

O ESTÁGIO COMO DISPOSITIVO FORMATIVO PARA PENSAR NOVOS DESAFIOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Aurea da Silva Pereira¹

Resumo: Discute-se neste artigo os percursos formativos da docência, destacando os desafios enfrentados pelos professores com a implantação da Base Nacional Comum Curricular e seus suportes pedagógicos no processo da formação inicial. Percebe-se que nessa trajetória educacional, linguística e literária será necessário pensar outros modos de pesquisa e ensino de língua na universidade e na escola. Outros fundamentos epistemológicos aparecem nos desafiando e norteando como imperativo arrazoar práticas diversas de pesquisa-ensino. Assim, faz-se indispensável o diálogo entre pesquisadores do campo linguístico, literário e educacional para refletir acerca de procedimentos de investigação adequados a tal realidade. Neste contexto, aproprio-me, neste trabalho, dos relatos (auto) biográfico e (auto) etnográfico para coleta de dados e análise numa perspectiva teórica dos críticos culturais. Das informações obtidas pode-se vislumbrar, no texto, diversas nuances da formação docente, observando os elementos pesquisados e os objetos que merecem investigações pertinentes à construção de outras (e novas) epistemologias.

Palavras-Chave: Trajetórias docentes. Epistemologia. Percursos formativos.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O objetivo desse artigo é o de promover uma discussão em torno do Estágio Supervisionado como signo linguístico, o qual se constitui produzindo dispositivos para o processo de formação profissional do

¹ Professora permanente do Programa Crítica-Cultural. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Letramentos em comunidades rurais: impactos sociais na família, escola e comunidade. Professora de Estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Letras e no Programa do Pós-critica atua na Linha 2: Letramentos, identidades e formação de educadores, ministra as disciplinas Políticas de Letramentos no mestrado e Laboratório de crítica cultural vi: memórias, identidades e narrativas de si no doutorado.

professor e da professora de Língua Portuguesa e Literaturas brasileira e portuguesa. A proposta é a de estabelecer o diálogo entre o estágio em Letras e o Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural (PPCC) na formação do perfil do Doutor em sua trajetória docente.

Como docente do Programa de Pós-graduação e do curso de Letras, especificamente no núcleo de educação, supervisionando e ministrando aulas de Estágio — Do Estágio I até o Estágio IV — torna-se difícil estar nesse espaço de observadora e formadora de professores. Não é esse o meu lugar. Estou em outros lugares. Digamos que enquanto pesquisadora tenho condições de visualizar um pouco da trajetória de formação no curso de Letras, nesses 30 a 40 anos, em Alagoinhas (BA) e municípios adjacentes, com impactos na educação básica e superior.

Neste íterim, se analisarmos os processos formativos do professor de Língua Portuguesa podemos desenhar retratos com faces bem marcadas e grandes desdobramentos institucionais, sociais, políticos e educacionais incalculáveis para a região, estado e país. E, nesta perspectiva, entendo que o Programa de Pós-graduação e Crítica Cultural seja o espelho de tal grandiosidade do curso de Letras, bem como os sentidos dessa formação para outra formação: doutor em Letras.

O ESTÁGIO ENQUANTO UM SIGNO E DISPOSITIVO FORMATIVO NO PROCESSO DOCENTE

Pensar o signo linguístico, literário e educacional no âmbito da formação do doutor em Letras, buscando no campo de Estágio o lugar de encontro curricular na universidade e educação é desafio que não darei conta nesse *paper*. Afinal, temos doutorandos aprovados na seleção de doutorado 2020, egressos do curso de licenciatura em Letras com Língua Portuguesa e Língua Francesa. Além desses, temos no grupo pesquisadores com a formação em licenciatura e bacharelados de outras áreas. Um universo vasto, por assim dizer.

Pensando no professor do curso de Letras e seu processo formativo da graduação ao doutorado no tripé ensino, pesquisa e extensão, não

podemos deixar de refletir sobre o estágio como dispositivo importante de encontros e desencontros com a docência, da educação básica à universidade.

As questões da formação docente, referente à *práxis* da docência, evidencia uma dívida da universidade para com os cursos de licenciatura que precisamos assumir. Feito isso, talvez se possa pensar em um currículo mais holístico, capaz de suprir parte das dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar. Observamos fissuras do currículo universitário nos cursos de licenciatura presentes nos processos formativos, na prática pedagógica escolar e na formação daqueles sujeitos em salas de aula. As fragilidades no processo da formação têm efeito drástico na vida de outras pessoas. Ou seja, nos sujeitos que estão conosco em sala: os estudantes.

