

PROGRAMA DE EXCELÊNCIA ACADÊMICA (PROEX): UM RELATO DE COMO SE TORNAR UM PROFESSOR FORMADOR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Paula Cortezi Schefer Cardoso¹

Simone Sarmiento¹

RESUMO

Amparadas pela abordagem metodológica da pesquisa qualitativa interpretativa e da pesquisa-ação, e à luz da teoria de aprendizagem situada, neste trabalho, por meio de um relato de experiência, analisamos se e como o Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) fomenta a formação docente de alunos de pós-graduação para o ensino superior. Os dados para este estudo foram gerados durante quatro meses em uma turma de estágio do curso de graduação em Letras em uma universidade federal no Sul do Brasil. O *corpus* deste trabalho é constituído por diários de campo gerados a partir dos encontros de *feedback* pós-observação das aulas realizados entre a professora supervisora, a aluna de pós-graduação e os estagiários. Os resultados apontam que, no contexto analisado, as práticas diárias do magistério vivenciadas por uma das autoras no estágio de docência contribuíram para a formação docente voltada à educação superior, a participação da estudante de pós-graduação aumentou em complexidade e engajamento e a aluna moveu-se de participante periférica para participante plena.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino Superior. Estágio de docência.

Recebido em: 29/05/2018

Aprovado em: 23/09/2018

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

PROGRAM OF ACADEMIC EXCELLENCE (PROEX): A REPORT ON HOW TO BECOME A PROFESSOR IN HIGHER EDUCATION

Paula Cortezi Schefer Cardoso

Simone Sarmento

ABSTRACT

Based on qualitative interpretive research and action research approaches, and in the light of situated learning theory, in this paper, by means of a report, we analyze how PROEX funded by the Brazilian Federal Agency for Post-graduate Education (CAPES) promotes teacher development for higher education. Data for this study was generated during four months in the English internship course in the undergraduate language teaching degree in a federal university located in the South of Brazil. The corpus of this work is composed of field diaries generated from post-observation feedback meetings of the classes carried out among the supervisor professor, the graduate student and the trainees. The results show that, in this context, the practices experienced by one of the authors contributed to the professional development to teach in higher education, the participation of the postgraduate student increased in complexity and engagement and the student moved from peripheral participant to full participant.

Keywords: Teacher education. Higher education. Teaching internship.

Received on: 29/05/2018
Approved on: 23/09/2018

INTRODUÇÃO

A pós-graduação *stricto sensu* em Letras e Linguística no Brasil está crescendo nos últimos anos e tem implementado políticas públicas para melhorar a qualificação da formação na área. Segundo o documento da Avaliação Quadrienal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) da Área de Letras, em 2000, a pós-graduação em Letras e Linguística possuía 66 programas, e, em 2015, a área já contava com 156 programas, resultando em um aumento de 90 programas nos últimos 15 anos. Desses, a região Sudeste detém o maior número de programas na área (66 programas). Em segundo lugar está o Sul, com 34 programas. Logo em seguida está o Nordeste, com 30. Em quarto lugar encontra-se o Centro-Oeste, com 15, e, por fim, o Norte, com 10 (BRASIL, 2016). De acordo com os dados apresentados na Avaliação Quadrienal da CAPES, apenas 9% dos programas de pós-graduação em Letras e Linguística concentram as notas 6 e 7. Para um programa de pós-graduação estar inserido no Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), é necessário obter notas 6 ou 7 na avaliação da CAPES. Segundo postula o art. 1º da Portaria nº 34/2006, o objetivo do PROEX “é manter o padrão de qualidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, avaliado(s) pela CAPES com nota 6 e 7” (BRASIL, 2006). Entre as modalidades de apoio está a concessão de bolsas de estudo. A bolsa de estudo PROEX prevê diversas tarefas por parte dos bolsistas, entre elas o estágio de docência obrigatório no curso de graduação em uma área compatível com a pesquisa realizada pelo bolsista no programa de pós-graduação. Consta no art. 22 da Portaria nº 34/2006 que o estágio de docência tem como objetivos preparar o pós-graduando para a docência e qualificar o ensino de graduação (BRASIL, 2006).

Assim, este estudo tem como objetivo principal: descrever e analisar, à luz da teoria de aprendizagem situada (LAVE, 1996, 2015; LAVE; WENGER, 1991), se o PROEX fomenta a formação docente voltada à educação superior.

Como desdobramentos desse objetivo principal, tem-se os seguintes objetivos específicos:

1. A turma de estágio supervisionado caracteriza-se como uma Comunidade de Prática?
2. Caso positivo, de que forma o PROEX proporciona aprendizagem situada para a docência no ensino superior?

