

# Estágio-docência: experiência potencializadora da formação

*Teaching internship: training enhancer experience*

*Pasantía docente: una experiencia potenciadora de la formación*

Filomena Arruda Monteiro<sup>1</sup>

Gleciane Oliveira Freitas<sup>1</sup>

Josué Javier Cruz Escoto<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v27i59.1609>

**Resumo:** Este artigo aborda resultado reflexivo sobre estratégias didáticas que visem à indagação, reflexão e investigação, potencializando o processo formativo com foco no estágio-docência no curso de Mestrado em Educação. Ancora-se na literatura que discute formação de professores e narrativas como estratégia didático-formativa e investigativa. Busca-se problematizar experiências vivenciadas no estágio-docência mediante a utilização de casos de ensino, resgatando o sujeito ator para, posteriormente, ressignificar essa produção de conhecimentos e reconstruí-la. As aprendizagens narradas pelos mestrandos nos possibilitam ver a potencialidade tanto para a formação docente quanto para a prática profissional, entrelaçadas a um contexto específico de formação inicial e continuada, considerando que há indiscutivelmente um enriquecimento de perspectiva no paradigma sobre a formação de professores, transformando-se em vivências indispensáveis na formação dos mestrandos em Educação. Igualmente, evidencia que a estratégia utilizada provocou, desestabilizou e propiciou a superação dos modelos educativos ainda resistentes.

**Palavras-chave:** formação de professores; estágio-docência; estratégias didáticas.

**Abstract:** This article addresses reflective results on didactic strategies aimed at inquiry, reflection, and investigation, enhancing the formative process with a focus on the teaching internship in the Master of Education course. It is anchored in the literature that discusses teacher education and narratives as a didactic-formativa and investigative strategy. We seek to problematize experiences lived in the teaching internship through the teaching cases' use, rescuing the actor subject to later resignify this production of knowledge and rebuild it. The learning narrated by the academics allows us to see the potential for both teacher education and professional practice, intertwined with a specific context of initial and continuing education, considering that there is undoubtedly an enrichment of perspective in the paradigm about teacher education, becoming indispensable

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

experiences in the formation of Master's students in Education. We also show that the strategy used provoked, destabilized, and led to overcoming the educational models that are still resistant.

**Keywords:** teacher training; teaching internship; didactic strategies.

**Resumen:** Este artículo aborda resultados reflexivos sobre estrategias didácticas dirigidas a la indagación, la reflexión y la investigación, potenciando el proceso formativo con un enfoque en la pasantía docente en el curso de Maestría en Educación. Se basa en la literatura que discute la formación docente y las narrativas como una estrategia didáctico-formativa e investigativa. Se busca problematizar experiencias vividas en la pasantía docente a través del uso de casos de enseñanza, rescatando el sujeto actor para, posteriormente, resignificar esta producción de conocimiento y reconstruirla. El aprendizaje narrado por los académicos nos permite ver el potencial tanto para la formación docente como para la práctica profesional, entrelazadas con un contexto específico de educación inicial y continua, considerando que sin duda existe un enriquecimiento de perspectiva en el paradigma sobre la formación docente, convirtiéndose en experiencias indispensables en la formación de los estudiantes de Maestría en Educación. También mostramos que la estrategia utilizada provocó, desestabilizó y llevó a superar los modelos educativos que aún son resistentes.

**Palabras clave:** formación del profesorado; pasantía docente; estrategias didácticas.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata do resultado reflexivo sobre estratégias didáticas que potencializam o processo formativo com foco no Estágio de Docência do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), desenvolvido na disciplina Linguagem IV, componente curricular do curso de Pedagogia, voltado à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aborda a importância da utilização de estratégias formativas que visem à indagação, reflexão e investigação em um desenho partilhado e colaborativo entre graduação e pós-graduação. Busca compreensões sobre experiências vividas no estágio-docência, a partir do olhar distinto dos envolvidos, resgatando subjetividades sem perder o objetivo do estudo acadêmico. Isso só poderia ser feito aprendendo a indagar tal experiência, resgatando o sujeito ator para, posteriormente, resignificar a produção de conhecimentos e reconstruí-la. Nesse sentido, o estudo das narrativas enquanto método e fenômeno de investigação e de estratégias formativas (MONTEIRO, 2014; 2015), envolvendo relatos de experiências e situações-problema e/ou de casos de ensino, vem norteando os trabalhos desenvolvidos no *Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente – CNPq*.

## Acreditávamos que

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para desconstrução/construção das próprias experiências, tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo em que se descobre o fenômeno no outro, eles revelam-se em nós. (CUNHA, 2010, p. 200).

