



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEUC**

ALEKSANDRA NOGUEIRA DE OLIVEIRA FERNANDES

**REDIMENSÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS**

MOSSORÓ

2015

ALEKSANDRA NOGUEIRA DE OLIVEIRA FERNANDES

**REDIMENSÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Normândia de Farias Mesquita Medeiros.

MOSSORÓ

2015

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Fernandes, Aleksandra Nogueira de Oliveira

Redimensões pessoais e profissionais da prática pedagógica na docência universitária: narrativas (auto) biográficas. / Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes. – Mossoró, RN, 2015.

167 p.

Orientador: Profa. Dra. Normândia de Farias Mesquita Medeiros.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Bibliotecária: Jocelania Marinho Maia de Oliveira – CRB 15 319

ALEKSANDRA NOGUEIRA DE OLIVEIRA FERNANDES

**REDIMENSÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS**

Apresentação da dissertação em: 21 /07/15

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Normândia de Farias Mesquita Medeiros
Orientadora - POSEDUC/FE/UERN

Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza
Avaliador Externo - IFRN/PPGEP

Profa. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar
Avaliadora Interna - POSEDUC/FE/UERN

Profa. Dra. Hostina Maria Ferreira do Nascimento
Avaliadora Interna (Suplente) - FE/UERN

Profa. Dra. Marly Medeiros de Miranda
Avaliadora Externa (Suplente) - UECE

Ao **Universo**, pela energia que nos emana. Foi essa energia que me impulsionou na escrita da dissertação.

Aos meus pais, **Maria José e Anízio José**, eles são a minha base, meu chão, meu porto seguro. Seres de amor, luz e inspiração. Amor eterno. Eles me ensinam a viver sonhos e contornar obstáculos.

Aos meus irmãos, que caminharam/caminham comigo. Meus passos também são seus.

ORIGEM

Ao meu filho, **André Vitor**. Faltam palavras para expressar amor tão sublime. Por isso cito Clarice Lispector, quando diz: “Ela acreditava em anjo e, porque acreditava, eles existiam”. (A Hora da Estrela). Ele é meu anjo.

RAZÃO

Ao meu esposo, **Stenio de Brito**, pelo companheirismo e respeito pelo meu amor ao conhecimento. E também pela compreensão das ausências que envolviam nosso espaço e fins de semana.

OPÇÃO

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa-formação se deu por muitas mãos. Sinto-me emocionada ao escrever estes singelos agradecimentos, pois sozinha não seria capaz de tecer os fios dessa história que aqui conto. Agradeço de forma ímpar, e de modo muito especial a:

Minhas alunas e alunos que caminham comigo na esteira do conhecimento. Dividimos histórias, lembranças, saberes e sabores da vida. Evoco Paulo Freire, quando diz: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

À professora Normândia de Farias Mesquita Medeiros, minha orientadora, que me guiou na escrita deste trabalho. Acolheu-me desde o início do processo de seleção para o Mestrado em Educação. Sempre doce e firme, me tirou dúvidas, me deu outras, enfim, fez-me crescer intelectualmente e contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Obrigada.

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), espaço que me revigora a cada vez que adentro, pois fiz graduação, especialização, trabalho como docente e agora estou concluindo o Mestrado nesta mesma universidade. Os aprendizados são incontáveis e a alegria é imensurável.

Ao Departamento de Educação, que sempre colaborou, no sentido de conciliar as minhas aulas, em virtude das minhas atividades no mestrado, me apoiando e me encorajando na busca da formação continuada.

À Faculdade de Educação (FE), lugar mais frequentado por mim, depois da minha casa. Espaço acolhedor. Obrigada pelo apoio neste momento importante da minha vida acadêmica.

À minha mestra, professora, diretora e amiga Maria Auxiliadora Alves da Costa, pessoa mais que especial. Encorajadora de sonhos. Dividir este momento com a senhora é emocionante, pois vivemos a relação de aluna-professora e, hoje, compartilhamos da emoção em sermos colegas de curso do mestrado. A senhora é mais que especial em minha vida.

Ao professor e diretor da FE, José Evangelista de Lima, intelectual formidável, de uma sensibilidade e humor ímpar. Agradeço pelas palavras de apoio, incentivo e pelos momentos de descontração entre uma aula e outra. O senhor alegra a faculdade e, de fato, usando suas palavras, é muito “BA-CA-NA”.