Logo, o objeto de estudo em discussão é a construção da identidade docente do professor e da professora de Língua Portuguesa. Na condição de professora de Estágio de Língua Portuguesa, tenho percebido as lacunas do currículo no âmbito da formação docente, que aparecem com muita nitidez no Estágio. No momento de conhecer e interagir com o espaço escolar, os estudantes-estagiários ficam tensos, chocados e muitas vezes apavorados com as salas de aulas.

Há muitos questionamentos pertinentes acerca disso: De onde vem o impacto com a realidade das escolas? O chão da escola é tão desconhecido assim? Seriam as salas superlotadas? Tem a ver com os professores ou com desconhecer o que fazer como professor? Ou, ainda, o não saber lidar com as fissuras do currículo repercute no fazer pedagógico linguístico e literário? Não à toa, encontros e desencontros com a escola remetem a outras questões do ofício do professor, às quais perpassam pelo debate da formação universitária, ou melhor, da “pedagogia universitária” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

Nesta perspectiva, percebe-se que o estágio como espaço de ensino, pesquisa e extensão produz signos e discursos possibilitando a construção de imagens e representações da docência e seus impactos no

processo de ensino e aprendizagem. Os sentidos do fazer docente desdobram-se em outros pontos significativos, merecedores desse olhar sobre o currículo do curso de letras e o currículo escolar, considerando a diversidade linguística, cultural e social dos educandos. Nesse sentido, os signos construídos em torno da docência do professor e da professora de Língua Portuguesa e Literatura têm peso relevante para o ensino de Português e Literatura.

Se para Saussure (2003) a língua é um sistema de signos formados pela junção do significante e do significado, isto é, da imagem acústica e dos sentidos, o que poderíamos pensar da imagem do Estágio de Língua Portuguesa como espaço de formação inicial e continuada? O conceito de estágio assume lugar do diálogo teórico, mobilização de conhecimento e materialização da *práxis*. Observemos que professores e professoras, em sua grande parte de nossa região, tiveram a formação docente no curso de Letras do Departamento de Educação, Campus II — UNEB. Então, imaginemos os impactos dos nossos discursos e signos produzidos em sala de aula e como esses têm levam, em sua *práxis* docente, a outros significados na formação científica e crítica nos espaços escolares.

O signo linguístico une uma coisa e uma palavra, somado a um conceito e a uma imagem acústica, conforme pensado por Saussure (2003). Ou seja, a língua enquanto sistema social permite-nos pensar o signo como objetos concretos e abstratos que produzem infinitos significados nas interações sociais, nos discursos e nas diversas formas de diálogos e materialização da linguagem, da língua e da fala. Somos constituídos de signos, somos sujeitos da linguagem e pensar que “[...] a linguagem tem sujeito pode significar um monte de coisa, porque depende do que nós consideramos linguagem”, como expõem Xavier e Cortez (2003, p. 43). Sendo o objeto referente conceito e forma, significado e significante são partes constitutivas do signo. O signo linguístico mencionado por Saussure (2003) não é apenas um “conceito de uma imagem acústica” que produz significado, mas atravessa a língua possibilitando outros meios de comunicação. O significado não é apenas

uma propriedade do signo, se constitui como “[...] um conjunto de relações dos quais o signo é tradução externa” (BORDENAVE, 2013, p. 67).

As bases teóricas construídas no processo da formação do curso devem formar a base teórico-metodológica à construção do professor-pesquisador. Então, o signo da docência que emerge das teorias da linguística, da literatura e educação deve dar conta dessa formação profissional. Da docência, da educação infantil à universidade. Os signos da docência construídos por estudantes, professores e pesquisadores não são tão simples. O estágio permite o diálogo com a comunidade escolar e a universidade, criando possibilidades de intervenção pedagógica e científica na sala de aula.

Nesse sentido, o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura constitui-se de signos que representam o espaço de formação docente na universidade. Isto é, propiciam o lugar do debate e diálogo com as teorias da linguística, literatura e educação que formam professores. Produzem significados e significantes no fazer docente, fomentando mudanças educacionais e políticas a partir da experiência educacional. É nesse sentido que os componentes da área pedagógica do referido curso “[...] devem se integrar aos componentes de Literatura e Linguística, dialogando entre si, constituindo princípios fundamentais do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica”, como entendem Silva e Pereira (2016, p. 22) e se entrecruzam na *práxis* pedagógica.

