



PERCURSO (AUTO)FORMATIVO NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Talita Ferreira da Silva de Brito Arruda ¹

RESUMO

Com o fito de apresentar os resultados da análise da experiência de uma doutoranda em Linguística Aplicada no estágio de docência no ensino superior, concomitante à atuação no magistério superior, este trabalho parte do relato das atividades executadas na prática de estágio no componente curricular Fonologia da Língua Portuguesa, do curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE), durante o ensino remoto emergencial, em decorrência da pandemia do novo coronavírus, no primeiro semestre de 2022, simultaneamente ao exercício da atividade profissional docente na disciplina Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa, no curso de Licenciatura em Letras – modalidade EAD, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Sob o aparato teórico da literatura disponível acerca de estágio e formação docente – a saber: Lüdke (2013); Tardif (2010; 2000), Kleiman (2008); Freire (2007; 1996) dentre outros, revelaram-se reflexões sobre as expectativas e possibilidades no percurso (auto)formativo de uma professora e pós-graduanda. Dentre os resultados, a prática de estágio de docência mostrou-se relevante pela perspectiva da afinidade temática entre a área de atuação e a pesquisa de doutorado em desenvolvimento, além das contribuições para o exercício profissional da docente, que pôde não apenas replicar metodologias, mas desenvolver uma identidade docente, considerando as subjetividades da professora em seu processo de aprendizagem-ensinagem-aprendizagem. Todavia, identificou-se também a necessidade de uma revisão de abordagem do modelo formativo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009) na pós-graduação, a fim de promover uma formação docente crítica, autônoma e humanizada para o ensino superior, sobretudo em cursos que formam quem forma.

Palavras-chave: Estágio de docência, (Auto)formação, Subjetividades docentes, Identidade docente, Magistério superior.

INTRODUÇÃO

A prática de estágio e seus desdobramentos vêm sendo investigadas há anos por renomados nomes da Educação, em diversos níveis de ensino. Nesse sentido, um fator que deve ser considerado fortemente ao analisar os impactos dessa experiência é o início da carreira docente ainda durante a formação, o que pode ser um sintoma da desvalorização social da docência, visto que muitas instituições preferem contratar professores com menor grau de instrução/titulação porque a eles são pagas as menores remunerações, ou mesmo por ser um reflexo da desigualdade social e da diluição de políticas públicas que promovam assistência estudantil, mecanismo essencial de manutenção dos discentes nas instituições de ensino

¹ Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará - CE, talita.ferreiras@yahoo.com.br;

superior. Tal fator desencadeia o deslocamento do *status* de estudante ao de estudante trabalhador, realidade de grande parte dos alunos de licenciaturas, que comumente são absorvidos pelo mercado de trabalho enquanto estudam. Lamentavelmente, o cenário se repete se observarmos a realidade global de pós-graduandos em nível de mestrado e doutorado nas áreas de ensino, os quais produzem suas pesquisas enquanto atuam na educação básica ou no ensino superior quase sempre devido à escassez de fomento à dedicação exclusiva remunerada.

Com isso, situamos a pesquisadora e sujeito da pesquisa no contexto de investigação que culminou neste trabalho, o qual se debruça sobre a análise do seu percurso (auto)formativo durante experiências concomitantes de atuação na formação docente. Conciliando a dupla e simultânea atuação da pesquisadora no ensino superior, analisou-se, pela perspectiva metodológica da pesquisa-formação (JOSSO, 1991), a experiência do estágio de docência no componente curricular Fonologia da Língua Portuguesa, do curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE), durante o ensino remoto emergencial, em decorrência da pandemia do novo coronavírus, no primeiro semestre de 2022, concomitante à atuação como professora formadora e tutora da disciplina Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa, no curso de Letras – Modalidade EAD, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), onde exercia suas atividades laborais.

Ao entendermos a prática do estágio de docência como uma etapa fundamental na formação de professores formadores, consideramos o valor da constituição da identidade docente, que é desenhada de forma multifatorial. Para além da sólida formação teórica e didático-metodológica – ou os saberes docentes sobre os quais Tardif (2014) trata: saberes pessoais, saberes da formação escolar anterior, saberes da formação profissional para o magistério, saberes dos programas didáticos usados no trabalho, saberes provenientes de sua própria experiência na profissão etc. – há de se considerar as subjetividades docentes, elementos de extrema relevância nesse complexo processo (auto)formativo. Nesse sentido, o autor defende que, “para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta as subjetividades dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores.” (TARDIF, 2010, p. 230). Ao considerar tais subjetividades, o autor as agrupa em três amplas orientações teóricas. A saber, a primeira, com base nas ciências cognitivas, leva em conta os saberes docentes como representações mentais, procedimentais e instrumentais, os quais são acionados em sua prática laboral. A segunda compreende toda a história do indivíduo na esfera pessoal e profissional, suas crenças e valores, suas emoções etc., de modo que sua prática parte de sua vivência. A terceira considera que



a subjetividade dos professores não se reduz à cognição ou à vivência pessoal, mas remete às categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e interação cotidiana. O pensamento, as competências e os saberes dos professores não são vistos como realidades estritamente subjetivas, pois são socialmente construídos e partilhados (TARDIF, 2010, p. 232).