É importante salientar que esse processo de construir conhecimento e de propor estratégias didáticas que potencializam os processos formativos visa romper com fronteiras teórico-metodológicas reducionistas que permeiam o contexto educacional. Assim, consideramos que há, indiscutivelmente, um enriquecimento de perspectiva no paradigma sobre a formação de professores. Imbernón (2010) enfatiza a formação docente como um processo que necessita objetivar o desenvolvimento da capacidade reflexiva em grupo, visando à formação para aprender a conviver com mudanças e incertezas. O referido autor acrescenta, ainda, que é necessário estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática de formação. Assim, a formação inicial de professores é compreendida como um dos momentos do desenvolvimento profissional, sendo responsável pela aquisição de conhecimentos sobre o ato de ensinar e tornando-se um dos contextos específicos de aprendizagem profissional. Entender a complexidade do processo de constituição da docência significa ter de pensar sempre em estratégias alternativas que colaborem com o entendimento da realidade educacional e profissional das experiências vividas.

Para o presente artigo, focamos na discussão das potencialidades das experiências vividas no estágio de docência na formação de professores, assumindo a estratégia investigativo-formativa de casos de ensino utilizados em uma turma do 4º ano de Pedagogia. Igualmente, a partir das narrativas de dois mestrados, por meio de registros biográfico-narrativos, buscamos compreender o experienciado em um contexto atípico de isolamento social (causado pela covid-19). Isso nos permitiu compor uma reflexão que recolocava e (re)problematizava o alcance do estágio-docência como experiência formativa potencializadora.

A participação no estágio-docência tornou-se um desafio a ser enfrentado, dentre as demandas do curso de Pedagogia, ao se ter de lidar com um novo formato de sala de aula, a aula on-line. Desse modo, levamos em consideração

aquilo que é mencionado por Moreira e Horta (2020) quando se referem a pensar um ambiente virtual propício, planejado com antecipação, reflexionado e socializado, que permita aos envolvidos conhecer os instrumentos, meios e fins que serão atingidos no desenvolvimento da disciplina. As autoras enfatizam, ainda, que o ensino virtual e o ensino presencial não são espaços replicáveis entre si e não é suficiente colocar “as atividades de sala de aula tradicional em atividades online” (MOREIRA; HORTA, 2020, p. 24). É necessário escolher uma estratégia que permita manter alguns critérios que compartilhamos em relação à qualidade do ensino e da aprendizagem, tais como: participação ativa do estudante na construção, desconstrução e reconstrução de suas crenças e conhecimentos; problematização das necessidades formativas por meio da reflexão coletiva e individual; construção da autonomia e interação. Assim, o trabalho do professor formador é de grande relevância na constituição do processo de aprendizagem docente de futuros professores.

Nesse contexto, surgiram os casos de ensino como estratégia didático-investigativa para potencializar o processo formativo por meio do ensino virtual, em uma turma de Pedagogia da disciplina Linguagem IV na UFMT. Entendemos que diversas abordagens didáticas poderiam ser utilizadas para contribuir com o processo formativo, no entanto a opção pelo trabalho com os casos de ensino se deve à compreensão de que esse método nos permitiria explorar, problematizar, ampliar e construir conhecimentos sobre o pensamento docente, suas teorizações pessoais e profissionais, por meio de reflexão acerca de situações concretas. São histórias narradas entendidas como “[...] a descrição de uma situação com alguma tensão que possa ser aliviada; uma situação que possa ser estruturada e analisada a partir de diversas perspectivas; que contenha pensamentos e sentimentos do professor envolvido nos acontecimentos” (NONO; MIZUKAMI, 2019, p. 73). Assim, buscamos referências que abordassem a utilização de casos de ensino (SHULMAN, 1996 *apud* MIZUKAMI, 2004, p. 43) para pensarmos o caso não apenas como uma boa narrativa na qual se coloca um problema e/ou dilema, dentre outras coisas, mas também cujo propósito é explorar os diferentes conhecimentos para desenvolver o raciocínio pedagógico, articulado à informação específica que oferece a prática. Garcia (1991) manifesta que os casos de ensino na formação do professorado procuram o desenvolvimento de atitudes e habilidades que o permitam tornar-se um profissional crítico, que seja

capaz de refletir na ação, antes da ação e depois da ação, afastando-se da ideia do professor técnico.

Para a construção deste artigo, foram mobilizadas as memórias das experiências vividas, algumas delas dos registros biográfico-narrativos dos mestrandos e do relatório de estágio-docência, buscando problematizá-las a fim de desvelar as significações dessas experiências para a formação docente. Experimentar uma experiência é vivenciá-la em conexão com o passado, com o presente e com o futuro, sempre em relações de interação entre o pessoal e o social.