Para Pimenta (2004, p. 62), “[...] o estágio é por excelência o lugar da reflexão”. É desse lugar que devemos pensar acerca das bases teóricas do ensino da língua materna, o papel do professor dessa língua e a forma como cada um está se constituindo professor. Essa deve ser a função do estágio curricular oferecido nos quatro últimos semestres com a carga horária semestral de 105 horas, totalizando 420 horas/aulas. Isso porque, o objetivo geral do componente Estágio é o de propiciar aos estudantes de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura, condições para conhecer, investigar e atuar em espaços escolares de educação

formal e não formal, confrontando as ações pedagógicas cotidianas com as teorias que as subjazem (DIAS; PEREIRA, 2016).

A ESCRITA DE SI COMO DISPOSITIVO CRÍTICO E REFLEXIVO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTÁGIO CURRICULAR

Para pensarmos a atuação do estudante de estágio, seguimos os métodos (auto)biográfico e o estudo de caso etnográfico da escola, dando ênfase à pesquisa-ação nesse âmbito. Além do caminho investigativo e reflexivo do fazer pedagógico buscamos, como metodologia, a pesquisa-formação, na perspectiva da abordagem biográfica proposta por Josso (2004) ao considerar a formação como autoformação que se constitui num processo contínuo de tornar-se a ser, permitindo que cada um(a) aprenda a se conhecer ao identificar suas experiências formadoras, interrogando-se a si mesmo. Para Josso (2004, p. 41), “[...] a construção da narrativa de formação de cada indivíduo conduz a uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica”.

No caso da proposta de Estágio que experienciamos, adotamos como narrativas (auto)biográficas a escrita de portfólios e memoriais por acreditarmos que “[...] a prática de memoriais e portfólios na formação docente permite que os sujeitos se percebam, analisem como sua história de vida está imbricada nas escolhas profissionais e construção dessa identidade” (PEREIRA, 2013, p. 192).

O método (auto)biográfico revela-se importante meio de compreensão do profissional docente, especialmente do ponto de vista de sua formação. Por esse método é possível fazer o inventário das experiências do profissional, bem como as transformações de identidade sofridas ao longo da vida e da carreira no magistério. Além disso, o uso da etnografia escolar como dispositivo facilita conhecer e descrever o espaço escolar, fazendo uso da autoetnografia por meio de práticas biográficas.

Os métodos de pesquisa (auto)biográfica e o estudo de caso etnográfico podem funcionar como dispositivos de pesquisa na escola à medida que possibilitam o acesso de cada professora e estudante de

Letras a si mesmo. Isso se dá através de suas histórias de vida e de formação, bem como pelas narrativas da profissionalização no processo de construção da identidade do sujeito a partir do próprio discurso, do olhar sobre sua vida e convivência com os outros. A produção da escrita (auto)biográfica no contexto educacional apresenta-se como uma possibilidade de as professoras em formação refletirem sobre si, a escola, o curso e as experiências como estudantes, bem como se identificar como sujeito da sua própria formação.

De acordo com Josso (2010, p. 30), “[...] a produção de conhecimento é, nesta metodologia, fruto de uma dialética entre a elaboração conceitual interior das tomadas de consciência do pesquisador e o confronto desta com uma exterioridade por meio de interações reflexivas”.

Conforme Delory-Momberger (2008, p. 91):

A relação biográfica com a formação e o saber, mesmo compreendendo um conjunto de dados factuais (origem familiar, meio social, escolaridade, percurso profissional), não é dissociável, por um, das representações e das estruturas de saber ligadas às socializações primária e secundária do indivíduo e aos mundos-de-vida que eles ajudaram a construir, e, por outro lado, da inscrição dessas experiências de saber na dinâmica de uma história individual na qual assumem seu lugar e sua significação.

Nesse processo, o uso da escrita de si se constitui como uma ferramenta que potencializa a cada estudante ter acesso a si mesmo, construindo a compreensão de si e de como estar se tornando ser educador(a), pesquisador(a) e profissional. Tudo isso perpassa por esse processo de formação de experiências acumulativas, refletidas e aprimoradas, constituindo dispositivos formativos.

Os escritos dos portfólios e memoriais se constituem como documentos formativos docentes. A adoção desse tipo de metodologia por nós, professor(a)s, pesquisador(es)(as) e formador(as), se justifica pela busca de um paradigma que, além de reconhecer a subjetividade,

alimenta “[...] a ideia de sujeito como ser consciente capaz de reconhecer as relações de poder e de se apropriar do seu próprio destino (PASSEGI, 2008, p. 36). Em outras palavras, de autoformação, de alguém que pode se narrar, se autorizar, escrever e se inscrever nas suas complexidades. Escrever sobre si é um processo laborioso, sedutor, complexo e transgressor.

Assim, o estágio se configura como um campo de conhecimento e eixo curricular nesse curso de formação de professores e professoras de Língua Portuguesa, pois possibilita o encontro dos desafios da educação básica, tão presentes no momento, como se pode verificar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC atende a exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma Roussef. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas e representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e, fundamentalmente, representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum.

