

O ESTÁGIO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E OS MOVIMENTOS DE CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL: TESSITURAS DE UMA EXPERIÊNCIA

TEACHING INTERNSHIP IN HIGHER EDUCATION AND PROFESSIONAL CONSTITUTION MOVEMENTS: TEXTURES OF AN EXPERIENCE

Naiara Bamberg da Silva¹
Américo Junior Nunes da Silva²

RESUMO: Este artigo tem por objetivo relatar as experiências oriundas de um Estágio Docente, realizado no Ensino Superior e obrigatório para os estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), *Campus III*, Juazeiro – BA; refletindo acerca desse momento para o desenvolvimento profissional de uma professora experiente, que já atua na Educação Básica. O referido estágio foi realizado no componente curricular de Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia da mesma instituição. As vivências oportunizadas proporcionaram problematizar sobre o papel do professor no ensino superior, em um curso de licenciatura, e o compromisso inerente à docência, sobretudo, da responsabilidade assumida com a formação de futuros professores, nesse caso alfabetizadores e atuantes na Educação de Jovens e Adultos, e o entendimento do papel do tirocinante como formador. Foi possível perceber, também, a relevância das atividades desenvolvidas e o amadurecimento que o contato com esse espaço do tirocínio e com os demais tirocinantes, a partir dos momentos de diálogo estabelecido, teve para a formação dos estudantes da licenciatura e para o desenvolvimento profissional do formador de professores.

1501

Palavras-chaves: Alfabetização. Educação de Jovens e Adultos. Tirocínio Docente. Estágio no Ensino Superior.

ABSTRACT: This article aims to report the experiences arising from a Teaching Internship, carried out in Higher Education and mandatory for students of the Graduate Program in Education, Culture and Semi-Arid Territories (PPGESA) of the State University of Bahia (Uneb) , *Campus III*, Juazeiro – BA; reflecting on that moment for the professional development of an experienced teacher, who already works in Basic Education. This internship was carried out in the curricular component of Literacy in Youth and Adult Education (EJA), in a class of the Degree in Pedagogy at the same institution. The experiences provided allowed for problematizing the role of the teacher in higher education, in a degree course, and the commitment inherent to teaching, above all, the responsibility assumed with the training of future teachers, in this case literacy teachers and active in Youth and Adult Education , and the understanding of the trainee's role as trainer. It was also possible to perceive the relevance of the activities developed and the maturation that the contact with this space of apprenticeship and with the other trainees, from the moments of dialogue established, had for the formation of the degree students and for the professional development of the teacher trainer.

Keywords: Literacy. Youth and Adult Education. Teaching Training. Internship in Higher Education.

¹Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia.

²Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos.

INTRODUÇÃO

Trata este texto de um relato das experiências vivenciadas durante o momento de Estágio Supervisionado (Tirocínio) do Curso de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), vinculado ao Departamento de Ciências Humanas, *Campus* III, Juazeiro/BA. Objetiva-se, com esta produção, apresentar e refletir acerca das vivências oportunizadas por esse espaço formativo, durante o Mestrado, sobretudo acerca das reverberações desse momento para o desenvolvimento profissional de uma professora experiente, que atua há mais de 20 anos na Educação Básica.

Compreendemos o estágio, nesse momento e para este texto, partindo do que evidenciaram Pimenta e Lima (2017), enquanto espaço de formação e constituição profissional que possibilita uma ação reflexiva e crítica da sala de aula e das problemáticas particulares e que circunscrevem esse lugar. Ainda partindo das autoras, é salutar destacar que não se trata o estágio de momento prático de um curso, pelo contrário, a teoria e a prática precisam ser percebidas de forma indissociável.

Na direção do apontado, o Estágio Supervisionado, em um curso de Mestrado, ou Tirocínio, tem como intuito experienciar ao mestrando, enquanto docente em formação, vivências em turmas de graduação, de modo a colaborar com os processos de constituição profissional, sobretudo, para atuação no Ensino Superior; entendendo que a essa modalidade atribui-se especificidades didáticas e pedagógicas que, muitas vezes, não são abordadas em outros momentos, uma vez que se responsabilizam os Programas de Pós-Graduação pelo “preparo” desses docentes.