Em termos metodológicos, este texto estimulou a escrita autoral individual, dando destaque à singularidade da experiência vivida. Porém, as singularidades das experiências relatadas se somaram às experiências dos demais coautores, possibilitando, em outros momentos, a escrita coletiva ao retomar registros autobiográficos elaborados, aprofundados por meio da releitura pessoal da experiência e da literatura acadêmica. Desse modo, o texto foi construído de forma colaborativa e apresenta a voz dos autores que, como se percebe, estão intrínsecos ao processo de reflexão e escrita. Nesse movimento, autor e coautores vão ressignificando seus processos formativos entre os relatos e os sentidos reconstruídos e implicados no processo de fazer-se um profissional da educação.

Nosso texto está dividido em três partes. A primeira apresenta algumas reflexões sobre formação de professores e o cenário formativo. A segunda relata as vivências anteriores ao ingresso no Programa de Pós-Graduação por parte dos autores em estágio-docência, os quais tecem algumas narrativas de suas experiências com a sala de aula. A terceira e última parte relata as vivências durante o estágio-docência, refletindo conjuntamente sobre como se deu a estratégia didática utilizada na disciplina Linguagem IV no contexto da pandemia de covid-19, com restrições sociais e com a mediação da internet em ambientes formativos virtuais no processo de ensino-aprendizagem das futuras professoras. Tal momento tem o intuito de potencializar reflexões coletivas sobre a prática, ancorada em referenciais teóricos da formação e de educação.

## **2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Os estudos sobre formação de professores trazem à tona questões como: que concepção de formação estamos defendendo? Quais os fundamentos

teórico-práticos que subsidiam nosso trabalho nos cursos de formação de professores? Evidentemente, não pretendemos responder em profundidade essas questões neste texto, elas são apresentadas para suscitar algumas reflexões necessárias ao campo complexo da formação de professores.

Temos compreendido a formação inicial, na perspectiva dos processos contínuos, como um dos momentos do desenvolvimento profissional, reconhecendo que o sentido desse processo para os professores vai sendo construído pelo entrelaçamento das dimensões pessoais/profissionais, dos contextos de atuação e dos demais aspectos constitutivos da profissionalidade docente, das políticas e das práticas formativas num movimento permanente de indagação, problematização, experiência e ressignificação do exercício docente. Essa compreensão se alicerça na ideia de que os processos de formação docente precisam ser compreendidos no movimento que caracteriza o desenvolvimento profissional docente, entendendo “[...] que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional de professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente” (NÓVOA, 1995, p. 24). Nóvoa (1995) coloca como essencial, promover aos professores, seja em formação inicial ou em exercício profissional, “momentos que permitam a construção de narrativas sobre suas próprias histórias de vida pessoal e profissional” (p. 39).

Alguns estudos que focalizam a aprendizagem da docência também sugerem que, para favorecer o desenvolvimento profissional, os professores deveriam explorar e questionar ideologias e práticas suas e de outros professores. Esse processo de indagação, problematização, segundo Mezirow (1990 apud VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 41), apresenta-se como “o processo de interpretar ou reinterpretar o significado de uma experiência”.

Zeichner (2008) salienta ser preciso assegurar que os professores saibam como tomar decisões no dia a dia, com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter. O autor chama atenção para a natureza e para o impacto de componentes diversos que integram a formação de professores, assim como os diferentes contextos programático, institucional e político.

Nessa perspectiva, defendemos considerar as dimensões da experiência e da história de vida e de formação dos futuros professores por meio de relatos reflexivos orais e escritos no contexto de formação. Isso implica considerar que

os futuros professores têm sua trajetória, seus conhecimentos práticos, suas biografias, suas experiências e seus processos identitários, pois

Escrever é experiência, potência para os movimentos da formação: a palavra escrita é um instrumento que estrutura o movimento de reflexão que a produção da narrativa instaura. A escrita é a pauta a partir da qual as/os professoras/es vão percebendo e experimentando situações limites, ampliando suas fronteiras e desatando os nós do medo e da estagnação para produzir/fabricar novos significados para a experiência e o conhecimento. (PEREZ, 2017, p. 23).

Por essa razão e diante das reflexões apresentadas, enfatizamos ser necessário pensar sobre os fundamentos teórico-práticos que subsidiam o trabalho docente na formação inicial e continuada, ou seja, no como formar professores e no como ensiná-los a ensinar.

### **3 CENÁRIO DE UM PROCESSO FORMATIVO**

Escrever sobre a própria prática é, também, um momento para refletir sobre ela e para produzir conhecimentos em movimento que potencializam a experiência vivida, implicando na construção de aprendizagens colaborativas.