Desse modo, relatamos a prática de uma das autoras deste trabalho durante a realização do estágio de docência.² Para isso, na próxima seção apresentamos o conceito de aprendizagem situada (LAVE 1996, 2015; LAVE; WENGER, 1991) e Comunidade de Prática (CoP) (LAVE; WENGER, 1991; MANGABEIRA, 2012; WENGER-TRAYNER, 2015). Na terceira seção, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos, os participantes e a geração de dados. Na sequência, descrevemos as abordagens qualitativa interpretativa (ERICKSON, 1989; MASON, 1996) e pesquisa-ação (COHEN; MANION; MORRISON, 2007; FRANCO, 2005; GARRIDO PIMENTA, 2005; THIOLENT, 1985). Em seguida, realizamos uma breve contextualização da turma na qual o estágio de docência foi realizado e discutimos se e como a turma pode ser caracterizada como uma CoP (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998). Ademais, apresentamos um caso específico sobre aprendizagem situada e, por fim, tecemos uma breve conclusão.

APRENDIZAGEM SITUADA E COMUNIDADES DE PRÁTICA

A aprendizagem, na perspectiva da teoria da aprendizagem situada, ocorre pela participação em práticas sociais situadas (LAVE; WENGER, 1991; LAVE, 1996). Segundo Lave,

aprender na prática envolve aprender a fazer o que você já sabe e fazer o que você não sabe, iterativamente, ambos ao mesmo tempo. Tais relações, múltiplas e contraditórias, são todas, juntas e ao mesmo tempo, “a relação” em questão – chamem isso de “aprender na/como prática” (LAVE, 2015, p. 41).

A aprendizagem, portanto, deve ser pensada como uma atividade social. Para Lave (2015, p. 40), “toda atividade (o que seguramente inclui a aprendizagem) é situada nas – feita de, é parte das – relações entre pessoas, contextos e práticas”. Isto é, a aprendizagem situada ocorre em CoPs, nas quais as participações dos novos membros são periféricas e legitimadas pelos membros daquela comunidade. A própria noção de CoP pressupõe uma participação legitimada dos participantes.

² Este trabalho foi escrito pela pós-graduanda, bolsista PROEX, e sua orientadora, referida neste texto como “professora titular”. Utilizaremos a primeira pessoa do plural quando estivermos nos referindo às reflexões feitas de forma conjunta. Entretanto, quando se tratar da geração de dados feita somente pela bolsista, será utilizada a primeira pessoa do singular.

O termo “comunidade de prática” foi cunhado por Lave e Wenger em seus estudos sobre aprendizagem situada. Para os autores, a aprendizagem ocorre pela participação legitimada em CoPs. Nessas comunidades,

os membros têm diferentes interesses, fazem diversas contribuições para a atividade e possuem variados pontos de vista. [...] a participação dos membros se dá em múltiplos níveis. O termo não necessariamente implica copresença, grupo bem-definido, ou limites socialmente visíveis. Implica, sim, a participação em um sistema de atividade sobre o qual os participantes compartilham entendimentos a respeito do que eles estão fazendo e do que isso significa nas suas vidas e para a sua comunidade (LAVE; WENGER, 1991, p. 98, tradução nossa).³

De acordo com Wenger-Trayner (2015), nem todas as comunidades são CoPs. Para uma comunidade ser caracterizada como tal, três aspectos são fundamentais: empreendimento comum, engajamento mútuo e repertório compartilhado (MANGABEIRA, 2012; WENGER-TRAYNER, 2015). Essas características serão detalhadas a seguir.

Para que uma CoP exista, os participantes precisam compartilhar um empreendimento em comum (MANGABEIRA, 2012; WENGER-TRAYNER, 2015) e estar comprometidos com esse empreendimento. Ademais, para que a CoP se estabeleça, os membros precisam se engajar para buscar esse empreendimento em comum. Wenger-Trayner argumentam que os participantes de uma CoP “constroem relacionamentos que permitem que eles aprendam uns com os outros” (2015, p. 2, tradução nossa).⁴ Por fim, os autores apontam que apenas as duas características supracitadas, quer sejam, empreendimento comum e engajamento mútuo, não configuram uma CoP. Quanto ao terceiro aspecto, repertório compartilhado, Wenger-Trayner afirmam que os membros de uma CoP “desenvolvem um repertório compartilhado de recursos: experiências, histórias, ferramentas, maneiras de endereçar problemas recorrentes – em resumo uma prática compartilhada” (2015, p. 2, tradução nossa).⁵

³ Do original: “[...] members have different interests, make diverse contributions to activity, and hold varied viewpoints. [...] participation at multiple levels is entailed in membership in a community of practice. Nor does the term community imply necessarily co-presence, a well-defined, identifiable group, or socially visible boundaries. It does imply participation in an activity system about which participants share understandings concerning what they are doing and what that means in their lives and for their communities” (LAVE; WENGER, 1991, p. 98).

⁴ Do original: “[...] build relationships that enable them to learn from each other” (WENGER-TRAYNER, 2015, p. 2).

⁵ Do original: “They develop a shared repertoire of resources: experiences, stories, tools, ways of address-

Lave e Wenger (1991) distinguem a participação dos membros entre participação periférica e participação plena. Contudo, Lave (1993) afirma que esses dois conceitos não têm uma relação dicotômica. Em outras palavras, a participação periférica não deve ser obrigatoriamente associada ao status de participante inexperiente, bem como a participação plena não necessariamente está associada ao status de membro mais experiente. Segundo Mangabeira, a participação dos membros está associada ao “acesso aos significados necessários para desenvolver aprendizagem na comunidade em questão” (2012, p. 23). Para a autora,

é esse acesso periférico e gradual, mas legitimado, concedido aos novos membros que garante que a prática esteja sempre em movimento, e faz com que a aprendizagem seja constante mesmo para os participantes plenos, que precisam se apropriar constantemente das mudanças sofridas na prática (MANGABEIRA, 2012, p. 22).