Às estimadas professoras Hostina Ferreira e Iara Silva, amigas que, com as suas experiências, me ensinaram/ensinam a cada dia sobre os saberes/fazerem relacionados à educação. Conviver com vocês é um presente, moram em meu coração.

A Zacarias Marinho, professor querido, que acompanha a minha formação desde o Ensino Médio, quando fui sua aluna. Mais tarde nos encontramos na graduação e depois na especialização. Sua sabedoria e simplicidade me ensinam na minha caminhada. Obrigada pelas orientações e leituras feitas no meu projeto inicial de seleção para o mestrado.

Às professoras e colegas Francisca Cabral, Maira Emelly, Márcia Betânia, Meyre-Ester Barbosa, Mayra Ribeiro, Núzia Roberta e Maria do Socorro da Silva, por terem me apoiado e me ajudado no trilhar desses passos. Saibam que os e-mails trocados e conversas foram importantes para que eu chegasse até aqui. Obrigada por tudo.

A todos os colegas docentes, que foram meus professores. Hoje divido com os senhores e senhoras esta alegria em concluir o Mestrado em Educação. E também aos demais educadores. Essa vitória devo também a vocês.

À coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) e a todos os professores, pela oportunidade de crescimento e amadurecimento intelectual. Vocês foram artesãos, no sentido de que, com toda sensibilidade de um artista, me fizeram compreender sobre as nuances que um trabalho dissertativo requer. Os ensinamentos dos senhores e senhoras vão muito além destes escritos, carregarei para toda a vida.

Ao Grupo de Pesquisa Formação e Desenvolvimento Profissional do Professor pelas contribuições para a construção da pesquisa. Em especial, aos momentos do Formação em Debate, pois ajudaram nas minhas reflexões epistemológicas.

Às professoras doutoras da banca de qualificação e defesa, Ana Lúcia Oliveira Aguiar, Lia Matos Brito de Albuquerque, Francisco das Chagas Silva Souza, Hostina Maria Ferreira do Nascimento e Marly Medeiros de Miranda, por terem me ajudado a aprimorar a escrita deste trabalho. Obrigada pelo zelo e responsabilidade na leitura e recomendações dispensadas.

Aos meus estimados colegas da terceira turma, Ana Glícia, Acaci Viana, Deusdete Júnior, Érica Renata, Falconiere Leone, Francisco César, Iure Coutre, Janaina Almeida, Maria Auxiliadora, Maria Cleonice, Maria da Conceição (Naide), Maria Goretti, Maria Márcia, Pedro Fernando, Rosivânia Maria, Valquíria Gomes e Vanessa Carvalho. Nas palavras de Rubem Alves expresseo o meu sentimento: “Não havíamos marcado hora, não havíamos marcado lugar. E, na infinita possibilidade de lugares, na infinita possibilidade de tempos, nossos tempos e nossos lugares coincidiram. E deu-se o encontro. Foi assim, nos encontramos e espero que nossos laços afetivos se eternizem”.

Em especial, às colegas Ana Glícia e Maria Cleonice (Cleo), sem palavras para agradecer as experiências compartilhadas, ensinamentos que me proporcionaram, paciência em me ouvir nas horas de dificuldades e tensões diárias. As viagens aos eventos acadêmicos foram incríveis e as risadas garantidas. Obrigada meninas.

Às inesquecíveis colegas/amigas que a graduação em Pedagogia/UERN me presenteou, Fabrícia Leite, Ivoneide Lopes, Maria Regina, Meire Fernandes, Virlene Urbano. Amigo é coisa para se guardar e levo vocês no coração. Obrigada pela amizade e companheirismo, foram anos memoráveis de estudo, risadas, seminários, leituras e de despertamento para o ser educador.

Aos professores da educação básica, que desde a mais tenra idade semearam em mim o gosto pelo estudo, me fazendo perceber a educação como uma forma de intervenção no mundo.

À colega de infância, Professora mestre Elaine Cristina Carlos da Silva, pessoa a quem muito estimo. Amiga, você caminhou esses passos comigo. Obrigada por ter me ensinado tantas coisas da vida com seu jeito simples e culto de ser. Lembro-me das vezes que voltávamos a pé da escola Abel Coelho para casa e, no caminho, fazíamos tantos planos e sonhos. E hoje compartilho com você a realização de um desses sonhos. Para você eu tiro o meu chapéu.