Observamos desafios educacionais no percurso da formação docente no curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura na implementação do currículo e de políticas públicas para formação inicial, como PIBID e Residência Pedagógica. Então, o estágio possibilita o diálogo dos estudantes com esses saberes necessários ao exercício profissional docente.

Faz-se necessário atentar para a implantação da BNCC, pois sabemos que a classe empresarial tem atuado para subordinar a escola pública às concepções que visam distanciar o conhecimento das

necessidades humanas reais, buscando conduzir os sujeitos, sobretudo os da classe trabalhadora, na construção de um saber sistematizado e supérfluo, a fim de suprir necessidades imediatas direcionadas à formação profissional voltada ao mercado.

Sabemos, como pontua Marsiglia (2017, p. 112), “[...] que partir dos anos 1990, com o desenvolvimento do neoliberalismo no país, a educação pública brasileira foi sendo ajustada às demandas da ideologia da globalização”. Nesse sentido, parece-nos que a proposta da BNCC tem outros objetivos, reduzindo a carga de disciplinas das áreas da linguagem, das humanidades e Ciências Exatas que fazem parte do núcleo comum, ao mesmo tempo em que oferece outras possibilidades como parte flexível pelas nomeadas disciplinas eletivas. Qual seria a intervenção do estágio nesse contexto de implantação da BNCC?

A participação da universidade, através dos cursos de licenciatura, especialmente pelo componente Estágio curricular, é a de intervir junto à gestão escolar e docentes com reuniões e ingerências favoráveis à construção de outras possibilidades para a criação de disciplinas eletivas que busquem organizar espaços de leituras e debates voltados à reflexão da educação humanizada e cidadã para vida.

Creio que do lugar de professora-pesquisadora, trajeto da atuação no campo de estágio, tenho experienciado alguns questionamentos. A saber: (a) Como se configura o estágio no curso de Letras? (b) Como os professores se apropriam das teorias e elaboram e reelaboram sua prática pedagógica? (c) Como os professores de Língua Portuguesa (res)significam os saberes teóricos e os saberes da experiência no cotidiano escolar? (d) (e) Quais os sentidos das aprendizagens do Estágio? e, por fim, (f) Como podemos intervir na prática docente através do estágio? Questões desta natureza põem em debate o currículo do curso de Letras e seu papel na formação pedagógica, intelectual e política. Também levam a pensar sobre as contribuições do Estágio Supervisionado como componente em diálogo permanente com a educação básica e o perfil da formação do professor de Letras. Para além disso, a ponderar acerca do perfil do

pesquisador formado pelo Programa em Crítica Cultural, considerando mestres e doutores.

Questões dessa natureza corroboram com Lima (2012, p. 29) que espera, ao fazer do estágio um espaço de pesquisa, “[...] contribuir na formação de professores críticos-reflexivos, competentes, comprometidos e cientes de sua função social”. Neste caso, pesquisar sobre a contribuição do Estágio de Letras e sua *práxis* na formação profissional no âmbito da pesquisa e da docência, implica investigar os saberes construídos na pesquisa, no ensino e na extensão. E isso ocorre por meio do diálogo estabelecido e construído entre os Estágios I e IV em Língua Portuguesa e Literaturas do Curso de Letras do Campus II — UNEB, município de Alagoinhas (BA). Sem perder de vista que parte dos nossos professores retoma para cursar mestrado e doutorado. Então, indaga-se: Como nossos professores, mestres e doutores podem intervir no currículo da escola e da universidade num diálogo permanente com o currículo vivo que se entrelaçam nas vidas nesses espaços?

De acordo com Pereira (2013, p. 182):

Há tempos temos nos perguntado sobre a função política, social e educacional do Estágio na formação docente dos cursos de licenciaturas. Somos nós professores de Estágio que acompanhamos estudantes dos cursos de Licenciaturas nas escolas. Somos nós que propomos o diálogo entre a escola e a universidade. Por outro lado, somos nós que experienciamos as crises entre as escolhas, os espaços de educação, planejamentos. Somos nós também que recebemos e-mails que dizem assim: ‘Professora eu não desejo ser professora de ensino fundamental e médio, por favor, me arrume outro lugar para fazer o estágio; Professora, eu não quero mais ficar naquela sala de aula, a regente me deixou só...’ Entre outras questões, temos também os outros componentes curriculares junto com o componente estágio; ou apenas uma falsa aparência de que o estágio se configura apenas como cumprimento de carga horária.

