem condições técnicas e recursos financeiros aplicados, de maneira planejada, para o melhor desenvolvimento do curso e formação, com qualidade, do professor.

Dificilmente, esses problemas eram resolvidos até o momento em que os alunos chegassem à fase final de sua formação e à realização do estágio supervisionado. Com isso, o caos na desestruturação se refletia no trabalho tanto do professor da disciplina de Estágio Supervisionado – que não conseguia formar parceria com escolas para realizar um projeto que favorecesse a presença dos estagiários naquela unidade – quanto no dos estagiários, escolhidos, aleatoriamente, ou por influência pessoal de professores do Ensino Fundamental.

Para minimizar os problemas – digamos, históricos – o professor da disciplina de Estágio Supervisionado buscava esclarecer/informar os alunos sobre o trabalho docente, sem perder o foco na importância dos complementos básicos da formação (PIMENTA e GONÇALVES, 1992). As questões voltadas para as dificuldades na execução do estágio eram das maiores a serem resolvidas, pois muitas escolas negavam-se a receber os estagiários por falta de uma proposta – com conteúdos

consistentes e bem elaborados do trabalho de estágio – que oferecesse à comunidade escolar uma contribuição significativa dada pelas atividades do estagiário.

Ao conhecer os problemas que uma dada situação de aprendizagem apresenta, isso se torna um desafio para aqueles que frequentam a graduação. Daí, a necessidade de querer resolvê-los. E por mais que não consigam, sempre é possível pensar caminhos para solucioná-los. Não se trata de escamotear um conjunto de problemas, historicamente construídos, mas de solucionar, conforme sugere Pimenta (2012b), a partir de saberes que

podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. (...) Para isso, um curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente escolar (configurando a pesquisa como *princípio cognitivo* de compreensão da realidade), mas procurando desenvolver com elas pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes (PIMENTA, 2012b, pp.30-31).

Conforme a autora, é possível compreender a atividade de estágio como um campo de pesquisa a ser realizada para aprimorar o “*princípio formativo*” do trabalho docente e, com isso, conhecer, especificamente, a realidade de cada escola, as equipes pedagógicas, os professores regentes e os alunos que receberão saberes mobilizados pelos estagiários, previamente, preparados.

No contexto dessa problemática, o estágio seria mais bem discutido, segundo Pimenta (2012b), nos círculos escolares, entre os membros participantes do contexto de ensino, preocupados com a melhoria da qualidade da educação. Essa discussão abrangeria desde a aplicação das atividades de estágio – este não apenas como o despejar de conteúdos prescritos/predeterminados para conclusão de uma formação profissional – até os benefícios a serem agregados ao conjunto da proposta pedagógica da escola, produzidos por todos os envolvidos na comunidade escolar.

Na escola não é diferente. Os problemas aparecem de modo explícito, necessitando de solução. Podemos ressaltar os que dizem respeito à falta de infraestrutura em seus múltiplos aspectos, desde salas de aula com carteiras quebradas, sem ventilação, às dependências comuns, como sanitários deteriorados sem a mínima condição de uso.

Constatamos, na etapa da realização do estágio, que é normal os estagiários chegarem à escola e se deparar, muitas vezes, com professores que, em sua atividade de regência, preferem não aceitá-los, ou, ainda que os aceitem, exigem que sigam, única e exclusivamente, o livro didático. Esse comportamento, além de não motivar, gera uma série de obstáculos no desenvolvimento do estágio.

Comumente, esse tipo de conflito é solucionado com a intervenção da coordenação ou ainda do professor da disciplina de estágio, que propõe um acordo para haver um trabalho em conjunto, de tal maneira que proporcione a todos os envolvidos uma oportunidade de trabalho docente eficaz e relevante, tanto para os alunos quanto para os professores.

Além das questões direcionadas, especificamente, às escolas, ao pontuar os problemas decorrentes da realização do estágio supervisionado no contexto da pesquisa, aqui, apresentada, nos deparamos com um dos problemas que dizem respeito ao estagiário e que merece destaque: a ruptura que ocorre entre o “*ouvir falar*” sobre sua formação e profissionalização obtidas no Curso Normal e a “*realização da formação inicial*”.