Às colegas professoras de Porto do Mangue/RN, com as quais aprendi sobre ensinar/aprender na Educação Infantil. Foi uma experiência gratificante, de muito aprendizado, e vocês fazem parte dessa história.

Caçador de Mim

Por tanto amor
Por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz
Manso ou feroz
Eu! Caçador de Mim...

Preso a canções
Entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar
Longe do meu lugar
Eu! Caçador de Mim...

Nada a temer
Senão o correr da luta
Nada a fazer
Senão esquecer o medo
Abrir o peito à força
Numa procura
Fugir às armadilhas
Da mata escura...

Longe se vai
Sonhando demais
Mas onde se chega assim?
Vou descobrir
O que me faz sentir
Eu! Caçador de Mim...

Nada a temer
Senão o correr da luta
Nada a fazer
Senão esquecer o medo
Abrir o peito à força
Numa procura
Fugir às armadilhas
Da mata escura...

Longe se vai
Sonhando demais
Mas onde se chega assim?
Vou descobrir
O que me faz sentir
Eu! Caçador de Mim!
Eu! Caçador de Mim!
Eu!...

Ooooooooooh!

Oh! Oh! Oh! Oh! (Letra: Milton Nascimento).

RESUMO

Envolvida pelas discussões que se referem à (auto) biografia e à formação de professores, solidifico a necessidade de problematizar sobre as redimensões pessoais e profissionais da prática pedagógica na docência universitária: narrativas (auto) biográficas. Desenvolvi o estudo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que tem como área de concentração Processos Formativos em Contextos Locais, na linha de pesquisa de Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente. Discuto, aqui, sobre os meus primeiros anos de docência no ensino superior na Faculdade de Educação (FE), especificamente na disciplina de Estágio Supervisionado I, que ocorre na educação infantil, pois leciono este componente curricular desde 2010, quando iniciei a docência neste nível de ensino. Ademais, compartilho a experiência de ter trabalhado como professora da educação infantil na rede pública municipal, que me possibilitou mais reflexões neste sentido. Objetivo analisar as redimensões pessoais e profissionais da prática pedagógica universitária na FE/UERN de 2010 a 2014. Para tanto, parti de um questionamento: como redimensiono a minha prática pedagógica na docência universitária? Quanto à metodologia, utilizei o método (auto) biográfico, a partir do qual, ao narrar a minha experiência como professora do ensino superior em fase inicial, organizei as narrativas de 2010 a 2014 em diários de aulas (ZABALZA, 2004). Escolhi a pesquisa (auto) biográfica por ser entendida como dispositivo reflexivo na formação docente, pois o professor, ao narrar suas experiências profissionais, transforma as representações de si e de sua prática pedagógica (PASSEGGI et al., 2006). Faço uso também de fotografias do meu arquivo pessoal e de informações do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UERN. A fundamentação teórica está ancorada essencialmente em: Finger e Nóvoa (2010), Gauthier (1998), Nóvoa (1992), Josso (2010), Lima (2012), Garcia (1999), Passeggi (2008), Pimenta e Anastasiou (2010), Pimenta e Lima (2010), Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), Tardif (2012), Veiga (1994) e Zabalza (2004). Como resultados pondero que o trabalho contribuiu para a minha (auto) formação como professora do ensino superior, me permitindo refletir e analisar a minha prática pedagógica. O estudo é, também, uma abertura para discutirmos o curso de Pedagogia, na UERN e o estágio supervisionado na educação infantil, pois as narrativas (auto) biográficas, por meio dos diários de aula, são um excelente recurso para um repensar do fazer docente.

Palavras-chave: Narrativas (Auto) biográficas. Docência universitária. Prática pedagógica.