A atividade contou com carga horária de 60h/a, distribuídas em 15 dias de 4h/a, ao longo do 2º semestre letivo de 2021. O estágio foi estruturado em dois momentos: o primeiro caracterizou-se pela observação do trabalho didático-pedagógico da professora titular da disciplina, a partir das interações sociais, do desenvolvimento do plano da disciplina e do envolvimento da professora com a turma por meio da utilização de um dos casos de ensino. O segundo momento foi o da prática de docência por parte dos estagiários.

Os encaminhamentos da disciplina foram inicialmente propostos pela professora titular da disciplina; em seguida, foi solicitado às alunas que escrevessem sobre suas experiências com leitura e escrita em suas trajetórias de vida escolar e acadêmica, bem como socializassem suas narrativas. Posteriormente, a professora solicitou que fizessem a leitura do texto *Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar* (SUÁREZ, 2011) em aula assíncrona; no encontro síncrono, a professora da disciplina questionava e refletia sobre o que as alunas haviam entendido.

Ao se envolverem com o tema em debate, as alunas estabeleciam um diálogo mais claro sobre a história de cada uma fazendo relações com as experiências narradas. No decorrer das aulas seguintes, foram realizadas apresentação e discussão oral dos demais casos de ensino (quatro casos de ensino no total) em aula síncrona, intercalando com textos-base e debates reflexivos e críticos. Ao final de cada tópico, as alunas deveriam entregar trabalhos escritos, na forma de síntese analítica, construídos em momentos assíncronos<sup>2</sup>, articulando diferentes concepções de linguagem e suas relações com as práticas pedagógicas no ensino da literatura na educação infantil. Os casos de ensino foram retirados do livro *O diálogo entre ensino e aprendizagem* (WEISZ, 2002).

Apoiando-nos no pensamento de Marcelo Garcia (1995), entendíamos que toda a atividade de formação de professores deveria incluir estratégias didático-formativas que facilitassem a aquisição do conhecimento considerado adequado e necessário ao processo formativo. Acreditávamos que as várias estratégias de “redação e análise de casos”, “análise de biografias profissionais”, “análise dos construtos pessoais e teorias implícitas”, “análise do pensamento através de metáforas” e “análise do conhecimento didático do conteúdo através de árvores ordenadas” poderiam proporcionar mais reflexões na formação de professores.

Os mestrandos em estágio-docência tiveram sob sua coordenação um dos casos a ser conduzido, buscando a melhor forma de mediação do processo de ensino-aprendizagem. Cada um recebeu um caso de ensino que foi pensado de acordo com sua formação inicial, por exemplo: a estagiária formada em Música recebeu o caso de ensino sobre a linguagem musical, enquanto o professor de ensino primário recebeu um caso correspondente a sua área. Os estagiários vivenciaram um processo de estar junto da professora titular e das alunas, construindo planejamentos, refletindo, analisando, avaliando, desenvolvendo aulas, produzindo um novo currículo mediado pelas tecnologias digitais.

Nas narrativas a seguir, apresentaremos alguns momentos do processo de formação dos estagiários. As narrativas produzidas, a partir do ponto de vista dos dois mestrandos (coautores deste artigo), constituíram-se por diferentes movimentos e reflexões.

---

<sup>2</sup> Toda a disciplina foi planejada para ocorrer de forma on-line, devido às restrições e ao isolamento social sugeridos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em decorrência da covid-19. As aulas foram divididas em encontros síncronos e assíncronos.



## 4 NARRATIVIZANDO AS EXPERIÊNCIAS

Os diferentes autores aqui mencionados nos auxiliaram na compreensão de que as narrativas de si potencializam a reflexão e a autoformação, em um esforço necessário para a construção de novos conhecimentos e para ressignificação das experiências, dando outro sentido ao que foi construído, ou ao que ainda está por se construir. Como enfatizam Clandinin e Connelly (2015, p. 143-144), “[...] a escrita autobiográfica é uma maneira de escrever sobre todo o contexto de uma vida [...] e pode ser usada de diferentes formas”.

### 4.1 Relato biográfico-narrativo da estagiária<sup>3</sup>

Pensar em estágio de iniciação à docência superior é abrir um leque de possibilidades que envolve todo o campo da educação. Entretanto, para pensar nesta proposta canalizada para as minhas experiências, trago alguns momentos conflitantes e de superação em que a jornada acadêmica tornou-se, para mim, não somente um desafio intelectual, mas, também, emocional e pessoal. Estar inserida em um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em uma Universidade Federal denota uma responsabilidade social, e os benefícios são para além do ensino de qualidade gratuito ou da bolsa de estudos.