Consequentemente, a participação periférica legitimada é mais do que um processo de aprendizagem por parte do *newcomer*, sendo uma relação bilateral entre os participantes daquela prática. Isto é, as relações ocorrem de diferentes maneiras, entre elas “a comunidade de prática abrange aprendizes, jovens mestres com aprendizes, e mestres cujos aprendizes se tornaram mestres” (LAVE; WENGER, 1991, p. 56, tradução nossa).⁶ Ademais, a CoP não é um contexto estagnado, pois o processo de aprendizagem ocorre pela movimentação da participação periférica para a participação plena nessa comunidade. Esse deslocamento de participação periférica para participação plena requer que o novo membro participe progressivamente das práticas daquele contexto.

Lave (2015, p. 40) afirma que

a aprendizagem é feita pelos aprendizes, o que deveria nos sugerir fortemente que o esforço de observação produtivo deve ser voltado para as relações entre aprendizes (incluindo a mudança na participação de todos os envolvidos, nas suas diferentes formas). É muito útil reconhecer que um aprendiz não é alguém que não sabe, aprendendo (conhecimentos) providos de alguém que sabe. Ao contrário, os aprendizes estão engajados (com outros) em aprender o que eles já estão fazendo – um processo multifacetado, contraditório e iterativo (LAVE, 2015, p. 40).

ing recurring problems – in short a shared practice” (WENGER-TRAYNER, 2015, p. 2).

⁶ Do original: “The community of practice encompasses apprentices, young masters with apprentices, and masters some of whose apprentices have themselves become masters” (LAVE; WENGER, 1991, p. 56).

Dessa forma, neste trabalho, descrevemos a aprendizagem situada de uma jovem professora em formação, uma das autoras deste trabalho, aprendendo as tarefas necessárias ao ofício de formar professores por meio da participação nas práticas sociais desta CoP específica, a turma de Estágio de Docência em Língua Inglesa I. Para isto, na próxima seção, apresentamos a metodologia adotada nesta pesquisa.

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A metodologia adotada neste trabalho é a pesquisa qualitativa interpretativa. Por se tratar de uma pesquisa em ambiente escolar, utilizamos como referências Erickson (1989, 1990) e Mason (1996). Compreendemos, assim, que a pesquisa qualitativa interpretativa “está preocupada com a maneira como o mundo social é interpretado, compreendido, experienciado ou produzido” (MASON, 1996, p. 4, tradução nossa).⁷ Ou seja, no estudo qualitativo interpretativo, o pesquisador observa como os sujeitos realizam ações sociais em um contexto específico e, posteriormente, descreve essas ações a partir dos registros, privilegiando a perspectiva dos atores.⁸ Busca-se, portanto, na pesquisa qualitativa interpretativa, particularizar o contexto estudado priorizando a perspectivaêmica. Logo, o pesquisador interpretativo não pretende generalizar e, sim, particularizar, sempre privilegiando a perspectiva dos atores sociais daquele contexto investigado.

Por se tratar de uma pesquisa sobre a aprendizagem situada de uma das autoras, utilizaremos também o aparato metodológico da pesquisa-ação (COHEN; MANION; MORRISON, 2007; FRANCO, 2005; GARRIDO PIMENTA, 2005; THIOLENT, 1985). De acordo com Cohen, Manion e Morrison, “a pesquisa-ação é uma ferramenta poderosa para a mudança e melhoria no nível local” (2007, p. 297, tradução nossa).⁹ Ou seja, a pesquisa-ação não tem por objetivo apenas compreender e/ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo. Os autores afirmam que a pesquisa-ação pode ser utilizada em diversas áreas, entre elas: métodos de ensino, gestão e controle e estratégia de aprendizagens. O ensino requer um olhar reflexivo para o que é feito em sala de aula, como um processo de auto-observação e autoavaliação. Nesse sentido, essa

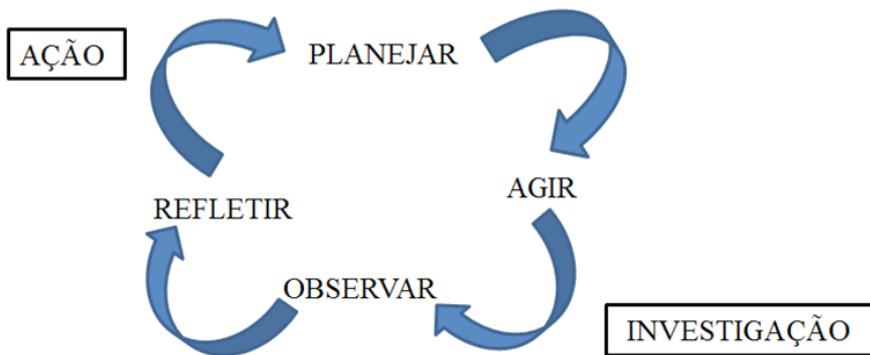
⁷ Do original: “[...] is concerned with how the social world is interpreted, understood, experienced or produced” (MASON, 1996, p. 4).