ABSTRACT

Based on discussions about (auto) biography and teachers formation, it is necessary to inquiry on personal and professional redirections of pedagogical practice in initial phase of university teaching at Education College (UERN): (auto)biographical narratives. This study was developed in the Post-Graduation Program of Education at State University of Rio Grande do Norte, in the area of Formative Processes in Local Contexts, in the research group of Human Formation and Teaching Professional Development. I have discussed on my first years as professor at Education College (UERN), involved in the Training Subject for children education, considering that I have work with this subject since 2010, when I began to teach this course level and experienced the situation as a municipal public school teacher which provided me with a few reflections on this subject. The main aim of this study was to analyze personal and professional dimensions of the pedagogical practice in the initial phase of University teaching at UERN from 2010 to 2014 in order to improve teaching development. Firstly I had the following question: how can I reevaluate my pedagogical practice during the initial phase of university teaching? In relation to the methodology, I used the (auto) biograph in which it was possible to report my experience as a teacher in initial phase, and I organized my narratives from 2010 to 2014 in class diaries (ZABALZA, 2004). I have chosen (auto)-biographical research because it is a reflexive source for teaching development, considering that the teacher, during his or her narratives process, can transform the representations of himself or herself for his or her pedagogical practice (PASSEGGI et al, 2006). I have also used photos of my personal archive and information taken from the Educational Pedagogical Project (UERN). The theoretical foundation is based on Finger and Nóvoa (2010), Gauthier (1998), Nóvoa (1992), Josso (2010), Lima (2012), Marcelo (1999), Passeggi (2008), Pimenta and Anastasiou (2010), Pimenta and Lima (2010), Ramalho, Núñez and Gauthier (2003), Tardif (2012), Veiga (1994) and Zabalza (2004). As research result, this study has contributed for my (auto) formation as a professor, providing me an opportunity to reflect and analyze my pedagogical practice. The study is also an opening to discuss the Pedagogy Course, at UERN, and the Training Courses for children education, considering that the (auto) biographical narratives, with the use of class diaries, is an excellent resource to rethink docent practice.

Keywords: (Auto)biographical narratives. University teaching. Pedagogical practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Foto de Alexandre Nogueira (irmão) e Aleksandra Nogueira.	48
Figura 2 – Foto de Aleksandra Nogueira, Maria José (mãe), Anízio José (pai), Alexandre Nogueira (irmão) e Natanael Nogueira (irmão), no dia da minha Primeira Comunhão Eucarística.	50
Figura 3 – Foto de Aleksandra Nogueira, Maria José (mãe) e Anízio José (pai).....	56
Figura 4 - Foto de Aleksandra Nogueira e Stenio de Brito (esposo).....	57
Figura 5 - Foto de André Vitor (filho).....	57
Figura 6 - Foto dos alunos da Educação Infantil em sala.....	58
Figura 7 - Saberes que os professores possuem	60
Figura 8 – Foto da aula de estágio na educação infantil, no Laboratório de Práticas Escolares da FE/UERN, semestre 2012.2. Construção de recursos didáticos a partir de materiais reutilizáveis.....	62
Figura 9 – Foto de Aleksandra Nogueira ministrando aula de Estágio na Educação Infantil. .	81
Figura 10 - Concepções de estágio	87
Figura 11 – Foto dos meus alunos da Educação Infantil, no ano de 2012, realizando atividade de artes plásticas.	107
Figura 12 – Foto das alunas do curso de Pedagogia, no Laboratório de Práticas Pedagógicas, desenvolvendo habilidades musicais para trabalhar com os alunos.	114
Figura 13 – Foto das alunas do semestre 2012.2 construindo recursos didáticos a partir de materiais reutilizáveis, a serem utilizados por elas na regência do estágio na Educação Infantil.	115
Figura 14 – Foto de Aleksandra Nogueira e as alunas de estágio do semestre 2014.2, no Laboratório de Informática da FE/UERN, trabalhando no ambiente virtual moodle, na sistematização do artigo.....	124
Figura 15 – Foto da aluna da disciplina de estágio na Educação Infantil, no semestre de 2014.2, em momento de regência de classe.....	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Listagem de trabalhos analisados.....	38
Quadro 2 - Organização curricular do curso de pedagogia da FE/UERN.....	76
Quadro 3 - Professores que lecionaram a disciplina de estágio nos semestres de 2014. 1 e 2014.2 na FE/UERN.....	89
Quadro 4 - Estrutura do Estágio Supervisionado I.....	91
Quadro 5 - Ciclo de vida profissional dos professores.....	95
Quadro 6 - Caracterização dos eixos de linguagem da Educação Infantil	118