Nesse interim, importante destacar que do ponto de vista legal o estágio é orientado pela Portaria n.º 76, de 14 de abril de 2010, em que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estabelece que o mestrando e doutorando realizem atividades de ensino sob a supervisão de um docente orientador, em conformidade e harmonia com a área de pesquisa do programa de pós-graduação. Dessa forma, partindo do que asseveram Conceição e Nunes (2015, p. 11), o estágio é, em muitas realidades, “o único espaço possível para a formação desses professores, ainda que de forma secundária, pois a [sua] ênfase continua sendo o desenvolvimento da competência na pesquisa científica, em detrimento da competência pedagógica”. É essa uma problemática que merece atenção e, quanto a isso, este texto ambiciona lançar luz.

O Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) do Departamento de Ciências Humanas do *Campus* III, conforme as orientações da CAPES e a partir de uma Resolução específica, a 06/2019, assume o compromisso com a formação de mestrandos para o exercício da docência no Ensino Superior. O estágio, no mestrado, tem uma carga horária de 60 horas e deve ser realizado em um componente curricular da graduação, seja ofertado pelos cursos do próprio Departamento ou de outra Instituição Pública Superior reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC).

Nesse ínterim, compreendendo a importância desse momento para a formação e levando-se em consideração a história de vida e profissional da primeira autora, e sua relação com a temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA), também foco de sua pesquisa em andamento no programa, que se escolheu para a vivência do tirocínio a disciplina de *Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos*³, do curso de Pedagogia da Uneb, *Campus* III, durante o segundo semestre de 2022.

Dada às particularidades deste texto, bem como pelo formato do relato que buscará narrar e refletir sobre experiências que entrecruzaram a formação no Estágio em Docência e sua relação com a história de vida e profissional da primeira autora, assume-se diferentes tempos verbais ao longo do trabalho.

Este artigo, em busca de ser mais bem compreendido, organiza-se da seguinte forma: inicialmente, na introdução, apresenta-se a temática e o objetivo que mobiliza os autores para a escrita. No segundo momento, em algumas discussões iniciais, amplia-se o olhar, de uma forma mais teorizada, acerca do objeto do relato. Em seguida, na metodologia, relatam-se os percursos para o desenvolvimento da disciplina; seguido pelas reflexões da tirocinante. Finaliza-se com algumas conjecturas de fim de texto.

O Estágio no Ensino Superior: algumas discussões iniciais

A priori, pensamos ser oportuno destacar que a “preparação” para a docência no Ensino Superior é orientada pelo artigo 66 da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); que determina para a docência universitária a qualificação em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Entendemos problemático não haver, como sinalizado por

³ A ementa do referido componente curricular alvitava discutir os determinantes históricos, sócio econômicos, políticos, culturais e sociais os determinantes pressupostos teóricos metodológicos da alfabetização de jovens e adultos no Brasil; apresentando os processos linguísticos de comunicação e aspectos textuais no processo de alfabetização, conceituando letramento.

Conceição e Nunes (2015) e Corrêa et al. (2011), diferente de como ocorre em nível de formação de professores da Educação Básica, curso específico para formar o docente universitário.

Tratar esse momento enquanto “preparo” é não reconhecer as especificidades que circunscrevem a docência universitária e fragilizar, em muitos casos, a atuação e papel do pesquisador enquanto docente formador. A utilização dessa terminologia, como asseveram Pimenta e Anastasiou (2017), desconsideram inúmeras pesquisas nacionais e internacionais que destacam da importância da formação para o exercício da docência no ensino superior.

Na direção do discutido e como revela Freire (2015, p. 25)

Não existe docência sem discência; é preciso que desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Dessa forma, partindo do excerto apresentado, compreendemos que ao existir particularidades que circunscrevem a realidade de ensino-aprendizagem no Ensino Superior, reverberando em conhecimentos necessários à docência que também são particulares para essa modalidade, torna-se preciso que se configurem itinerários formativos que tratem dessas particularidades e forme, de forma apropriada, os profissionais que atuarão no espaço universitário brasileiro. Desvincular essa formação do contato com o discente, ou limitá-la ao mínimo, supervalorizando a pesquisa em detrimento dessas experiências, é fragilizar a formação desse profissional.