⁸ Também denominada “perspectivaêmica”.

⁹ Do original: “Action research is a powerful tool for change and improvement at the local level” (COHEN; MANION; MORRISON, 2007, p. 297).

é uma metodologia que pode contribuir para as pesquisas de educação, pois a reflexividade é uma noção chave para o entendimento de pesquisa-ação uma vez que os pesquisadores também são os participantes e os *practitioners*, fazendo parte do mundo social que estão investigando. Um trabalho de reflexão sobre a própria prática, seguido de ressignificação e replanejamento (FRANCO, 2005). Cohen, Manion e Morrison (2007, p. 304) afirmam que há diversas maneiras pelas quais os passos da pesquisa-ação foram analisados. Os autores apresentam o processo de pesquisa-ação de Lewin que possui quatro estágios: planejar, agir, observar e refletir, apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Ciclo de pesquisa-ação de Lewin



Fonte: adaptado de Cohen, Manion e Morrison (2007, p. 304).

O processo de espiral de Lewin envolve as seguintes etapas: i) planejar: preparar uma ação; ii) agir: implementar a ação; iii) observar: observar e descrever os efeitos da ação; e iv) refletir: avaliar os resultados da ação. O caráter cíclico ocorre na retomada do planejamento, uma nova implementação e assim sucessivamente. De acordo com Franco (2005), o ciclo de pesquisa-ação é uma espiral cíclica que permite fazer readequações no planejamento. Na próxima seção, apresentamos a geração de dados.

GERAÇÃO DE DADOS

Os métodos utilizados para geração de dados foram a observação participante e as notas de campo, transformadas posteriormente em diário de campo. O período de geração de dados durou quatro meses, totalizando 18 encontros com a turma de Estágio de Docência em Língua Inglesa I. Além da participação nas aulas da turma, ocorreram outras formas de contato com os alunos e a professora titular, sendo elas: a) encontros com a professora titular para planejamento e discussão das aulas; b) observação de aulas nas escolas dos estagiários; c) *feedback* pós-observação para os alunos de estágio sobre a observação de aulas nas escolas; e d) correção dos relatórios finais dos alunos, juntamente com a professora titular. A escrita de um trabalho como este, que se propõe a refletir criticamente sobre as minhas aprendizagens enquanto estagiária, não foi uma tarefa fácil. Diferentemente de pesquisas que investigam um contexto exótico para o pesquisador, neste estudo, investiguei a minha trajetória no estágio de docência. Dessa forma, como recomenda Erickson (1989), precisei fazer um esforço para estranhar um contexto que era familiar para mim.

A DISCIPLINA DE ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA I

O Estágio de Docência em Língua Inglesa I no qual os dados foram gerados é ofertado em uma universidade federal localizada no Sul do Brasil. O estágio é obrigatório para os alunos do curso de Letras com habilitação simples (Língua Inglesa) e habilitação dupla (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) e é ofertado na sétima etapa do curso de Letras. A turma de Estágio de Docência em Língua Inglesa I iniciou o semestre com 19 alunos; contudo, dois alunos desistiram do curso ao longo do semestre. A turma era composta por dez alunas e sete alunos. Os encontros com o grupo ocorriam todas as sextas-feiras, no período da manhã, com duração de 2 horas e meia. Ao todo foram 18 encontros, entre 31 de março 2017 e 28 de julho 2017.

AS PRÁTICAS SOCIAIS DA TURMA DE ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA I

O meu primeiro contato com a turma de estágio de docência ocorreu em 31 de março. Na primeira aula, por meio da interação entre os alunos matriculados e a professora titular, percebi que os sujeitos daquela turma já tinham algum grau de familiaridade uns com os

outros. Descobri, no decorrer do primeiro dia de aula, que alguns alunos conheciam Simone¹⁰ por serem professores-bolsistas no Programa Inglês sem Fronteiras, coordenado pela professora titular da disciplina.

Conforme a minha inserção nas práticas dessa comunidade crescia, crescia também a percepção de que essa turma era uma CoP, e essa percepção será sustentada ao longo da análise e discussão dos dados.

Segundo aponta Mangabeira (2012, p. 112),

observar comunidades de prática em um contexto institucional, muitas vezes, impõe muitas dificuldades ao pesquisador, uma vez que compreender a diferença entre participar do agrupamento prescrito pela instituição [...] e participar de uma comunidade de prática que emerge no mesmo contexto exige muita cautela e muita sensibilidade para os índices que marcam os limites da comunidade de prática (MANGABEIRA, 2012, p. 112).