Questões dessa natureza fortaleceram nossas decisões quando a pensamos como dispositivos metodológicos, oportunizando a cada estudante-estagiário o acesso a si mesmo e à sua *práxis* de formação na docência, a partir de suas narrativas formativas, pois como recomenda Delory-Momberger (2008, p. 56) sendo (auto) biográfica, a narrativa: “[...] instala uma hermenêutica da ‘história de vida’, isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo”. Como acena Bolívar (2012, p. 40-41):

Em su magna obra *Tiempo y narración*, Ricoeur (1995) hace una hermenêutica de la conciencia histórica subrayando el valor productivo (“poiético”) del relato para re-presentar (“mímesis”) la acción, transformándola — mediante supuesta orden o sentido — en una intriga. Mediando entre los relatos históricos y los relatos de ficción está el relato de nuestra propia vida: “la historia narrada dice el quién de la acción. La identidad del quien no es, pues, ella misma más que una identidad narrativa”. La hermenêutica de los textos permite hacer — a través del relato — hermenêutica de la vida humana. De este modo, el modelo comprensivo de Ricoeur posibilita unos fundamentos epistemológicos a la construcción de las historias de vida.

Os humanos são dotados de competências para se narrarem. Aliás, uma parte de nossa vida transcorre no contar histórias e refletir sobre elas. Ao narrarmos episódios e ações, surge a possibilidade de refletimos sobre aprendizagens pedagógicas e nos reconhecemos como responsáveis ou corresponsáveis pelas ações, fundamentando-as nas teorias estudadas na universidade, e mobilizando-as para as ações didáticas no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Esses registros ganham poder nas narrativas, potencializando os conhecimentos acerca de si e do contexto pedagógico/ acadêmico, permitindo ao sujeito avaliar-se ao mesmo tempo em que se percebe como professor. Sobre tal aspecto, Passeggi (2012, p. 41-42) observa:

Uma criança de 5 (cinco) anos pode nos dizer: “Quando eu era pequeno eu não gostava de tomates”; “Quando eu crescer, eu quero ser grande”. Mediante essas pequenas narrativas, a criança se desdobra como objeto de reflexão e como ser reflexivo; coloca-se em cena como espectador e espetáculo; observa-se, avalia-se, projeta-se como espectador e objeto pensado. É essa a dialética entre ser e a representação do ser, mediada pela interpretação, nas narrativas de si, que nos permite falar de reflexividade autobiográfica.

A interpretação de si, diante da própria representação, permite a cada humano voltar-se para si mesmo, fazendo um balanço de como se tornou o que é hoje e como se predita para o futuro. No entender de Passeggi (2012, p. 43), linguagem e narrativa viabilizam “[...] reabrir o passado e se projetar em devir”. Ao se biografizar nas próprias narrativas, o estudante-estagiário se apropria do tempo cronológico e psicológico, colocando-o num tempo humano presente, atualizando o passado.

O excerto textual retirado do portfólio de um estudante-estagiário, aqui denominado de Paulo, apresenta a primeira experiência na docência, no Estágio Supervisionado II. Nesse Estágio, os estudantes organizam oficinas de intervenção pedagógica com base na pesquisa realizada durante o Estágio I, concebido como etapa de observação.

Logo que chegamos à sala de aula nos apresentamos para os alunos, explicando o motivo de estarmos ocupando a aula de Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, situando-os a respeito da regulamentação da Lei 10.639, que estabelece como norma o ensino da cultura afro-brasileira na escola. [...] Lemos um conto sobre racismo, que retiramos da internet de autoria desconhecida, pois propositalmente não providenciamos cópias para eles, uma vez que objetivávamos também a prática de escuta de textos literários [...] Para nossa surpresa, entretanto, durante a leitura do poema todos os estudantes estavam atentos, de ouvidos bem abertos para o que estava sendo lido, o que já me deixava contente. Ainda que no fim da leitura eles dissessem que não haviam entendido nada, ficaria ainda assim contente pelo fato de terem escutado a leitura. Ao término da leitura, mais uma feliz surpresa:

todos os alunos bateram palmas. Eu pensei: *meu Deus eles bateram palmas!* Isso mesmo eles bateram palmas e se tomaram essa atitude foi porque gostaram e se gostaram foi porque entenderam a mensagem. A partir desse momento, para mim a oficina já tinha superado minhas expectativas. Pensei que os estudantes teriam dificuldades de concentração, pois afinal a turma desde sempre tinha se mostrado inquieta, mas foi justamente o contrário. A turma foi bastante participativa, discutiu o tema, trouxe exemplos do cotidiano, enfim, interagiu muito conosco. Esse momento de debate me fez perceber que nós, ainda que na posição de professores, temos muito a aprender com nossos alunos. Sempre escutei isso, mas sem dar muito crédito, mas através desse primeiro dia de oficina pude ver que, mesmo com pouca idade, eles efetivamente têm o que nos ensinar e que nós, sem sombra de dúvidas, podemos aprender com eles. Digo isso, pois durante esse momento de discussão do texto um dos alunos, Vinícius, sinalizou algo que no texto eu não tinha notado e que sem dúvida contribuiu muito para o enriquecimento das discussões. Além disso, me senti muito acolhido e respeitado pela turma. Me senti muito confortável (Paulo, 2012. 1).