É nesse sentido, portanto, que precisamos perceber que a supervalorização da pesquisa em espaços de pós-graduação *stricto sensu* é para nós e no que tange a formação do docente que atuará no Ensino Superior, um movimento que hierarquiza os conhecimentos necessários à docência e coloca os conhecimentos científicos específicos como mais importantes do que os conhecimentos pedagógicos ou pedagógicos do conteúdo, por exemplo. Como sinaliza Chamlian (2003, p. 59) “[...] mais do que uma formação pedagógica, em sentido estrito, a necessidade está no despertar da valorização da tarefa de ensino”.

Na direção do apontado, é pertinente destacar que muito mais do que fazer pesquisa, é responsabilidade do professor universitário o desenvolvimento de práticas de ensino e

extensão, dimensões muitas vezes silenciadas dos itinerários formativos propostos em cursos de mestrado e doutorado. É importante perceber esses elementos como complementares e necessários à formação de um professor universitário, sobretudo, os entrecruzando com contato em sala de aula na graduação, se aproximando e conhecendo as particularidades dessa realidade, em uma perspectiva teórico-prática. Dessa forma, concordamos com Conceição e Nunes (2015, p. 13) ao destacar que

[...] pensar em uma formação para a docência universitária supera a ideia simplista de que o conhecimento aprofundado em uma área e a habilidade de pesquisador são suficientes para a docência. Os estudos citados apontam a necessidade de um conhecimento pedagógico que vai além de dominar algumas metodologias de ensino. É preciso perceber os alunos e suas especificidades, sendo professores capazes de entender seus papéis ético, político e social, buscando a reflexão constante sobre sua prática.

Partindo do excerto anteriormente apresentado e de acordo com o que sinalizaram Pimenta e Lima (2017), ampliamos o olhar para entender que as vivências oportunizadas pelo estágio extrapola uma percepção do mesmo como reprodutor de modelos. Pelo contrário, ao tomar a reflexão crítica do observado e a necessidade da vivência da docência, avança-se ao, partindo do problematizado, buscar outras formas de ensino-aprendizagem, algo que implica diretamente para a constituição profissional. Esse percurso oportuniza aos mestrandos estagiários, por exemplo, compreenderem o movimento pendular que há entre a teoria e prática, rompendo com a lógica de que “na prática a teoria é outra”, como destaca Pimenta (1994, p. 52), percebendo que há uma unidade entre elas.

Durante o curso de uma pós-graduação *stricto sensu*, comumente, discute-se acerca da necessidade de aprofundamento teórico, reconhecendo essa dimensão como parte importante e necessária da formação de um pesquisador. No entanto, o espaço da pós-graduação, conforme discutido anteriormente, para além de pesquisadores forma professores que atuarão no Ensino Superior. O estágio, nesse sentido e como apontam Pimenta e Lima (2017), é a oportunidade de compreender a complexidade que há nas práticas educacionais. Pimentel, Mota e Kimura (2007) destacam que essas práticas oportunizam o entendimento das particularidades e o problematizar das mudanças que ocorrem.

Um olhar atento e analítico para as experiências: do traçar do percurso metodológico as vivências do estágio

O estágio costuma ser um momento cercado por várias expectativas por parte dos estudantes, seja durante a graduação como na pós-graduação. Rios, Almeida e Vieira (2020)

ressaltam que esse momento se caracteriza por ser um período mobilizado por inúmeros sentimentos relacionados à prática da profissão escolhida. Esses mesmos sentimentos e outras inquietudes ficam evidentes, por exemplo, nos relatos de outras mestrandas que, assim como eu, vivenciaram a experiência do tirocínio docente, como em Silva e Silva (2022) e em Souza, Bomfim e Silva (2022).