Com isso, levam-se em conta também fatores que, por vezes, são academicamente invisíveis, mas relevantes na construção da identidade do professor formador, que se descola da postura replicadora e passa a compor sua essência profissional, como agente-mediador do conhecimento. Sobre isso, Paulo Freire tece, na Pedagogia da autonomia, a importância de uma “prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser educando” (FREIRE, 1996, p.14), a fim de viabilizar uma prática congruente com uma formação docente apoiada nesses pressupostos.

Nessa perspectiva, ao analisarmos as expectativas e possibilidades no percurso (auto)formativo de uma professora e pós-graduanda, apoiamos-nos nos postulados da pesquisa-formação por ser um caminho que considera o movimento de transformação do sujeito, neste caso, do professor-formador, uma vez que postula, enquanto metodologia, um processo que não pode ser apenas ensinado, mas necessita ser vivido de forma individual por esse sujeito. Para Bragança (2009), “essa perspectiva de investigação não nega o carácter científico, antes busca um saber, fruto de uma objetivação, apresentando múltiplas dimensões” (BRAGANÇA, 2009, p. 42). Ademais, buscamos acrescentar à discussão, as reflexões de Tardif (2000) acerca de questões sobre a profissionalização do ensino e da formação de professores, que vêm sendo levantadas há mais de duas décadas, mas continuam sendo evitadas devido à grande complexidade que as cerca:

a) Quais são os saberes profissionais dos professores? (...); b) Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação? (...); c) Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores), no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores? (TARDIF, 2000, p. 5).

Por fim, traremos um relato de experiência com as reflexões da pesquisadora-sujeito em sua prática concomitante de estágio e magistério em componentes curriculares equivalentes, em duas instituições públicas distintas.

METODOLOGIA



Ao conduzirmos essa pesquisa pelo campo metodológico da pesquisa-formação, situamos este trabalho nos métodos (auto)biográficos (NÓVOA, 1988), considerando que a pesquisadora também é o sujeito da investigação. Bragança (2009) constata a progressiva ampliação e aprofundamento teórico-metodológico desses meios investigativos. Ainda sobre isso, Josso (1991) destaca o sentido de experiência como característica dessa proposta além do caráter de ação dialética, de busca de transformação.

Assim, imbuídos desse aparato, debruçamo-nos sobre o relatório de estágio de docência da pesquisadora-sujeito a fim de extrair o corpus necessário para a construção de um relato de experiência sobre o processo (auto)formativo supracitado.

A EXPERIÊNCIA: UM BREVE RELATO ANALÍTICO

A pandemia do novo coronavírus redesenhou práticas docentes para possibilitar a manutenção dos processos de ensinagem-aprendizagem desde a educação básica até os cursos livres. No primeiro semestre de 2022, tanto a Universidade Estadual do Ceará (UECE), *locus* do estágio de docência, como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), onde a atuação profissional ocorria, ainda realizavam suas atividades integralmente de forma remota. Embora o curso de Letras do IFPB fosse na modalidade a distância, algumas atividades, como aplicação de avaliações, ocorriam de forma presencial antes das medidas de isolamento. Todavia, uma vez que todo o semestre ocorreu remotamente, nas duas instituições de dois estados da federação, Ceará e Paraíba, foi possível realizar as duas práticas concomitantes em um único local.

Apoiado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n° 9.394/1996), a qual postula que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996, p. 27839), o Regimento do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA/UECE (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2014) dispõe sobre o estágio de docência como integrante da estrutura curricular dos cursos, sendo *estágio de docência I* para o curso de mestrado e doutorado e *estágio de docência II* para o curso de doutorado. Trata-se de uma atividade de caráter obrigatório para todos os discentes regularmente matriculados, constando do planejamento e ministração de aulas em componentes curriculares de cursos de graduação, sob a supervisão do orientador e/ou do professor da disciplina. Há previsão, no documento, que o discente poderá obter dispensa do estágio caso comprove experiência no ensino superior de, no mínimo, um ano. Desse modo, a pesquisadora-participante – que ora será referenciada como

professora, ora como estagiária, conforme a atividade exercida – cumpriu o estágio de docência I sob supervisão do seu orientador de doutorado.

Simultaneamente, ao ingressar como professora do ensino básico, técnico e tecnológico, em um Instituto Federal, atendeu a demanda de formação e tutoria no curso de Licenciatura em Letras na instituição em que exercia suas atividades profissionais, assumindo o componente curricular equivalente ao que hospedava sua prática de estágio: Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa.