Isto é, embora um agrupamento institucional preestabelecido, neste caso a turma de Estágio de Docência em Língua Inglesa I, não possa caracterizar de antemão que esse grupo é uma CoP, esse agrupamento forçado pode contribuir para o surgimento de uma CoP. Dessa forma, traçarei um paralelo entre as três características, empreendimento comum, engajamento mútuo e repertório compartilhado (MANGABEIRA, 2012; WENGER-TRAYNER, 2015), para evidenciar como essa turma se caracteriza como uma CoP. A seguir, passamos a discutir essas características.

A TURMA DE ESTÁGIO DE DOCÊNCIA COMO UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

Como relatado anteriormente, para que um grupo seja descrito como uma CoP, os participantes precisam compartilhar um empreendimento em comum, o que requer um engajamento mútuo. Além disso, os membros precisam ter um repertório compartilhado. Passamos agora para a análise de dados, evidenciando que essa turma de Estágio de docência em Língua

¹⁰ O nome da professora titular foi mantido, porém, os nomes dos interagentes, bem como de lugares e de pessoas mencionados na conversa, foram anonimizados.

Inglês I é uma CoP construída por todos os participantes envolvidos, sendo eles: a professora titular, Simone, os alunos estagiários matriculados na disciplina, e eu.

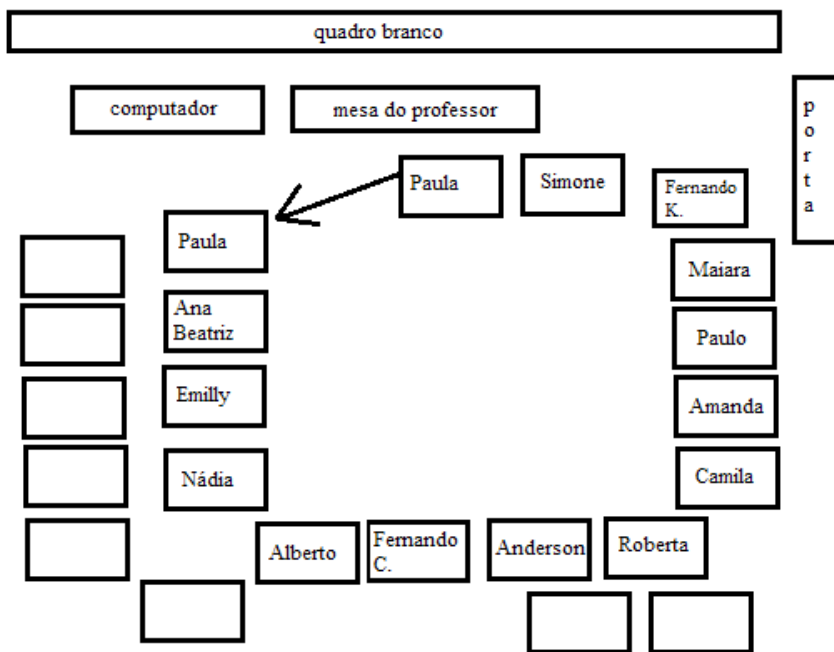
No decorrer das primeiras aulas, Simone e eu percebemos que, em algum momento durante as aulas, os alunos iniciavam um relato sobre as aulas de estágio da semana anterior e o planejamento da próxima. Esses momentos se tornaram relevantes nas interações, assim, nós optamos por reservar os últimos 90 minutos de cada aula para conversar sobre esse tópico. Nesses momentos, os alunos poderiam expor as atividades que haviam realizado nas suas turmas nas escolas, as suas dúvidas e as próximas tarefas planejadas. O Excerto 1 ilustra como esse momento era organizado.

Os alunos estavam em círculo, Simone estava sentada, e Paula, que conduzia a discussão, estava em pé diante da turma. Nós estávamos terminando a discussão sobre o uso de canções em sala de aula. Simone olha o celular, checando o horário, e pede que os alunos peguem seus planos de aula. Fernando C. pergunta “A gente pode começar?”, fazendo referência a ele e sua dupla, Anderson. Fernando C. conta que eles estão realizando o estágio em uma turma de quinto ano e que esse é o primeiro contato dos alunos com aulas de inglês na escola. Anderson narra que na aula anterior eles utilizaram a música B-I-N-G-O para praticar spelling. Fernando C. conta que foi muito difícil cantar com a música, o que Anderson complementa “A gente escreveu a letra no quadro e fomos cantando com eles, sem o som, era muito rápido”. [...] Fernando C. conta que os alunos criaram cartazes com seus nomes e soletraram para os colegas. Amanda toma o turno de fala e comenta que também está estagiando na mesma escola, mas com uma turma ainda mais nova [...]. A aluna diz que a cada aula está trabalhando algo diferente [...]. Amanda comenta que na semana anterior os alunos foram divididos em grupos, cada grupo selecionou um colega para desenhar o contorno em uma cartolina. Em seguida, os alunos tiveram que escrever na cartolina o nome das partes do corpo. Amanda conta que tinha dúvidas de como poderia retomar o assunto. Eu sugiro que ela divida a turma em duplas, prepare pedaços de papéis com os nomes das partes do corpo, e as duplas poderiam colar os papéis uns nos outros. Nádia e Alberto, que estão fazendo o estágio juntos, aproveitam o momento e mencionam “A gente percebeu que a nossa turma tá com problema de bullying com uma aluna. A gente tá pensando em utilizar alguma música para discutir o assunto”. Fernando K. propõe que os colegas utilizem a canção “Born this way” performada na série de TV Glee. Eu complemento dizendo “Já utilizei com uma turma. Geralmente, eles gostam dessa canção como interpretada no Programa Glee”. Simone comenta que Alberto e

Nádia devem olhar o trabalho¹¹ de uma aluna que já havia concluído o estágio e havia trabalhado com a música “Firework” (Excerto 1. Diário de Campo, 19 de maio de 2017).