O estagiário traz, ao ingressar no curso, duas informações sobre a formação que terá. A primeira (a que o leva a fazer o curso) é a divulgação de que aquele que se forma nessa modalidade de ensino será, rapidamente, aceito no mercado de trabalho; a segunda é que, após o chamamento pelo mercado de trabalho, há problemas não revelados, já por nós, aqui, pontuados, e, também, durante a realização do curso. É o que podemos chamar de realidade de fato do curso; realidade da qual ele terá consciência quando vir que aquilo que ele aprende, teoricamente, não é, sempre, a mesma coisa que ele vai enfrentar, na prática. Teoria e prática devem, por isso, caminhar juntas para que o estagiário possa obter, de maneira plena, sua formação profissional.

Vimos que os alunos eram informados sobre a disciplina de estágio supervisionado e recebendo as devidas orientações sobre o trabalho docente em estágio supervisionado realizando suas atividades numa sala de aula indicada pela professora-regente da disciplina de estágio. Além disso, o trabalho dos estagiários era supervisionado pelas professoras-colaboradoras e a professora-genitora.

Alguns alunos não se identificaram com o tipo de trabalho desenvolvido, por vários motivos, dentre eles, o fato de terem que alfabetizar e educar crianças sem que tivessem a paciência necessária para se trabalhar com esse tipo de clientela. Conforme Azzi (2012, p.58),

A ação docente expressa a relação do professor em face do mundo e da sociedade, conforme ele se aproxime mais da particularidade ou da individualidade. A ação docente é um ato de objetivação do sujeito. Tal objetivação pode acontecer em nível de particularidade: objetivação em si – quando representa apenas adaptações ou interiorizações do mundo.

Portanto, um dos fatores que podem influenciar a ação docente da individualização ou particularização consiste na insegurança diante do novo. Como aparece no início de qualquer

atividade, a responsabilidade pela orientação, exposição e preleção do ensino-aprendizagem gera apreensão, angústia e medo nos estagiários.

A causa disso é a exposição a que eles são submetidos durante o estágio. Por mais que se discuta, que se proponha que haja o treinamento e/ou a simulação de microaulas antes da realização do estágio, o fato é que a regência, propriamente dita, na sala de aula, com alunos de uma dada série escolhida do Ensino Fundamental, sempre será motivo de apreensão, medo e insegurança, por causa do novo. A seguir, apresentaremos alguns resultados da pesquisa realizada para este estudo.

RESULTADOS SOB O OLHAR DAS ESTAGIÁRIAS: ENTRE DESEJOS E POSSIBILIDADES

Ao observar o agir professoral (CICUREL, 2011), notamos que o fenômeno do agir docente nem sempre era visível às lentes de uma pesquisa. Queremos dizer com isso que, segundo Bronckart (2006), o trabalho representado em situação de estágio supervisionado tende a ser de difícil compreensão pelos aspectos externos que interferem na atividade, ação e produto do fazer docente.

Apesar das dificuldades sobre a compreensão do trabalho docente, a ação de linguagem dos indivíduos direciona-se ao que chamamos de representações, segundo Cicurel (2011), do agir professoral que pode manifestar agires representativos sobre o conteúdo de saberes verbalizados, o tempo-espaço e os papéis assumidos na situação do agente-produtor-receptor e o lugar, socialmente constituído, da realização interacional entre os sujeitos em um dado contexto de trabalho.

O contexto físico recorrente desta pesquisa consistiu na disciplina de estágio supervisionado. O início de nossa pesquisa ocorreu no ano de 2013 quando lecionamos a disciplina de estágio supervisionado II e III na Universidade Federal de Sergipe. Na ocasião, apresentamos um modelo de reflexão, segundo Clot (2007), sobre a **Clínica da Atividade** – especificamente nas **Entrevistas em Autoconfrontação Simples**³. Diante da perspectiva “nova” de refletir sobre o trabalho docente, os alunos concordaram em realizar a atividade e, nesse sentido, voluntariamente, tivemos a adesão de duas estagiárias⁴ para realizar a produção dos dados.