Em primeira análise, ressalta-se o entusiasmo estagiária em auxiliar o professor supervisor/orientador, considerando sua proximidade teórica com a disciplina Fonologia da Língua Portuguesa, por se tratar de sua área de pesquisa. Desse modo, dividia as atribuições do estágio, como planejamento e elaboração de atividades e materiais de aulas, ministração de conteúdos etc. com uma colega mestrande e auxiliava o professor regente nos encontros síncronos on-line. Vale ressaltar que as atividades e avaliações eram enviadas, recebidas e corrigidas pela plataforma *Google Classroom*, e os encontros ocorriam via *Google Meet*.

Enquanto isso, a estagiária que atuava pela manhã, tornava-se a professora à noite, ministrando a disciplina correspondente em uma licenciatura equivalente. Nessa atividade, as interações eram mantidas pela plataforma *Moodle EAD* e os encontros síncronos pelo *Google Meet*. Apesar da sua vasta experiência na educação básica, era a primeira vez que assumia uma disciplina no ensino superior, portanto, buscava, no desafio, aplicar seus saberes docentes, considerando suas subjetividades (TARDIF, 2014; 2010), com o fito de tornar professores em formação hábeis ao ofício do magistério no que cabia à sua disciplina.

Em segunda análise, nota-se, a partir de seu relatório de estágio, menções enfáticas às contribuições do estágio para sua pesquisa, visto que o vasto contato com publicações recentes, além de revisitas a leituras clássicas da área, colaboravam para sua investigação, que guardava ampla relação com os estudos fonológicos. Ao mesmo tempo, como professora, podia recomendar o aprofundamento nos conteúdos por meio de produções atuais e passear com traquejo entre a literatura clássica da área, de modo que o que era um dos maiores receios de uma professora iniciante foi substituído pela segurança teórica.

Por outro ângulo, observou-se, em seus registros, o anseio de construir sua identidade docente. Foi notável a preocupação em não apenas replicar as práticas realizadas no estágio, mas sobretudo de desenvolver seus métodos, considerando inclusive os pontos de distinção entre suas atividades concomitantes: a) no estágio, a disciplina era ofertada no 1º período de um curso presencial (ainda que estivessem temporariamente no ensino remoto), os alunos eram, quase em sua totalidade, recém-ingressos e estudantes em tempo integral, além de estarem

desenvolvendo letramento acadêmico e construindo suas bases nas Ciências Linguísticas; b) enquanto na regência, a disciplina correspondente era ofertada no 4º período, ou seja, na metade do curso, quando os discentes já tinham alguma maturidade acadêmica, no entanto, pela modalidade do curso, que era EAD, a condução da rotina acadêmica e das aulas síncronas deveria levar em conta o público-alvo, que majoritariamente era de estudantes trabalhadores.

Nesse último aspecto, em sua sala de aula, a professora sentia os efeitos da polifonia (BAKHTIN, 1990), ao perceber, por vezes uma sobreposição de vozes em sua prática docente, que inclusive se manifestavam por meio de marcas linguísticas, como em “vamos renegociar um prazo”, ao dirigir-se a alunos que porventura atrasassem uma entrega de atividade. Isso a fazia se questionar até que ponto sua condução era autêntica, embora buscasse com afincado trocar a reprodução pela adaptação por entender a importância de considerar as peculiaridades de cada realidade.

A seguir, discutimos como essa experiência dialoga com uma (auto)formação libertária para atuação no ensino superior, sobretudo na formação de professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Baseados na análise do relatório de estágio e na prática docente da pesquisadora-participante, percebe-se o relevante papel do estagiário na formação docente, seja ela inicial ou continuada, chamada até aqui de (auto)formação, com o intuito de centrar o estagiário no processo como protagonista de sua formação. Entendemos que há de se rever o tratamento dado ao estagiário em seu processo formativo, uma vez que costuma ocupar o lugar de “objeto de normas e prescrições”, quando deveria ser o “sujeito central desse processo” (LÜDKE, 2013, p. 126). Logo, no relato analítico percebe-se que, sem as reflexões realizadas no percurso (auto)formativo e sem as tomadas de decisões em busca de uma atuação autêntica, o estágio seria uma mera formalidade do currículo e, dificilmente, acrescentaria contribuições efetivas para o professor em formação.