Observa-se como o estudante-estagiário narra uma de suas primeiras experiências de estágio. Ele se apresenta e vai se constituindo professor enquanto se narra no processo de mediação pedagógica. Munido de vontade, desejos e expectativas em corresponder ao planejamento da oficina, a leitura de texto sobre o racismo no Brasil, ao que parece, rendeu muitas discussões na aula e supriu as expectativas do estudante-estagiário. Percebe-se que a identidade docente se faz presente na narrativa, pois o estudante-estagiário se coloca sempre na primeira pessoa do plural, envolvendo a colega que realizou a oficina com ele. As aprendizagens construídas no processo interativo com os estudantes demonstram e garantem a mobilização dos conteúdos presentes no texto sobre racismo. Pode-se afirmar que “[...] os processos formativos pessoais e os processos formativos profissionais constroem-se mutuamente a formação de um sujeito — é a sua inserção em um mundo

conceitual e prático” (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 29). Entretanto, como pontua Schön (2000, p. 131):

É sempre difícil dizer o que um estudante finalmente aprendeu a partir da experiência de uma aula prática reflexiva. É especialmente difícil dizer, o que [...] não aprendeu, porque a experiência do ensino prático pode criar raízes no subsolo da mente, na frase de Dewey, supondo significados sempre novos no decorrer do desenvolvimento de uma pessoa.

A aprendizagem construída em uma aula prática torna-se significativa à medida em que o estudante adere a uma nova experiência, um novo contexto pedagógico. Ao perceber o que está em seu entorno e o que há de diferente nessa nova aula, o estudante-estagiário pode avaliar-se e refletir sobre as aprendizagens, bem como acerca dos desafios a enfrentar, como narra a aula realizada em outro espaço pedagógico:

Na segunda parte da oficina, levamos duas notícias que traziam como manchete o racismo cometido contra pessoas negras na atualidade, cujos títulos eram: *Senador italiano compara ministra negra a orangotango* e *Montagem compara vereadora negra e travesti de Piracicaba a chimpanzé*, ambas retiradas do site de notícias G1. A proposta inicial era que, os estudantes, divididos em dois grupos, pudessem ler e discutir a notícia entre si e, posteriormente, lê-la para toda a turma, buscando apresentar a situação problema trazida pela reportagem, de maneira que todos pudessem compreender que as práticas de racismo, estereotipação e desvalorização da figura do negro não são algo do passado e ainda se perpetuam nos dias atuais. [...] Após o momento de leitura, os estudantes puderam argumentar contra ou a favor ao conteúdo da notícia. De imediato, eles se colocaram contra as práticas de racismo que estava sendo noticiadas, buscando argumentar da melhor maneira possível. Nossa oficina não tinha nenhuma relação direta com as redes sociais, muito menos com o *Facebook*. Entretanto, as discussões sobre esta rede de relacionamento nos fez sugerir que as discussões em sala de aula pudessem ser levadas por eles para as redes sociais, em especial o *Facebook*, realizando, assim, uma corrente contra as práticas de racismo e outras formas

de desrespeito contra as pessoas negras. Com isso, aprendi que uma aula pode ir além daquilo que planejamos, e creio que os estudantes talvez tenham percebido as aulas de Português para além da sala de aula (Paulo, 2012. 1).

O estudante-estagiário descreve em sua narrativa estratégias para realização da atividade didática e apresenta os resultados da atividade com encaminhamentos e reflexões, propondo a se pensar, de fato, na função da aula de Língua Portuguesa. Vê-se que a aula está imbricada numa prática reflexiva do fazer docente. Para Schön (2000, p. 133): “Um ensino prático reflexivo é uma experiência de alta intensidade interpessoal” que merece levar em conta a realidade cultural e social dos estudantes, bem como a vulnerabilidade e os diversos comportamentos presentes na sala de aula. Percebe-se que os saberes discentes ganharam outros sentidos e o estudante-estagiário assume a docência mobilizando os discentes para sua ação pedagógica, transformando-os em pactos e estratégias de combate ao racismo nas redes sociais.