³ Caso o leitor deseje aprofundar esse tema, consultar Oliveira, 2016, em sua tese de doutorado, capítulo segundo subitem 2.4.

⁴ O motivo da delimitação das estagiárias ocorreu por causa o tempo que tínhamos no decurso da disciplina.

Conforme Bronckart (1999/2012), o contexto de produção sociossubjetivo é definido pelo lugar social (local da formação social e a instituição onde a produção textual acontece), a posição social do emissor, visto como enunciador (indica o papel social que o emissor desempenha na interação), a posição social do receptor, visto como destinatário (sua relevância social como receptor do texto e, por fim, os objetivos da interação (os efeitos, sobre o receptor, pretendidos pelo emissor). Bronckart (2008) afirma que o agir linguageiro

se traduz em um texto, que pode ser definido como toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, ou então como unidade comunicativa de nível superior, correspondente a uma determinada unidade do agir linguageiro (BRONCKART, 2008, p.87).

Com base nesse autor, o agir linguageiro é diversificado porque é dependentes de formações sociais, que, por sua vez, são constituídas através de formações discursivas. Fazendo uso das palavras do referido autor (1999/2012), consideramos que a estagiária Paula se posicionava, ora como professora, ora como aluna. Isso ocorreu em vários momentos, durante o estágio supervisionado. Entretanto, a análise das atividades realizadas pela estagiária Roberta revelou que ela se reconhecia como professora. Mesmo que os alunos a reconhecessem como estagiária, ela se posicionava como professora. As marcas textuais desses posicionamentos, encontramos nos dados que relatamos a seguir:

07:05 Roberta	Em todo o momento do estágio e também nessa aula (se referindo à aula assistida na EACs ⁵), eu me sentia a professora da sala.
------------------	---

A referida estagiária destacou que ela era vista como estagiária; suas representações diante do papel de professora oscilavam conforme os acontecimentos se davam. Como exemplo, citamos um fato recorrente. Quando ela detinha o controle da sala de aula diante da indisciplina dos alunos, ela se sentia a professora. Entretanto, quando ocorriam problemas que refletiam no bom desenvolvimento de sua atividade, ela se sentia a estagiária, no momento em que necessitava recorrer à coordenação para solucionar um problema de indisciplina. Portanto, sua postura, como professora, era oscilante e tendia a satisfazer seus interesses.

Já a estagiária Flávia destacou que sempre via sua atividade como um estágio e que pretendia ser professora, colocando-se somente como uma estagiária que estava na sala de aula para realizar uma atividade planejada sob a orientação da professora da disciplina de Estágio Supervisionado.

⁵ Entrevistas em Autoconfrontação Simples.

03:45 Flávia	<u>Eu não sou a professora da turma</u> , apesar de me sentir em alguns momentos durante a aula, mas não era a professora.
43:03 Flávia	<u>se eu fosse uma professora...</u>

Esse posicionamento da estagiária Roberta reafirma o que Bronckart (1999/2012) chama de mundo sociosubjetivo, que se dá quando o enunciador enuncia seu discurso em relação à situação do agir linguageiro, ou seja, mesmo sabendo que estava desenvolvendo uma atividade docente, a estagiária não se sentia professora por causa do estatuto do receptor, neste caso, o professor-colaborador.

A estagiária tinha convicção de que sua presença na sala de aula estava condicionada à professora-regente, portanto, sua representação docente se limitava apenas ao cumprimento das exigências do estágio supervisionado. Por isso, ela não se arriscava a solucionar problemas durante sua atividade referente aos acontecimentos em sala de aula. Se, eventualmente, isso acontecesse, ela recorreria, automaticamente, à professora-colaboradora. Isso não demonstra insegurança, mas, também, não garante que ela estivesse perfeitamente preparada para conduzir suas atividades.