A interação continuou até o final da aula. O mapa físico apresentado a seguir representa como os membros dessa CoP estavam organizados em sala de aula, na aula de 19 de maio de 2017. Com esse mapa, ilustramos quais participantes estavam presentes em aula, bem como onde estavam situados na sala de aula, para que a cena descrita no Excerto 1 possa ser melhor visualizada.

Figura 2 – Mapa da sala de aula, em 19 de maio de 2017



Fonte: elaborada pelas autoras, 2017.

¹¹ Na universidade em que os dados foram gerados, os relatos de estágio se tornam públicos por meio da *Revista Bem Legal*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/revistabemlegal>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

É relevante relatar que em nenhum momento determinamos como esse momento da aula seria organizado. Dessa forma, os participantes que trazem contribuições, como no caso do Excerto 1, se auto selecionam como próximos falantes, evidenciando a participação legitimada e o engajamento em comum. Os membros dessa comunidade revelam estar mutuamente engajados com um empreendimento em comum, que é a resolução de problemas reais que emergem na sala de aula, bem como refletir acerca de suas práticas como estagiários nas escolas de educação básica. O Excerto 1 também ilustra como os participantes compartilham um repertório. Isto é, os membros dessa CoP compartilham histórias sobre as suas aulas, narram episódios de problemas enfrentados (com os quais muitos colegas se identificam), relatam experiências em sala de aula, bem como apresentam ferramentas e dinâmicas que utilizam com suas turmas. Assim, seguindo os três critérios fundamentais descritos por Wenger-Trayner (2015), essa turma pode ser definida como uma CoP. Na próxima subseção, relataremos a aprendizagem da bolsista PROEX situada nessa CoP.

A aprendizagem situada em uma comunidade de prática

Durante o estágio de docência, tive a oportunidade de vivenciar as práticas da docência no ensino superior, entre elas: planejamento das aulas; elaboração de cronograma da disciplina; seleção das leituras recomendadas; acompanhamento do planejamento de aula dos alunos estagiários; observação dos alunos estagiários nas escolas de educação básica; encontro de *feedback* pós-observação das aulas; e correção dos relatórios finais, tudo sempre assistido e supervisionado pela professora titular da disciplina. Assim, a minha aprendizagem ocorreu por meio da inserção nas práticas sociais dessa turma. Lave e Wenger (1991) afirmam que a aprendizagem ocorre pela participação legitimada em CoPs, e que a aprendizagem acontece quando um membro com participação periférica legitimada desloca-se para a participação plena. Dessa forma, nesta seção, apresentarei um episódio para descrever a minha reflexão sobre o meu aprendizado situado.

Ao longo do semestre, acompanhei a professora titular nas visitas aos alunos nas escolas em que eles estavam realizando seu estágio de docência. A professora conversava com os alunos imediatamente depois da visita ou agendava um horário com eles. Nesses encontros, os participantes falavam sobre a aula do aluno estagiário que a professora universitária observou na escola de educação básica. Esse gênero discursivo era totalmente novo para mim, visto que não fui observada durante meu estágio de docência na graduação e nunca havia participado

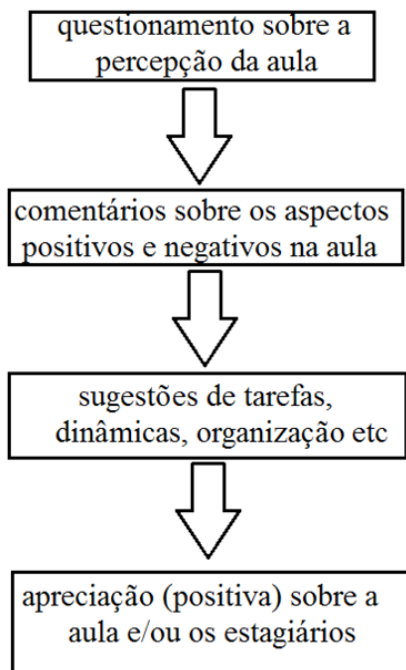
desse tipo de interação. Na primeira reunião de *feedback*, eu estava bastante interessada em saber como essa prática ocorria, tentando observar como os participantes interagiam, quais participantes estavam autorizados a falar em qual(quais) momento(s), e quais assuntos seriam tornados relevantes pelos interagentes.