Ademais, ao perceber não só a relevância das suas subjetividades enquanto docente, mas as particularidades dos contextos de atuação e, sobretudo, dos indivíduos alvos de seu fazer profissional, preocupando-se em atender as demandas individuais de aprendizagem, em uma perspectiva crítica e social, afina sua (auto)formação e sua conduta ao discurso freireano de educação como prática de liberdade (FREIRE, 2007). Em suas atividades concomitantes, tanto como professora em formação quanto como professora formadora de professores, buscou dialogar com as realidades pessoais, sociais e históricas dos docentes. A exemplo disso,

elencamos confrontação com as condições de alunas mães que, por vezes, estavam com seus filhos pequenos nas aulas por videochamadas por não contar com opções de creches ou redes de apoio; as dificuldades de alguns de acesso à internet e a equipamentos como computador e/ou *smartphone* para realizar atividades; os empecilhos na conciliação entre horários de estudo e de trabalho de alguns discentes etc. Essa postura vai ao encontro do que defende Tardif (2000):

não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas. Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (TARDIF, 2000, p. 7).

Em última análise, considera-se também elementar o papel do relatório, com ressalvas sobre o momento de produção, que reflete em sua função, pois, se o relatório é um instrumento avaliativo,

esquece-se que a mais importante contribuição da avaliação no campo da educação é fornecer elementos para a melhoria do processo de formação, o que aconteceria se o relatório fosse analisado e considerado pelo avaliador antes de se concluir esse processo, a tempo de introduzir nele esses elementos (LÜDKE, 2013, p. 127).

Nesse sentido, sua contribuição seria ainda mais contundente na (auto)formação de nossa pesquisadora-sujeito, considerando que sua prática profissional também foi impactada pela sua prática de estágio, reverberando na formação de outros futuros professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere aos saberes docentes, a pesquisadora-sujeito contou não apenas com o aparato teórico a que teve acesso por meio do estágio de docência, além de sua formação anterior, mas amparou-se também em toda a sua vivência profissional na educação básica em busca de uma identidade docente que atendesse as demandas que enfrentou durante as atividades supracitadas. A experiência ilustrou que a desestabilização constante a que o profissional está submetido durante o magistério (KLEIMAN, 2008) é um fator por vezes desconfortável, mas que fomenta a busca por estratégias em prol de uma processo real de ensinagem-aprendizagem-ensinagem.

Além da afinidade entre sua pesquisa de doutorado em desenvolvimento e as ementas das disciplinas em que atuou no estágio e na regência, que promoveram aprofundamento em seu trabalho acadêmico, as práticas concomitantes possibilitaram reflexões sobre a (auto)formação para o magistério superior, considerando que as únicas disciplinas com esse teor presentes na matriz curricular do curso são os componentes estágio de docência I e II. Isso



revela a insuficiência no que tange aos cursos de formação de formadores, que, embora sejam destinados a graduados em licenciaturas e em Pedagogia, ainda se voltam majoritariamente para a pesquisa, com disciplinas que muito colaboram nesse sentido, mas que pouco contribuem para a formação de formadores, salvo quando as investigações são especificamente nessa seara.

Nessa perspectiva, elenca-se a necessidade de um olhar um tanto quanto direcionado para essa necessidade, uma vez que, para mitigar o abismo que, muitas vezes, há entre a academia e a educação básica, faz-se necessário que os programas de pós-graduação com mestrados e doutorados acadêmicos – sobretudo aqueles cujo público-alvo sejam professores – tenham componentes curriculares empenhados em desenvolver metodologias de ensino em nível superior e não apenas da pesquisa científica. Por outro lado, poder-se-ia levantar uma discussão sobre as atribuições distintas de mestrados e doutorados acadêmicos e profissionais, de modo que justificasse o direcionamento de seus currículos, considerando, por exemplo, que os últimos voltam-se para a atuação profissional. Inclusive, tem sido louvável o papel dos programas de mestrados profissionais direcionados a professores da educação básica das redes públicas de ensino, todavia, há um desequilíbrio entre a quantidade de programas acadêmicos em relação aos profissionais, os quais, comumente, não atendem a formação para a docência no ensino superior.

Nesse sentido, entendemos que essa consideração seja uma das mais pertinentes deste trabalho, pois ela converge para um modelo de educação autônoma e libertária, mas também sinaliza a necessidade de revisão de abordagem do modelo formativo-pedagógico-didático (SAVIANI, 2009) na pós-graduação. O propósito dessa reavaliação é a promoção de uma (auto)formação docente crítica, autônoma e humanizada para o ensino superior, sobretudo em cursos que formam quem forma.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**, Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1981.

BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-48, ago./dez. 2009. Disponível em: <<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/552>> Acesso em: 27 out. 2022.



BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 26 out. 2022.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. **Cheminer vers soi**. Suisse: Editions l'Age d'Homme, 1991.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

LÜDKE, M. O Lugar do Estágio na Formação de Professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2013.

NÓVOA, A. O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. CEEDC, Universidade do Minho. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 1, n. 2, p. 7-20, 1988.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Regimento do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (mestrado e doutorado). Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2020/01/Regimento-PosLA_vers%C3%A3o-final_.pdf> Acesso em: 26 out. 2022.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.