Toda a minha trajetória no programa até a escrita deste texto, a saber, o cumprimento dos créditos das disciplinas obrigatórias, a participação nos grupos de pesquisa e de estudo, as orientações, os eventos, as conversas informais com os colegas e outros espaços formativos na academia, me proporcionaram um amadurecimento acadêmico que desenvolveu uma confiança para o momento, pois, quando soube que eu teria a oportunidade de realizar um estágio de docência na educação superior e ser contemplada com uma bolsa de auxílio financeiro, confesso que quase tive um ataque cardíaco. Eu não acreditava, até então, que seria capaz de realizar proposta de tamanha responsabilidade, – “ensinar para uma turma de pedagogia de uma universidade federal” – uma vez que quase todas as minhas experiências anteriores com o ensino estavam voltadas para classes individuais e coletivas de música (aulas de violino), ou seja, uma experiência bastante diferente da proposta inicial.

---

<sup>3</sup> Nos relatos biográfico-narrativos, a escrita do texto será feita em primeira pessoa, por se tratar do relato escrito individual de cada estagiário.

Enquanto cursava licenciatura em Música, eu tive a oportunidade de participar do Programa de Incentivo de Iniciação à Docência (PIBID) como bolsista e pude vivenciar uma experiência para além da grade curricular do curso. Esta foi, para mim, uma preparação para o ingresso na pós-graduação, pois, neste programa, eu participei de reuniões de estudo de referenciais teóricos da educação musical, do planejamento de planos de ensino e de aulas, e atuei como professora estagiária em duas escolas públicas da rede estadual de Cuiabá. As aulas eram ministradas em turmas do 1º ano do ensino médio, em uma escola cuja professora regente das turmas sempre esteve presente, oferecendo todo o suporte necessário, bem como a coordenação.

Entretanto, na outra escola, eu nem sequer conheci os professores das turmas, e a coordenadora do programa, com frequência, observava as aulas e devolvia os *feedbacks* de nossa atuação. Digo “nossa” porque nunca estava sozinha com uma turma, as aulas eram planejadas para dois colegas do programa atuarem juntos. Como o campo da educação musical é bastante amplo, além das aulas de percepção musical que ministrávamos, também organizávamos eventos musicais e aulas extracurriculares de flauta nas aulas de artes, em formato de projeto, para os alunos interessados em participar depois do horário escolar.

Apesar de essa experiência ter sido bastante significativa, não participei por muito tempo do programa, optando, na época, por focar nos estudos de performance de instrumento musical (violino). Em decorrência disso, não pude me aprofundar no desenvolvimento de concepções a respeito do campo da educação e da educação musical.

Já no estágio de iniciação à docência superior, depois de refletir a respeito das concepções da educação, penso como Tardif (2002), Day (2005), Grossmann, Wilson e Shulman (2005) e García (1995): o professor precisa ter um domínio de diferentes saberes, uma base de conhecimentos que a docência exige. Precisei, então, construir, através de leituras e releituras, reflexões, diálogos e todo um movimento para a construção de saberes e conhecimentos e de um suporte teórico que me possibilitaria enfrentar esse desafio. Eu me perguntava: leituras, releituras e referencial teórico são suficientes para preparar o aprendiz de mestrado para a docência no ensino superior? *Bem, confesso que pessoalmente tenho mais facilidade em aprender vendo e vivendo as experiências.* Nesse estágio, para além dos itens indispensáveis à formação, o fator que mais contribuiu para meu

processo formativo foi observar como a minha professora/orientadora procurava mediar o conhecimento em um tripé: professor, estagiários e alunos. Fui observando como ela lidava com cada situação, principalmente com as que fugiam do plano de aula/ensino, pois é durante esses momentos, essas vivências, que ela intitulava “momentos conflitantes”, que a formação acontece. A sua postura ética, reflexiva e o domínio dos saberes específicos têm me proporcionado uma experiência única e tão valorosa que, mesmo que lesse todos os livros e artigos sobre pedagogia e educação, não seria capaz de alcançar tal experiência/vivência. Essa formação foi tão enriquecedora que modificou a minha forma de pensar. Hoje, já não tenho medo “da sala de aula” e acredito que, ao se receber uma formação fundamentada nessa concepção de docência, é possível, sim, vencer esse desafio.

#### **4.2 Relato biográfico-narrativo do estagiário**

É difícil não começar lembrando de minha iniciação docente como professor de ensino fundamental e, posteriormente, de ensino médio. Naquela época, tive que lidar com diferentes desafios. O mais complexo de superar foi o medo. Medo de não fazer uma adequada gestão da aula, medo de esquecer o que sabia no momento de ministrar as aulas e medo de fracassar com minhas habilidades adquiridas no processo de formação inicial. Essa sensação de desconforto se acentuou durante o estágio de prática que fiz na escola, quando soube que o professor da turma do quarto ano, cuja turma estaria sob minha responsabilidade, pediu um período de licença para fazer trâmites administrativos na faculdade e apenas voltaria no último dia do estágio.