Dito isso, destacamos que para o meu percurso não foi diferente, pois, mesmo sendo uma professora experiente e atuando há mais 20 anos na Educação Básica, fui tocada por sentimentos e inquietudes que me faziam questionar: os conhecimentos necessários para a atuação no Ensino Superior são os mesmos mobilizados por mim na Educação Básica? O que particulariza a docência no Ensino Superior?

Diante essas inquietudes, uma coisa era certa: não dormiríamos alunos e acordaríamos professores, como aponta Conceição e Nunes (2015). Esse dilema, o apresentado pelos autores anteriormente referenciados, era vivido por alguns colegas que, diferente de mim, eram de outras áreas, como do Direito e Jornalismo e, até aquele momento, não tinham experienciado a sala de aula como docente. Entendemos que, concordando com Tardif (2002), essa é uma fase importante para a estruturação do saber experiencial, dando-se suporte para muitas das práticas futuras. Para nós, no entanto, tendo um ponto de partida diferente: as nossas salas de aula da Educação Básica e não as vivências como alunos, como relataram muitos de nossos colegas.

Foram essas inquietudes, discutidas nos encontros coletivos e iniciais do estágio na Universidade, que nos mobilizaram para a escolha da disciplina que gostaríamos de participar durante o estágio. A minha relação com a Educação de Jovens e Adultos, nos meus mais de 20 anos como docente da Educação Básica e foco de pesquisa durante o mestrado, me fez escolher o componente curricular de “Alfabetização de Jovens e Adultos”.

Vale destacar que, para esta seção e a seguinte, assumiremos um modelo de escrita narrativa que coloca no centro das discussões as minhas vivências de mestranda estagiária e que, por isso, terá um percurso revelado mais em primeira pessoa. Importante considerar que tomamos as narrativas, nesse momento e para este texto, como a construção de memórias a partir das experiências do narrador, como importante dispositivo de formação por permitir uma ruptura instauradora, reconsiderando a ideia de verdade como fixa, estável e inquestionável (GUEDES-PINTO, 2012).

Em momento inicial de apresentação para a professora da disciplina, registrando o meu interesse em participar como estagiária junto à turma, fui convidada a conhecer a ementa e planejamento construído. Nesse momento, portanto, fui me sentindo confortável com a proposta de trabalho, sobretudo, por identificar afinidades e leituras já feitas anteriormente e que, as que ainda não conhecia, muito contribuiriam para a minha formação e realização da pesquisa proposta para o PPGESA. Vale destacar que a turma tinha 17 alunos (02 homens e 15 mulheres), era bastante interativa e em suas narrativas apresentavam vivências que contribuiriam para o desenvolvimento dos encontros; levando as aulas a um nível de diálogo aprofundado em entendimentos através de exemplos diversos.

Como parte do tirocínio e orientado pelo programa, precisaria, para além das observações, assumir, em atividade de docência, quatro encontros do componente. A professora, conhecedora dessa necessidade, me deixou a vontade para escolher as temáticas que mais me sentisse confortável. Depois da escolha e antes de planejar o meu percurso metodológico, que precisava dialogar e se agregar ao planejamento inicialmente feito pela docente, tinha que conhecer a turma e, para isso, iniciei o meu período de observação. Tomamos o planejamento como “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 1991, p. 222).

De acordo com Rios, Almeida e Vieira (2020, p. 272), “[...] o tempo de observação se apresenta enquanto momento singular no sentido de compreender a dinâmica dos processos educativos e pedagógicos”. No primeiro momento com a turma fui apresentada pela professora e convidada a discorrer sobre a minha trajetória docente e o meu encontro e encantamento com a Educação de Jovens e Adultos.

Ressalto que a observação e participação feitas, nesse primeiro momento, possibilitaram conhecer mais da turma e algumas particularidades dos estudantes; algo importante na construção do meu planejamento, alinhando-o com a realidade educacional e o anteriormente estruturado pela docente. Buscaria, ao longo de minhas participações, possibilitar aos pedagogos em formação o contato com a realidade do “chão da escola” da EJA, pela ótica de uma professora experiente e, nesse sentido, problematizando junto com eles os desafios para um professor em início de carreira.