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 MINHA CAMINHADA E O OBJETO DE ESTUDO: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS CONSTRUÍDOS AO LONGO DO PROCESSO	28
1.1 Construindo o objeto de estudo: um “caminhar para si”	29
1.2 Narrativa (auto) biográfica da professora: rascunhos de mim	43
1.2.1 <i>A infância ressignificada</i>	45
1.2.2 <i>Adolescência</i>	51
1.2.3 <i>Um rito de passagem: o ensino superior</i>	53
1.2.4 <i>Casamento, maternidade e docência: rupturas</i>	57
2 EXPERIÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	64
2.1 Conversa sobre a educação superior no Brasil (2010-2014) e a formação docente: escritas de si	65
2.2 Narrativa (auto) biográfica e (auto) formação: o curso de Pedagogia da FE/UERN meu espaço de aprendizagem da docência no ensino superior	72
2.3 Diálogos sobre o estágio supervisionado na educação infantil do curso de Pedagogia/FE/UERN: narrativas de formação no trilhar do desenvolvimento profissional	85
3 NA ESTEIRA DAS REDIMENSÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS PRIMEIROS ANOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	103
3.1 A relação com os alunos: relatos de convivência e aprendizagens	103
3.2 Metodologia desenvolvida: dizeres sobre o proceder em sala de aula	110
3.3 Práticas avaliativas: narrativas que emergem da docência	125
3.4 Parceria colaborativa escola – universidade: possibilidades de trabalho	132
3.5 A formação inicial e continuada como princípio para uma prática pedagógica competente: implicações de contar-se	141

CONSIDERAÇÕES: UMA HISTÓRIA SEM PONTO FINAL	146
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICES	157
ANEXOS	161

INTRODUÇÃO

O texto de dissertação de mestrado ora apresentado vincula-se ao Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na linha de Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

Este trabalho tem como objeto de estudo redimensões pessoais e profissionais da prática pedagógica na docência universitária: narrativas (auto) biográficas¹. É fruto das experiências vivenciadas na docência, que tiveram início na educação infantil, chegando à realidade do ensino superior, no qual me deparei com outro universo da profissão docente, em que passei a vivenciar: inquietações, questionamentos, tomadas de decisão, leituras, cursos, diálogos com professores pesquisadores, orientações, relação com os meus alunos e alunas, reflexões e *momentos charneira* de decisões e rupturas.

Nessa linha de raciocínio, é bem verdade que “[...] poucas pessoas desenvolvem uma capacidade de análise das suas práticas e experiências tanto profissionais como pessoais” (JOSSO, 2010, p. 88). Assim, recordar reúne recordações de uma vida. Com o objetivo de articular as experiências contadas no percurso de formação ao longo da vida, evidencio o itinerário escolar, profissional e outras aprendizagens. A questão que me motivou à pesquisa foi a seguinte: Como redimensiono a minha prática pedagógica na docência universitária?

Optei pelo método (auto) biográfico para alcançar o objetivo geral de analisar as redimensões da prática pedagógica em fase inicial na docência universitária na FE/UERN, de 2010 a 2014, e os objetivos específicos de verificar como o método (auto) biográfico me permitiu entrar no objeto de estudo, analisar aspectos teóricos e práticos presentes no desenvolvimento pessoal e profissional como professora do curso de Pedagogia da FE/UERN e identificar os fatores (teóricos, metodológicos, éticos) presentes na prática pedagógica em fase inicial na docência universitária.

Segundo Garcia (1995), a iniciação profissional, que é entendida por ele como os três primeiros anos de atuação dos professores, se constitui uma das fases do aprender a ensinar, que tem sido por vezes esquecida tanto pelas instituições universitárias quanto pelas

¹ A escrita da palavra (auto) biográfica enfatiza o “auto”, o “eu” em parênteses. É nessa valorização do eu na tessitura do conhecimento, que a autora Josso (2010) escreve o livro *o cheminer vers soi* “caminhar para si”.

instituições dedicadas à formação em serviço dos professores. Pimenta e Anastasiou (2010) explicitam que durante esse período há uma transição de estudantes para professores e muitos professores, quando ingressam no ensino superior, raramente se debruçam sobre a sua prática docente em seus momentos de aprofundamento no mestrado e doutorado, sendo justamente isso o que me proponho a fazer.