Nem a escola nem minha supervisora fizeram algo para me ajudar na aula ou para me dar algum tipo de *feedback*. Não sei se minha gestão foi a melhor. O que sei é que diferentes aspectos favoreceram um ambiente agradável para o desenvolvimento do ensino. No entanto, minha práxis nunca saiu do esquema tradicional que sempre me lembra a educação bancária que menciona Freire (1997). É claro que esse medo estava mais relacionado ao cumprimento de um papel com o qual não tinha a certeza se poderia lidar perfeitamente, porque era incoerente com minhas reflexões e concepções sobre o ensino.

No ano de 2020, me foi oferecida a oportunidade de vivenciar uma perspectiva diferente de formação por meio de um curso da Pós-Graduação (mestrado)

na linha de pesquisa Organização escolar, formação e práticas pedagógicas da Universidade Federal de Mato Grosso. Durante esse primeiro ano (2020-2021), tive que me esforçar muito para entender a teoria sobre o campo de estudo, a língua e sobre os fundamentos da pesquisa narrativa. Evidentemente, não foi fácil, porém, houve a colaboração de colegas e professores muito interessantes que permitiram que eu conseguisse avançar.

Quando ouvi dizer que tinha que fazer um estágio-docência no ensino superior, não foi possível controlar os nervos devido aos traumas que sofri nos estágios anteriores. Alguns meses depois, soube que seria no curso de Pedagogia da mesma universidade em que faço o curso do mestrado. Quando começamos a planejar as aulas, era evidente que seria diferente das experiências anteriores, não apenas pelos estudantes, nem pelo nível educativo, mas porque, durante o mestrado, minhas reflexões estavam mudando as concepções que tinha sobre a educação em geral e, especificamente, sobre o papel do professor, dos estudantes e dos métodos pedagógicos.

Nesse sentido, era claro que os desafios iniciais seriam trabalhados com apoio do coletivo de estagiários e da professora que ministrava a disciplina, especialmente para mim. A disciplina Linguagem IV exige um conhecimento profundo sobre linguística, sociolinguística, psicolinguística, cultura, psicogênese da escrita. No meu caso, conhecer alguns tópicos de língua portuguesa era difícil, já que minha língua nativa é o espanhol. Foi nesse sentido que, depois dos cursos de língua portuguesa, que vivenciei como parte do processo para os estudantes estrangeiros do Programa de Bolsas PAEC/GCUB-OEA<sup>4</sup>, e da leitura dos textos referenciais sobre o ensino de língua, foi possível dar conta do conteúdo que a ementa da disciplina propunha que se efetivasse nas aulas.

Em relação aos casos de ensino, enquanto estratégia didático-formativa, escolhidos para dar sustentação ao que foi estabelecido na ementa e com as concepções que foram reconstruídas por meio da reflexão nas disciplinas da Pós-Graduação, posso dizer que tinha pouco conhecimento sobre o tema e só associava o termo com o mundo da pesquisa. Lembro que, quando era criança,

---

<sup>4</sup> Programa de Alianzas para la Educación y la Capacitación, programa estabelecido entre a Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), com o apoio da Divisão de Temas Educativos do Ministério das Relações Exteriores do Brasil e a Organização Pan-Americana de Saúde (OPS/OMS).

tinha ouvido sobre o método de casos como oferta metodológica de ensino de uma universidade de Honduras, no programa de formação de direito baseado na mesma proposta da Escola de Leis de Harvard. Ou seja, mesmo que o termo não fosse novo, eu não sabia do potencial formativo que ele tinha.

A abordagem da orientadora foi, inicialmente, aproveitar as relações com minha pesquisa, articulando os conhecimentos sobre a pesquisa narrativa e método (auto)biográfico desenvolvidos no mestrado. A construção da ponte entre os conhecimentos anteriores das disciplinas no curso de mestrado me levou a uma outra concepção sobre os casos de ensino. As leituras e discussões dos casos de ensino retirados do livro *O diálogo entre ensino e aprendizagem*, de Telma Weisz (2002), contribuíram para meu entendimento de como seriam realizadas as análises reflexivas sobre a temática de formação de professores de maneira devidamente justificada e apoiada em referenciais teóricos estudados.

## **5 ENTRE DESCOBERTAS E REFLEXÕES, EXPERIÊNCIAS E SABERES**

A docência na educação superior, portanto, é um campo em constante movimento, sendo uma ação complexa e que exige uma compreensão profunda e esclarecedora do seu real significado, principalmente por não ter uma única dimensão. O olhar para essa compreensão precisaria ser construído a partir dos envolvidos no processo formativo. Para isso, tornou-se necessário estabelecermos uma aproximação, uma interação e um mergulho intersubjetivo entre a docente responsável pela disciplina e aqueles chamados a atuar como sujeitos participativos, ativos e com saberes próprios no estágio de docência, desde a proposta inicial do planejamento. Não podemos desconsiderar que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995, p. 26).