Assim, em concordância com a professora da disciplina, trabalhamos no sentido de aula participativa, incentivando as narrativas de vivências individuais e coletivas, sempre

articuladas as leituras que eram realizadas, muitas delas que perpassavam pelos gêneros textuais para aprendizagem alfabética e reforçavam o significado do letramento para formação do indivíduo.

Para isso, ainda assumindo as narrativas como parte do percurso metodológico, entendemos, concordando com Clandinin e Connelly (2011), que aprendemos sobre educação pensando sobre a vida, e aprendemos sobre a vida pensando em educação, pois a vida é preenchida de fragmentos narrativos, marcados em momentos históricos de tempo e espaço. Ainda segundo os autores, “as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27). As narrativas, portanto, tornam-se parte do processo de ensino-aprendizagem, para que se atente para as vidas, enquanto vividas narrativamente.

A partir desse princípio, assumimos uma perspectiva de avaliação formativa que, segundo Hadji (2001), é aquela que se centra na ação de formação, proporcionando o levantamento de informações importantes para o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a efetivação da atividade de ensino. Planejamos, como instrumentos de avaliação: i) as *participações durante os encontros*; ii) a *produção de textos*, articulados as leituras das bibliografias indicadas; iii) *diário de bordo*, com registro narrativo das reflexões acerca do andamento do trabalho, articuladamente as suas histórias de vida e experiências com os itinerários formativos propostos nas salas de aula da Educação Básica, em turmas da EJA, a partir do estágio realizado por eles.

Daí, depois da primeira semana e construção da proposta de trabalho, iniciamos os estudos acerca do Letramento, fundamentados em textos de Magda Soares, Soares (2004) e Soares (1998). A ideia central dos textos, segundo Soares (1998, p. 190), é que “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. A proposta metodológica para esse encontro foi, colaborativa e dialogicamente, aprofundar os conceitos por meio de slides, da leitura em grupo e de uma discussão ampliada.

Ainda partindo do que destacou Soares (1998), que enfatiza a conjunção aditiva, alfabetização e letramento, explicando que há uma relação de soma entre os processos e que

devem acontecer concomitantemente, desde a educação infantil e durante todo o processo de aprendizagem da língua escrita,

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, [...] se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES; 1998, p. 24)

A EJA, nesse contexto, precisa ser tomada enquanto modalidade da Educação Básica, “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Art. 37). Essa modalidade está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), e respaldada pelo Parecer nº 11/2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que explicita as suas diretrizes e funções.

Diante o exposto, discutimos que o público da Educação de Jovens e Adultos é marcado não só “[...] por sua faixa etária, mas principalmente por uma identidade delineada por traços da exclusão sociocultural” (FONSECA, 2002, p.11-12); e que, mesmo quando esses jovens e adultos retornam a escola, muitos dos mecanismos de exclusão ainda se fazem presentes. Dessa forma, enquanto docentes, precisamos estar atentos para realizar alguns enfrentamentos sociais e políticos, sobretudo por entender que as exigências formativas, para além das requeridas em qualquer etapa educacional, pressupõe o atendimento à complexidade diferencial da referida modalidade de ensino no tocante a conteúdos, recursos e metodologias apropriados.

Nesse sentido, partindo do que evidenciou Machado (2008, p. 5), destacamos que muitos cursos de formação de professores “nos prepara para atuar com o aluno ideal - por que não dizer irreal”. O primeiro embate oportunizado pela formação de professores da EJA, na mão do que apontamos anteriormente, é o repensar dos currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino como necessário. Ainda segundo a autora, “aprendemos os conteúdos de nossas áreas, conhecemos algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas estamos longe de pensar a realidade concreta da escola na qual iremos atuar” (MACHADO, 2008, p. 5). Ainda quanto a isso, a autora tece inúmeros questionamentos que, em sua maioria, foram levantados ao longo do estágio pelos estudantes da turma.