Eu e Simone estamos no gabinete de Simone esperando os alunos agendados para o dia. Eu estou sentada à mesa redonda, enquanto Simone está utilizando o computador em sua mesa de trabalho. Fernando K., acompanhado de sua parceira de estágio, Maiara, abre a porta lentamente, parecendo um pouco tímido ou preocupado em estar interrompendo. Simone diz “Pode entrar”. Simone levanta de sua mesa e direciona-se para a mesa redonda. Fernando K. e Maiara sentam-se ao meu lado. Simone começa a falar (Excerto 2. Diário de Campo, 14 de abril de 2017).

Para a minha surpresa, Simone inicia a interação perguntando “O que vocês acharam da aula?”. A partir dessa pergunta, os alunos começaram a narrar as suas expectativas para aquela aula observada, o que “deu certo”, e o que “não deu certo”. Em seguida, a professora titular faz alguns comentários sobre a aula, entre eles o uso excessivo da Língua Portuguesa. Por fim, a professora sugere que os estagiários apresentem para a turma um modelo, antes de pedir que os alunos façam a tarefa sem ter um exemplo. Ela também propõe uma atividade de retomada para o início da próxima aula. Simone pergunta se eu tenho algo a acrescentar, e eu apenas comento que os estagiários deveriam cuidar da organização espacial dos alunos em sala de aula. A professora encerra a interação falando que a aula da dupla foi muito boa.

Embora as interações com os estagiários sejam únicas e particularizadas, nesse contexto analisado, percebi que a estrutura da interação, geralmente, segue um padrão, como pode ser observado na Figura 3.

Figura 3 – Organização de seqüências de *feedback* após a visita de estágio na escola



Fonte: elaborada pelas autoras, 2017.

A interação que sucedeu o Excerto 2 foi a da aluna estagiária Jane. Nesse dia, o *feedback* ocorreu imediatamente após a observação de estágio. Como a escola estava encerrando o turno da tarde cedo, a interação ocorreu no carro da professora Simone. A professora titular iniciou a interação perguntando a opinião da aluna sobre a aula. Depois que Jane fez seu relato, a professora perguntou se eu teria algum comentário para fazer. Por já ter percebido uma estrutura nessas interações, naquele momento, mencionei que a aluna utilizou excessivamente a Língua Portuguesa em sala de aula e propus que ela tentasse falar mais em inglês durante as aulas. Simone concluiu a interação fazendo um comentário positivo da aula.

No dia 25 de abril, Simone e eu observamos a aula de Nádia e Alberto. A aula acontecia durante a tarde, com duração de 1 hora e 40 minutos. Nesse dia, não conseguimos conversar com os alunos, e agendamos o *feedback* para o dia 28 de abril. O dia programado para o

feedback era o mesmo em que as aulas da turma de Estágio de Docência em Língua Inglesa I ocorriam. Dessa forma, Simone propôs que eu conversasse com os dois estagiários observados, enquanto isso ela ficaria em aula com os outros alunos. Assim, Nádia, Alberto e eu decidimos ir até a cafeteria para conversar.

Eu caminho na frente carregando minha caderneta de anotações. Alberto e Nádia dizem que vão pegar um café. [...] Sentamos à mesa. [...] A mesa tinha quatro lugares, Alberto sentou na minha frente e Nádia, ao lado de Alberto. Eu tomo o turno de fala e inicio a interação “Então tá, pessoal, me contem o que vocês acharam da aula de vocês”. Alberto comenta que a turma estava particularmente mais calma, e creditou isso ao fato de Simone e eu estarmos presentes na aula. [...] Em seguida, eu reproduzo uma cena que ocorreu logo no início da aula. Uma aluna pediu para ir no banheiro na troca de períodos, e Alberto respondeu para ela “Vai rapidinho. Corre, corre, corre”. [...] Minha intervenção aqui ocorreu como uma forma de alerta atentando para a segurança dos alunos. Fiz outros comentários. [...] Comentei que a turma estava totalmente envolvida nas tarefas propostas pelos dois. [...] Questionei ambos sobre a percepção deles sobre o uso de inglês em sala de aula. Nádia olhou para Alberto e fez uma pergunta polar com pedido de confirmação “Foi pouco, né?”. [...] Terminei a interação mencionando que eles pareciam ter um ótimo relacionamento e um ótimo entrosamento (Excerto 3. Diário de Campo, 28 de abril de 2017).

Nas interações seguintes, a professora Simone esteve sempre presente, e permanentemente, fazia intervenções perguntando quais seriam as minhas contribuições. Os Excertos 2 e 3 retratam como a professora titular possibilitou que eu participasse das práticas sociais dessa CoP. A aprendizagem é um processo contínuo e em constante movimento, percebo que, por estar inserida nessas práticas, consegui fazer esse deslocamento de participante periférico legitimado para participante pleno. Essas participações legitimadas ocorreram também em outros momentos; contudo, por questões de espaço, apresentamos apenas os momentos de *feedback* após as visitas de estágio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos se e de que maneira o PROEX promoveu a formação docente de uma das autoras para o ensino superior. Com relação ao objetivo específico 1 “A turma de estágio supervisionado caracteriza-se como uma Comunidade de Prática?”, demonstramos, por meio do Excerto 1, que a turma de Estágio de Docência em Língua Inglesa I pode ser

caracterizada como uma CoP, pois segue os três critérios fundamentais descritos por Wenger-Trayner (2015). Isto é, os participantes da turma demonstraram estar mutuamente engajados com um empreendimento comum (a resolução de problemas e a reflexão acerca de suas práticas como estagiários nas escolas de educação básica), bem como compartilharam um repertório (histórias sobre as suas aulas, episódios de problemas enfrentados, experiências em sala de aula, ferramentas e dinâmicas que utilizam com suas turmas).