Com relação ao contexto da situação educacional – as possibilidades que o estágio oferece –, as estagiárias, ambas sem experiência de docência, destacaram a importância do estágio e sua função na formação dos professores. Ressaltaram que o estágio supervisionado serve para colocar o aluno na real situação do trabalho docente, pois é o único momento, durante o curso de formação inicial de professores, em que recorrem à teoria estudada no curso. Vejamos isso na fala de Flávia:

49:12 Flávia	(...) <u>o estágio</u> foi bom porque percebi a diferença que existe entre a sala de aula enquanto teoria e a prática, essas coisas são bastante diferentes. <u>Com o estágio percebi que não quero lecionar de verdade</u> (+) ou melhor, quero dizer que não estou preparada para ensinar nessas séries maiores.
-----------------	--

Percebemos que a estagiária Flávia* estava decidida a não querer lecionar, porém, como aluna em formação, demonstrou interesse quando se trata de ensino para crianças menores, por exemplo, da pré-escola. Parece-nos que ela teve receio de ter que assumir responsabilidades, como estagiária, devido ao comprometimento necessário exigido de um professor nas séries do Ensino Fundamental Maior, ou ainda, no Ensino Médio.

Nesse sentido, Flávia demonstra uma postura conflituosa entre seu agir e sua formação. Justamente no espaço do estágio supervisionado é que ela teve a oportunidade de entrar em conflito

consigo mesma diante do desejo (ou não) em lecionar futuramente. Identificamos que essa postura da estagiária só foi possível a partir da atividade do estágio.

Com relação a Roberta, o estágio lhe serviu para fortalecer o que ela pretendia ser profissionalmente. Para ela, a atividade docente tem como finalidade dar uma formação adequada para que uma pessoa possa, futuramente, exercer a profissão que pretende seguir. Ela assegura, ainda, que a experiência do estágio serviu para confirmar que ela pretende seguir a carreira docente, independentemente da série em que venha a lecionar. Seus desejos são confrontados com a realidade do trabalho docente em que se encontra profissionalmente, ou seja, as atividades desenvolvidas no estágio supervisionado reforçam seu desejo de querer exercer a profissão após o término do curso de graduação.

Para Roberta, o estágio foi muito importante para a sua formação, pois permitiu que ela conhecesse a realidade da escola e os aspectos que norteiam o ensino. Não restam dúvidas de que o estágio é o período em que os alunos se aproximam da profissão de docente em todos os aspectos da atividade educacional (desde os desafios cotidianos da vida escolar, até as demonstrações de carinho e gratidão dos alunos da turma para com as estagiárias, após o término da atividade). Além de tudo isso, o estágio é o momento em que os aprendizes colocam em prática as teorias e orientações recebidas durante o curso.

Mas o estágio também proporciona desencontros e conflitos entre os papéis de professor. Pelas ações das estagiárias, percebemos que as representações do trabalho docente se refletem no agir delas diante do conhecimento que cada uma leva consigo sobre o conhecimento de mundo. As representações de professores, adquiridas durante a formação básica educacional, a formação de professores, os costumes de uma comunidade, família, entre outras, tudo isso conduz as estagiárias a uma ‘arena’ de interesses entre o conhecimento do social e o conhecimento do nível individual. Vejamos o que ela diz:

12:05 Roberta	(...) eu lembrei da professora ela sempre falou/ (+) falava quando a gente for explicar alguma coisa no quadro a gente precisa de uma régua/ (++) nesse caso eu esqueci (++) é: porque eu tava muito nervosa/ (...)
------------------	--

Percebemos a retomada que Roberta faz da forma de referendar a construção de suas representações sobre ser professora, como, por exemplo, “lembra”, “dela”, “lembra da professora”, “me recordo quando ela falava” etc. As representações do agir docente que Roberta identificou na professora de estágio supervisionado serviram como conhecimentos prévios para a realização de sua

atividade, diferentemente da estagiária Flávia, que visualizava o estágio supervisionado como uma disciplina que orientava para o desenvolvimento das regências nas escolas-campo e pelo acompanhamento durante o trabalho. Entretanto, optamos por não fazer julgamento do que ambas as estagiárias pensam sobre a disciplina, principalmente, por causa do reconhecimento que elas fazem dos aspectos prescritivos que a disciplina oferece para realizar a atividade de estágio.