Para Gheldin (2002), a experiência vivida no exercício docente “é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências” (p. 135). Já Pimenta (2012) enfatiza ser o exercício docente um lugar de desafio pedagógico para o qual convergem a problematização, a experimentação metodológica, as inovações didáticas e o enfrentamento de situações complexas de ensino e aprendizagem.

Num esforço de síntese provisória, percebemos que a estratégia didático-formativa com os casos de ensino revelou outros sentidos e significados ao exercício docente, os quais potencializaram nossa compreensão a respeito das complexidades das relações e tensões vividas. Ao mesmo tempo em que entendíamos os sentidos construídos, modificávamos e ampliávamos nossos saberes e diálogos atinentes às outras possibilidades de formação, transformando todos que participam do processo, como relatam conjuntamente os dois estagiários que vivenciaram esse momento.

*A expectativa em saber sobre como iríamos desenvolver os saberes necessários para essa tarefa era grande, porém, o acompanhamento da nossa orientadora, as reflexões feitas nas disciplinas da pós-graduação nos permitiram vivenciar de maneira diferente esse momento e de conceber o ensino e o ser docente. (Estagiário).*

*A primeira descoberta foi o planejamento da disciplina, um trabalho colaborativo pensado não somente nas competências e conhecimentos que deveriam constituir o conteúdo da ementa da disciplina de Linguagem IV do curso de pedagogia, mas também no desenvolvimento profissional de todos, os estagiários e as estudantes da disciplina. (Estagiário).*

*O estudo de casos de ensino como estratégia didático-formativa teve um papel importante nas mudanças das concepções dos estudantes e professores, já que ofereceu uma dinâmica de aula diferente na qual, se tomam as considerações e reflexões dos estudantes partindo dos seus conhecimentos teóricos, experiências obtidas no estágio e das discussões nas disciplinas anteriores. (Estagiária).*

*Os casos de ensino entendidos nessa perspectiva possibilitam e potencializam o que Mizukami (2004) já nomeava como “raciocínio pedagógico”. Nessa linha, os casos e suas reflexões norteiam a intenção de tornar o professor um profissional ciente de cada decisão tomada ou abordagem escolhida, com responsabilidade, abertura de mente, visando inovar as práticas educativas, ou seja, despertar uma visão das funções do professor, pois, como já mencionara Zeichner (2008), o ensino é uma atividade que tem uma responsabilidade moral e ética com consequências pessoais, acadêmicas e políticas que sugere que os docentes reflitam sobre fins, meios e as consequências mencionadas na sua ação. (Estagiária).*

*Nesta perspectiva, vivenciamos no estágio-docência a responsabilidade de mediar discussões sobre as diferentes concepções de linguagem e suas relações com as práticas pedagógicas na educação infantil. (Estagiária).*

*Não podemos deixar de lado o contexto formativo modificado pela crise na saúde ocasionada pela pandemia da covid-19 e, com isso, vivenciamos mudanças, no Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA) que se tornou a nova sala de aula. Já sabíamos da alteração da dinâmica das aulas, pois as outras disciplinas foram realizadas neste formato, porém no estágio o contexto era diferente, desta vez estávamos posicionados como professores, que não é igual a ser estudante, mas devíamos aproveitar essa experiência para evitar que na sala se juntassem as debilidades desses dois espaços. (Estagiário).*

*Nas primeiras aulas, nem todas as alunas queriam interagir ligando suas câmeras, algo complexo para a ideia de construir pontes de conhecimento e de conexão com aquilo que ainda não se domina, porém, na medida que elas se acostumaram a esse novo formato de se posicionarem frente ao processo de aprendizagem, as reflexões, críticas e articulações entre as concepções teórico-práticas do ensino e especificamente do processo de alfabetização foram aos poucos se tornando produtivas e construtivas. (Estagiário).*

*Grande parte das dificuldades encontradas foram de conectividade, “as meninas” como usualmente nos referimos às estudantes da disciplina, muitas tinham problemas para se comunicar porque a maior parte de suas falas era interrompida devido a problemas de conexão com a internet. Felizmente o AVA conta com a opção de gravar as aulas, que não é igual ao estar no momento da discussão, mas oferece uma alternativa para superar esses problemas que são difíceis ou impossíveis de serem solucionados pelos professores, e como material de apoio e revisão. Os textos estudados permitiram subsidiar as discussões, e os casos foram a forma mais adequada para articular isso. (Estagiário).*