Respondendo ao objetivo específico 2 “De que forma o PROEX proporciona aprendizagem situada para a docência no ensino superior?”, de acordo com Lave e Wenger (1991), a aprendizagem acontece por meio da participação legitimada em CoPs. O deslocamento de participante periférico legitimado para participante pleno requer que o novo membro da CoP participe progressivamente das práticas daquele contexto. À vista disso, no Excerto 2, descrevemos a fase inicial da participação legitimada da aluna de pós-graduação, a qual pode participar das práticas sociais da CoP em questão. Os dados de diário de campo demonstram que a pós-graduanda desconhecia o gênero *feedback* pós-observação, mas, como tinha conhecimento sobre a prática docente, fez comentários sobre a organização espacial da turma e o uso excessivo da Língua Portuguesa nas aulas. Isso vai ao encontro do que Lave (2015, p. 41) definiu como “aprender na/como prática” (LAVE, 2015, p. 41).

Como demonstrado no Excerto 3, a participação da aluna de pós-graduação aumentou em complexidade e engajamento. Isto é, a aprendizagem só foi possível porque a participação da aluna foi legitimada pelos membros da CoP e por ter acesso às práticas sociais que ali ocorriam. Assim, nesse contexto, evidenciou-se que estar inserida nas práticas sociais dessa turma contribuiu com o aprendizado da pós-graduanda sobre docência no ensino superior.

Por fim, conforme aponta Halu (2014), a formação de professores que atuarão na educação superior foca na pesquisa acadêmica e negligencia o ensino. Dessa forma, por meio do estágio de docência na graduação, o PROEX promove uma formação integral para o doutorando, incorporando a prática de ensino. A integração entre pós-graduação e graduação demonstrou ser uma oportunidade benéfica para o processo de ensino/aprendizagem, pois favoreceu a troca de experiências entre os alunos estagiários da turma de Estágio de Docência em Língua Inglesa I, a professora Simone e a aluna estagiária. Além disso, o estágio de docência permitiu que a pós-graduanda estivesse inserida no atual contexto da formação profissional da sua área. Assim, a experiência de participar do estágio de docência obrigatório para bolsistas PROEX em uma turma de graduação revelou-se de extrema importância para a formação da

aluna estagiária, pois permitiu a sua atuação na sala de aula, o convívio com os alunos da graduação e a aprendizagem de novas práticas.

Em suma, fica evidente que, no contexto analisado neste trabalho, as práticas vivenciadas pela aluna de pós-graduação contribuíram para prepará-la para a docência no ensino superior, um dos objetivos do estágio de docência PROEX.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 34, de 30 de maio de 2006. Dispõe sobre o Regulamento do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX). Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_034_2006.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Documento de Área: Letras e Linguística. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/41_LETR_docarea_2016.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2017.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. Action research. In: COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. *Research methods in education*. 6. ed. New York: Routledge, 2007. p. 297-313.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, Merldin C. *La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación*. Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós, 1989.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods. In: LINN, Robert L.; ERICKSON, Frederick (Org.). *Quantitative methods*. New York: Macmillan, 1990. p. 75-194.

FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GARRIDO PIMENTA, Selma. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

HALU, Regina C. O professor formador como objeto de pesquisa e o início das pesquisas no Brasil sobre formadores de professores de línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 161-174, 2014.

LAVE, Jean. The practice of learning. In: LAVE, Jean; CHAIKLYN, Seth (Org.). *Understanding of practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 3-32.

LAVE, Jean. Teaching, as learning, in Practice. *Mind, Culture, and Activity*, v. 3, n. 3, p. 149-164, 1996.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, n. 44, p. 37-47, 2015.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MANGABEIRA, Andréa B. A. *Participação, identidade e variação na EJA: o uso variável da concordância nominal de número como recurso simbólico e estilístico na construção de uma comunidade de prática na sala de aula de língua portuguesa*. 2012. 208 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. Londres: Sage, 1996.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

WENGER, Etienne. *Communities of Practice*. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER-TRAYNER, Etienne & Beverly. *Communities of practice a brief introduction*. p. 1-8. 2015.

Paula Cortezi Schefer Cardoso

Doutoranda em Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), e graduada em licenciatura em Letras, habilitação em Língua Inglesa (UNISINOS).

cortezi.paula@gmail.com

Simone Sarmento

Doutora em Terminologia e Lexicografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Language Studies pela University of Lancaster e em Linguística Aplicada (UFRGS), e professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

simone.sarmento@ufrgs.br