Os dados obtidos graças ao acompanhamento às estagiárias, foram suficientes para constatarmos indícios de que a disciplina de estágio supervisionado é um espaço fértil para reflexões inesgotáveis, capazes de produzir encontros e confrontos sobre o trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre o estágio supervisionado e seus aspectos de trabalho docente, além das discussões em torno da formação inicial de professores, as prescrições da atividade docente, deve-se levar em consideração os protagonistas do agir linguageiro – os estagiários, visto que são eles que representam toda a atividade e desenvolvem as representações do agir docente. As reflexões, rotineiramente inesgotáveis, são o ponto de partida para discutir, confrontar e identificar o contexto de produção de um trabalho docente.

Em nossa pesquisa, preocupamo-nos em refletir sobre agires humanos de duas estagiárias que se comportaram como professores no desenvolvimento de suas atividades do ofício de professor. Não fizemos uma amostragem de dados como resultados quantitativos do fazer docente, e, sim, um levantamento qualitativo – do ponto de vista das próprias estagiárias – à luz do Interacionismo Sociodiscursivo porque acreditamos que tal teoria aproxima os sujeitos de seus agires linguageiros em contextos de representações sociais. Para orientar nossos resultados, fizemos um levantamento dos principais desejos e possibilidades que os estagiários relataram sobre suas atividades, que veremos a seguir:

Desejos	<ul style="list-style-type: none">- obter uma boa formação inicial para alcançar o objetivo de lecionar rapidamente;- aprimorar os conhecimentos teóricos aos práticos;- realizar com maestria as atividades de estágio;- um local bem estruturado para lecionar capaz de oferecer condições de trabalho;- suporte técnico-didático-pedagógico da equipe escolar.
Possibilidades	<ul style="list-style-type: none">- maior aprendizado sobre o trabalho docente;- ampliar o conhecimento prático;- compartilhar com o professor-regente os conhecimentos da prática docente;

	- elaborar materiais com o professor-regente para aprimorar as aulas de regência.
--	---

Nesse sentido, aliamos as teorias às práticas produzidas pelos sujeitos participantes da pesquisa, buscando refletir sobre o trabalho docente de modo a contribuir para a formação dos futuros profissionais do ensino. Ao considerar os dados produzidos, percebemos, juntamente com as estagiárias, o estágio supervisionado é a arena dos conflitos sobre a formação docente. Nele, o estagiário experimenta o trabalho docente sem mascaramentos, sem edições. Com isso, queremos dizer que o provável pode transformar-se em improvável diante do agir de cada estagiária.

Os resultados obtidos mostram, na prática da atividade docente, que as estagiárias entraram em conflito ao se verem realizando o trabalho docente no estágio. Primeiro, por causa das discrepâncias entre o que se esperava e o que não se esperava das escolas – nos aspectos de infraestrutura e apoio pedagógico; segundo, porque, às vezes, os conhecimentos teóricos não condizem com a prática, causando estranhamento às estagiárias com os conteúdos a serem abordados na sala de aula de estágio.

Além disso, outro desafio enfrentado pelas estagiárias deve-se à pouca adesão das escolas e/ou professores-regentes quanto à aceitação de estagiários. Quando, eventualmente, isso ocorre, o professor deixa a escola e, obviamente, as aulas de estágio, tendo as estagiárias, sozinhas, que realizar as atividades em sala de aula.

Por fim, cabe-nos ressaltar que foi relevante perceber como as estagiárias mobilizaram seus saberes a fim de construir sua formação através da reflexão sobre seu próprio trabalho, o que permitiu a elas discutir sobre o trabalho docente no estágio supervisionado relacionando teoria à prática e formando novas concepções sobre a atividade de ensino como instrumento de formação, construção e desenvolvimento humano profissional.

REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma. Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012. pp. 39-70.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2012 [1999].

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. (org.) MACHADO, Anna Rachel; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CICUREL, Francine. **Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe**. Les éditions Didier, Paris, 2011.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Carlos Héric Silva. **O trabalho docente representado por estagiárias do Curso Normal em textos de autoconfrontação simples**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC. Tese de doutorado, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Luiz Carlos. **Revedo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores - unidade teoria e prática?** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012b.