*Outra proposta formativa vivenciada no estágio foi a construção de comentários colaborativos nas correções das sínteses analíticas feitas pelas alunas da disciplina, salientando que sempre tivemos o acompanhamento da professora no processo da construção destes comentários. Outro ponto importante foi que os comentários feitos eram compartilhados entre nós estagiários para que ambos tivessem acesso aos mesmos antes de serem devolvidos para as alunas, promovendo um trabalho em equipe, e de ajuda mútua, considerando que sempre temos algo para aprender uns com os outros. (Estagiário).*

*Ao final, percebemos que, como planejado inicialmente, todas as leituras, discussões e atividades sugeridas sobre os casos de ensino promoveram uma postura reflexiva/investigativa nas alunas frente à literatura estudada e às situações a serem enfrentadas no contexto da prática cotidiana dos anos iniciais como pedagogas, para por fim, escreverem seus próprios casos de*

*ensino como trabalho final da disciplina. (Estagiário).*

*Podemos concluir que a experiência de estágio-docência no ensino superior foi positiva e não traumática, nos permitiu ver para além das concepções com as quais já estávamos familiarizados. Serviu para ressignificar o papel de professor e como devemos conceber o ensino, e o estudante e as aprendizagens. Da mesma forma descobrimos o potencial das narrativas por meio dos casos de ensino que ajudam a constituir, configurar, construir de forma coletiva e individual os conhecimentos docentes, neste caso àqueles que têm relação com a alfabetização de crianças nos anos iniciais. (Estagiária).*

Essas foram *algumas narrativas de um processo* de formação com *uma turma* de alunas do curso de Pedagogia e estagiários de docência do curso de mestrado do PPGE. Todavia, são tantas narrativas... Tantos processos de formação... E muito por investigar. Reafirmamos, assim, que as narratividades vêm potencializando algumas ações para que futuros professores e estagiários não só passem a acreditar em suas práticas, mas, especialmente, nas tomadas de decisão para suas intervenções no processo de aprender a ensinar. Ou, como afirma Imbernón (2010), para que os professores percebam que são capazes de construir, a partir de suas próprias experiências, um conhecimento profissional docente teoricamente.

## REFERÊNCIAS

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. *Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa*. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CUNHA, M. I. Narrativas de Formação de Professores: uma abordagem emancipatória. *In: SOUZA, E. C.; GALLEGU, R. C. (Orgs.). Espaços, Tempos e Gerações: perspectivas (auto) biográficas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DAY, C. *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea, 2005.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. *In: PATTO, M. H. S (Org.). Introdução à Psicologia Escolar*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 61-9.

GARCÍA, C. M.; ÁNGELES, P. L.; ARACELI, E. G.; GARCÍA, M. V. S.; SALVADOR, L. C. *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Bajadoz: UNIVERSITAS Talleres Gráficos, 1991.



GARCÍA, C. M. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona, 1995.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-50.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, v. 9, n. 2, p. 1-25, 2005.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista Educação (UFMS)*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MONTEIRO, F. M. A. Práticas de investigação narrativa com professores em exercício: contribuições significativas ao desenvolvimento profissional. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 37, p. 118-29, 2014.

MONTEIRO, F. M. A. Desenvolvimento profissional da Docência: sentidos e significados compartilhados em pesquisa narrativa. In: CAVALCANTE, M. M. D. et al. (Org.). *Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, v. 4, p. 717-29, 2015.

MOREIRA, J. A.; HORTA, M. J. Educação e ambientes híbridos de aprendizagem. Um processo de inovação sustentada. *Revista UFG*, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.66027.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 83, n. 203/04/05, p. 72-84, 18 jun. 2019.

NÓVOA, A. (Org.) *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-34.

PÉREZ, C. L. V. (Org.). *Experiências e Narrativas em Educação*. Niterói: Eduff, 2017.

SUÁREZ, D. H. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 387-416, abr. 2011.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

VAILLANT, D.; MARCELO, Carlos. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.

ZEICHNER, K. Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como conceito estruturante na Formação Docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n.103 p. 535-54, 2008.

### **Sobre os autores:**

**Filomena Arruda Monteiro:** Pós-doutorado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestrado em Educação Pública pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Graduação em Pedagogia pela UFMT. Professora Titular da UFMT e editora da Revista de Educação Pública. **E-mail:** filarrudamonteiro@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-2991-7416>

**Gleciane Oliveira Freitas:** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT, Graduada em Música). Graduanda em Música com habilitação em violino (Licenciatura) pela UFMT. Atualmente, leciona aulas de violino no Conservatório de Música Dunga Rodriguês e no Studio Voz e Melodia. **E-mail:** gleciane.of@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-5959-3141>

**Josué Javier Cruz Escoto:** Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Graduação em Administración y Gestión de la Educación pela Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM). Professor estrangeiros do Programa de Bolsas PAEC/GCUB-OE. **E-mail:** josjaves@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-8591-7579>

**Recebido em: 27/09/2021**

**Aprovado em: 29/12/2021**