Em razão disso, não podemos pensar educação e escola sem refletir o perfil do professor que nela irá atuar, pois ele é o ingrediente principal para a construção da nova identidade escolar. Para Libâneo (2004, p. 7), “[...] não há reforma educacional, não há proposta pedagógicas em professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar”. Percebemos que os professores estão perdendo seu lugar como sujeitos produtores do conhecimento, como protagonistas da educação. Nesse sentido, os estudantes-estagiários precisam assumir a luta por uma escola pública, obrigatória e gratuita para toda a população, como postula Libâneo (2012, p. 15):

A luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros, sobressaindo-se temas sobre funções sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica. Entretanto,

têm-se observado, nas últimas décadas, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais.

Observamos que o próprio campo educacional nos espaços institucional e intelectual está longe de alcançar consenso mínimo acerca dos objetivos e funções da escola e da universidade pública na conjuntura política atual. É desse lugar e nesse lugar que nos formamos no cotidiano acadêmico e escolar e formamos professores. “As interrogações e os embates sobre os objetivos da escola básica, suas formas de funcionamento e a natureza das suas práticas pedagógicas têm alentado a produção científica, em diferentes posições e enfoques teóricos[...] de cunho político e sociológico” (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

A realidade e o ambiente educativo nos quais os estudantes-estagiários realizam suas práticas de estágio deveriam ter o papel político-pedagógico de discutir, propor questões e repensar atitudes ideológicas e preconceituosas vividas no ambiente escolar. Muitas destas consideradas normais pelos professores-regentes, como se pode observar no excerto textual a seguir:

Terminada a atividade, nos arrumávamos todos para sair da sala e logo os meninos e meninas começaram a devolver os textos que havíamos entregado para a realização da atividade. Logo que percebi que tais textos estavam sendo devolvidos, falei com a professora que seria bom que os estudantes ficassem com os textos, que não havia necessidade de devolverem. Para minha infeliz surpresa, a professora me respondeu que não, que não deveríamos dar os textos aos estudantes. Se nós não os quiséssemos, podíamos dar a ela, mas aos estudantes não, porque iriam, segundo ela, rasgar, e não teriam cuidado, enfim não saberiam como utilizar. Neste momento a fala da professora me pareceu agressiva, como se ela tivesse chamando os estudantes de selvagens. Entretanto, este modo de falar me pareceu grosseiro, não foi nada comparado a ótima discussão e participação dos

estudantes durante toda a realização das atividades (Paulo, 2012.1).

Nota-se como a atitude da professora-regente chocou a concepção de educação e formação do estudante-estagiário. Como os textos podem ser negados aos estudantes? O pensamento da professora está arraigado numa concepção de mundo etnocêntrico e de hierarquização dos saberes e valores inculcados na sociedade. Logo, a professora-regente propõe que os textos deveriam ficar com os professores e não com os estudantes. “A realidade, o ambiente educativo e a própria noção de ser humano são do ponto de vista técnico-instrumental-comportamentalista, fenômenos objetivos que podem ser manipulados por meio de intervenções e controle do ambiente”, como assinalam Fávero e Toniete (2010, p. 43).

PALAVRAS INCLUSIVAS: PENSAR A FORMAÇÃO PARA ALÉM DAS INSTITUIÇÕES PROFISSIONAIS E INSTITUCIONAIS

São em espaços educativos como esses que os estudantes-estagiários vão se constituindo, reconstruindo valores e identidade e, ao mesmo tempo, se inscrevendo como professor. E, se “não cair na cilada da burocracia curricular escolar”, o professor estagiário poderá escrever outra escola — um espaço educativo prazeroso para todas as classes sociais. Porém, é preciso ter determinados cuidados com discursos e gêneros textuais que levamos para o ambiente escolar, pois como aponta Delory-Momberger (2008, p. 117):

Na experiência que as crianças e os adolescentes têm da escola, os signos e os discursos segundo os quais se diz e se lê o mundo constituem um dos primeiros campos de conflito entre mundo-da-vida e a cultura escolar. De fato, a escola é, por excelência, um lugar de produção de signos e de discursos: tudo o que é ensinado, aprendido, avaliado na escola, é feito por signos.

Por outro lado, “[...] os professores não conseguem refletir concretamente sobre mudanças porque são eles próprios condicionados

ao contexto que atua” (PIMENTA, 2002, p. 23). Porém, mesmo sabendo que “[...] não há transparência, inocência, neutralidade na cultura escolar (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 119), o espaço educativo está sujeito a mudanças, contornos e tons impregnados de signos e símbolos que propõem a reflexão e a ressignificação do mundo e da vida cotidiana. Em pouco tempo, o estudante-estagiário conseguiu perceber a participação e envolvimento dos estudantes na atividade realizada, pois o racismo trata de uma realidade vivida nas escolas públicas brasileiras. Portanto, corroboro com Lima (2012, p. 37) ao afirmar que “[...] o Estágio como espaço e processo aberto — contextualizado — permite elaborar uma nova cultura emergente na ação docente”.