Como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diária, inclusive no final de semana? Como atender as diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria justificadas por questões de trabalho, família e doença? Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem? (MACHADO, 2008, p. 5)

Torna-se necessário, diante as discussões empreendidas e algumas constatações validadas pelo grupo a partir das leituras realizadas, bem como de nossas experiências de vida, reconhecer que é prioritária, também, a elaboração de uma proposta curricular que se volte para as especificidades desse público que tiveram seus direitos anteriormente negados; permitindo, assim, que os mesmos se apropriem da sua condição de cidadãos aptos a refletir criticamente a respeito do conhecimento historicamente construído. Corroborando ao apontado, enveredamos a discussão para o que preconiza Freire (2015) quanto à necessidade de uma educação que tome uma concepção de mundo capaz de despertar a conscientização do indivíduo para o saber e conhecer de sua realidade, transformando a sua própria história. Ainda segundo o autor, para os que foram excluídos do processo formal de ensino, a EJA acena como uma oportunidade de libertação.

1510

O terceiro encontro foi logo após as observações realizadas pelos alunos nas unidades escolares em que pretendiam estagiar; por isso, planejei uma aula baseada no diálogo sobre as percepções construídas, a partir da visita deles, e sobre propostas e sugestões de intervenção a partir das próprias observações; pois, naquele momento, era o que nos inquietava. Esse encontro teve como objetivo central a construção do plano de ação que deveria ser vivenciado por eles no estágio: foi uma aula que chamamos de “noite de construção coletiva”. A base central de nossa discussão respaldou-se na fala de Freire (2015) de que o professor compreenda que ele não é um transmissor do conhecimento, mas um mediador do saber; portanto, ao planejar as aulas, o professor deve levar em considerações fatores para uma aprendizagem significativa, como considerar os saberes dos educandos, pois o que eles sabem é ponto de partida para contextualizar a aula com a realidade.

Para o quarto encontro foi sugerido pelos alunos da turma uma oficina temática que os auxiliasse na construção das atividades para a turma em que estavam realizando o estágio. Esse encontro teve, como ponto central, mais uma vez, o que revelavam de suas vivências. Ter a realidade educacional das turmas da EJA como ponto de partida foi importante para o

movimento de planejamento. Após a aula, os alunos apresentaram as suas impressões do período do tirocínio, atentando-se para as aprendizagens significadas.

Nesse sentido, foi interessante perceber as distintas trajetórias percorridas durante as aulas, suscitadas pelas memórias de cada participante. Nesse interim, abrimos um espaço para reflexão de que “a memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e repentinas revitalizações” (NORA, 1993, p. 9).

As memórias suscitadas durante as atividades do tirocínio são compreendidas como lugar reflexivo de problematizar o vivido, uma vez que “na maior parte das vezes lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências passadas. A memória não é sonho, é trabalho” (BOSI, 1994, p. 53-54). Assim, as contribuições da turma ao longo das aulas ministradas se deram pelas suas narrativas, que possibilitou um ambiente favorável a exploração dos textos propostos de forma participativa e argumentativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1511

Nesse sentido, a partir das vivências oportunizadas pelo Estágio em Docência no Ensino Superior, percebemos que os processos de ensino-aprendizagem em turmas de graduação demandam, do docente, conhecimentos que são particulares para esse público. Mesmo sendo professora experiente, com mais de 20 anos de docência na Educação Básica, senti-me desafiada como no início da carreira. Isso, para mim, revelou da necessidade de se problematizar de forma mais aprofundada sobre essa questão durante o processo de curso do mestrado. Destacamos que o Movimento do estágio abriu possibilidade de formação caracterizada como um tempo/espaço de crescimento pessoal, profissional e intelectual, onde o caminho percorrido torna-se elemento fundamental e indispensável para concretização da trajetória do curso de pós-graduação.

Para além dos conhecimentos específicos e pedagógicos, mobilizados comumente ao longo das vivências de estágio, percebemos que a motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis, foram e são algumas habilidades sócio emocionais mobilizadas pelo estágio e imprescindíveis na formação de uma professora universitária. Durante as propostas de atividades, foi possível perceber a

participação dos alunos da graduação, o envolvimento ao realizar as atividades propostas são pontos bastante positivos no processo.