A escrita das narrativas (auto) biográficas sobre as aulas de Estágio propõe ao estudante-estagiário pensar na sua formação acadêmica e no professor que quer se tornar ou como está se tornando neste percurso, conduzindo-o, de algum modo, à reflexão da ação da pedagógica. Assim, tomando como parâmetro a etnografia² da escola e as práticas pedagógicas sala de aula, eles constroem projetos de intervenção pedagógica realizados no Estágio Supervisionado II durante as oficinas. A escrita de si acerca de suas experiências, questionamentos e desafios no processo formativo, permite refletir sobre o Estágio enquanto espaço de formação e aprendizagem na construção do processo identitário, pois, como afirma Nóvoa (2000, p. 10), “[...] todo conhecimento é autoconhecimento, toda formação é autoformação”. Isso fica evidente em Delory-Momberger (2008, p. 36) ao discutir sobre a importância das narrativas autobiográficas no processo de formação docente:

O ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias. Antes de contar essas histórias para comunicá-las aos outros, o que ele vive só se torna sua vida e ele só se torna ele mesmo por meio de figurações com as quais representa sua existência. A primeira dessas figurações, a mais matriarcal e abrangente, aquela que de certa forma enquadra a infinita

² No Estágio de Observação realizado no Estágio Supervisionado I, os estudantes-estagiários pesquisam a escola, o projeto pedagógico e as salas de aula, construindo uma etnografia escolar.

multiplicação das histórias humanas, concerne ao desenrolar da vida. Tanto na sua linguagem mais coloquial quanto nas criações mais elaboradas, os homens recorrem às palavras e imagens que transpõem para uma representação espacial o desenvolvimento temporal de sua existência: linha, fio, caminho, trajeto, estrada, percurso, círculo, carreira, ciclo de vida. O homem escreve no espaço a figura de sua vida.

Narrar-se sobre o processo formativo é contar para si como está experimentando a prática pedagógica de Estágio na sala de aula e, igualmente, refletir sobre as aprendizagens de si, da docência e práticas educativas experienciadas. Esse dispositivo metodológico pode se configurar em uma possibilidade de ofertar “[...] ao (futuro) professor as chaves para o acesso ao processo histórico de sua formação, aos conhecimentos implícitos e as novas formas de aprendizagem” (PASSEGGI, 2008, p. 43). De tal modo,

A narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida. Esses registros são precisamente os conhecimentos elaborados em função de sensibilidades particulares em um dado período (JOSSO, 2004, p. 43).

Narrar sobre si é construir conhecimentos implícitos e novas aprendizagens. Por intermédio da escrita de si, o sujeito tem a oportunidade de refletir sobre seu processo formativo, pois como ensina Souza (2006, p. 102):

[...] a arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar às experiências.

Nessa perspectiva da narrativa, podemos pensar as nossas trajetórias da docência e da pesquisa como memórias e espaços de

aprendizagem e reflexão crítica da nossa formação intelectual. E, assim sendo, construir outras linhas de trabalho intelectual para um futuro próximo que possa, de fato, revolucionar os espaços de formação intelectual e educacional.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria H. M; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo I*. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDUPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é comunicação*. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 Jan. 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto*. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DIAS, Ana Regina Silva; PEREIRA, Aurea da Silva. O estágio no curso de Letras do Departamento de Educação da UNEB-Campus II: desafios e trajetórias. In: PEREIRA, Aurea da Silva; DIAS, Ana Regina Silva (Org.). *Estágio e Prática Pedagógica: Letramentos e tecnologias digitais na sala de aula*. Curitiba: CRV, 2016.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Liber Livro, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et all.* Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena M.B; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inarrável condição. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO; Maria Helena M.B (Org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo II*. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDUPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre Barbosa (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA; ALMEIDA, PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

PEREIRA, Aurea da Silva. Portfólios e memoriais: dispositivos metodológicos no Estágio de Letras. In: PEREIRA, Aurea da Silva; VILELA, Antonio Marcos Maia (Org.). *Letramentos no Estágio Supervisionado e Formação de Professores*. Salvador: EDUNEB, 2013. p. 179-203.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Memória educativa: narrativas de formação: recortes de um eu em crescimento e partilha. In: [S.n.]. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana. *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola, 2003.