O estágio enquanto locus de formação abre portas para um novo olhar, mais humanizador, que extrapola o desenvolvimento de conhecimentos científicos, uma vez que as práticas lidam com diálogos críticos e reflexivos, que estabelecem relações com diferentes realidades e sujeitos. O estágio foi e é, portanto, espaço-tempo de sintonia para a trajetória acadêmica de todos os envolvidos. Estar a frente de uma turma de Licenciatura em Pedagogia, norteando os princípios fundadores da Alfabetização e Letramento, contribuindo com os discentes para o planejamento de suas aulas em seus estágios supervisionados realizados junto as escolas da Educação Básica, auxiliando na ressignificação de práticas escolares é, claramente, uma experiência singular que carregarei durante por toda a vida e que foi importante para o meu constituir profissional.

No entanto, partindo do que oportuniza o PPGESA, advogamos para a necessidade de que, antes mesmo da oferta do Estágio Docente, que se ofereçam disciplinas que contribuam para uma aproximação a conhecimentos básicos e indispensáveis ao exercício do magistério superior, como “Metodologia do Ensino Superior”, como ocorre em outros cursos de pós-graduação *stricto sensu*. No momento, até a escrita deste texto, o curso de Mestrado contava apenas com um componente de 60 horas que, principalmente para quem não é docente da Educação Básica como eu, constitui-se enquanto limitador.

Portanto, reafirmo nessa narrativa a relevância do meu Estágio (Tirocínio) como lugar de formação. Estar na posição de educadora, norteando os princípios e ações pedagógicas acadêmicas, favorecendo as ressignificações de práticas e métodos de ensino é, certamente uma experiência exitosa para a vida pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. 3. Ed. São Paulo: Campanha das Letras, 1994.

BRASIL. **Portaria n.º 76, de 14 de abril de 2010**. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR –CAPES. 2010.

CHAMLIAN, H. C. **Docência na universidade: professores inovadores na USP**. **Cadernos de Pesquisa [online]**, São Paulo, 2003; 118: 41-64

CLANDININ, D. J. CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILLEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONCEIÇÃO, J. S. da; NUNES, C. M. F. Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando sobre a formação de professores para o ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 9-36, 2015. DOI: 10.35699/2237-5864.2015.1970. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/1970>. Acesso em: 5 abr. 2023.

CORRÊA, A. K. et al. **Formação pedagógica do professor universitário**: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-100.

FONSECA, M. da C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**: especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GUEDES-PINTO, A. L. **Memorial de Formação**: registro de um percurso. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2012.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA Uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Trad. Yara Khoury. Projeto História, São Paulo: PUC-SP, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2017

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?. São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017

PIMENTEL, V; MOTA, D. D. C. F; KIMURA, M. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 41(1), 161-164. 2007.

RIOS, P.P.S.; ALMEIDA, S.A.L.; VIEIRA, A.R.L. **Narrativas (autobiográficas) de estágio em educação infantil**: ensino e pesquisa na formação docente. In: *Criar Educação*, PPGE – UNESC, Criciúma, v. 9, n.1, 2020.

SILVA, A. B; SILVA, A. J. N. **Estágio Docente Superior e o constituir-se professora no curso de Ciências Biológicas:** relato de experiência na disciplina de Genética. In: Américo Junior Nunes da Silva; Ariana Batista da Silva. (Org.). A educação enquanto fenômeno social: Avanços, limites e contradições 5. oied.Ponta Grossa: Atena Editora, 2022, v. 05, p. 30-42.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 1998.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** jan/abr. n. 25, 2004.

SOUZA, M. M. S; BOMFIM, L. S. V; SILVA, A. J. N. **Tirocínio docente no Programa de Mestrado da Universidade do Estado da Bahia, PPGESA, no cenário da Covid-19:** relato de experiência. In: Edmerson dos Santos Reis; Josenilton Nunes Vieira; João José de Santana Borges. (Org.). O PARADIGMA CULTURAL IV: desafios contemporâneos à educação no semiárido brasileiro no século XXI. oied.Curitiba: CRV Editora, 2022, v. 4, p. 149-164.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.