Compreendendo que toda pesquisa precisa de um norte, como mencionei anteriormente, defini como caminho o método (auto) biográfico, em que me utilizo de conceitos de alguns teóricos, como: Josso (2010), Passeggi (2006), Nóvoa (1992) e Finger e Nóvoa (2010), busco clareza em suas teorizações, a fim de analisar sobre as minhas narrativas de vida – formação.

Josso (2010, p. 58) propõe a condução do indivíduo a si mesmo. Na discussão do método (auto) biográfico coloca o sujeito no centro do seu processo de formação e aprendizagem. Lança-nos, pois, o desafio de “transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir”. Nessa viagem, aprendemos, ensinamos, choramos, vivemos, sentimos e nos formamos na convivência conosco e com o outro.

Passeggi (2006, p. 10) esclarece que toda biografia é um processo de formação e aponta como objeto de estudo da (auto) biografia “[...] mostrar como as pessoas dão forma às suas experiências, fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência [...]”.

Nóvoa (1992) traz um compêndio de vários autores, em sua obra, que tratam do uso das histórias de vida em pesquisas sobre o conhecimento dos professores e suas práticas. O autor entende a abordagem (auto) biográfica como uma necessidade de renovação nos modos de produzir saberes, especialmente por oferecer pistas para compreender como os professores vivem, formam e se (auto) formam na prática docente.

Enquanto isso, Finger e Nóvoa (2010), em sua obra *O método (auto) biográfico: pesquisa e formação* discorrem sobre a formação do adulto no advento do ser, do tornar-se, como um ser em permanente mudança. Para isso, participam da obra outros sete autores que buscam ressaltar a importância da formação permanente no desenvolvimento do indivíduo.

Aqui trago uma seleção de memórias e deixo claro que toda memória é seletiva e apresento neste estudo uma seleção de experiências vividas. Houve escolhas, esquecimentos, lapsos e omissões. Neste sentido:

[...] a lembrança é uma larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem

alterada [...]. Podemos então chamar de lembranças muitas representações que repousam, pelo menos em parte, em depoimentos e racionalizações (HALBWACHS, 1990, p. 71-72).

Assim, para o autor “[...] a primeira testemunha, à qual podemos sempre apelar, é a nós próprios” (HALBWACHS, 1990, p. 25) sempre recorreremos a nós mesmos, quando queremos evocar nossas lembranças. Para ele, estes são os testemunhos de fortalecimento e debilidade sobre os acontecimentos de que saibamos ou estamos informados, mesmo que algumas das circunstâncias nos pareçam permanentemente obscuras.

As nossas reminiscências se adaptam ao longo de nossas vivências e percepções atuais, e se confrontam em vários momentos nos nossos depoimentos. Como já afirmava Halbwachs (1990) quando pensamos em lembranças que parecem serem apenas nossas, ainda sim nos situamos em parte, nas lembranças de um grupo. As lembranças da nossa infância na família e com os amigos, as relações escolares e com os grupos de trabalho, as passagens por lugares revelam que essas recordações são memórias de grupo e que a memória individual, só existe na medida em que esse indivíduo é resultado desse grupo.

No que tange às recordações e localização das lembranças no tempo, o autor expressa que o indivíduo se recorda mais facilmente dos fatos que viveu em grupo e, essa lembrança, dura o tempo em que esse grupo também existir na prática, ou na memória de seus integrantes, ou seja, a lembrança de si apoia-se sempre na lembrança do outro. É o que acontece quando revemos um amigo que fez parte de nossas vidas, e que pelas circunstâncias existenciais fomos separados, ao nos encontrarmos e evocar as nossas lembranças, nos damos conta de que os fatos passados ganham novos contornos, portanto, é possível afirmar que as nossas memórias permanecem coletivas, na medida em que nos são evocadas pelos outros, na trama da qual estamos envolvidos (HALBWACHS, 1990).

Sempre levamos conosco “uma quantidade de pessoas que se confundem”, mesmo num sentido individual de interpretação de nossas evocações, ainda sim não estamos sós, e não precisa que a presença dos outros se distingam materialmente de nós, já que aonde quer que formos, carregaremos em nós, a presença do outro.

Não podemos afirmar que estamos sós, que refletimos sozinhos, porque nosso pensamento se desloca de um grupo para o outro, e evocamos tanto aquele de que fazemos parte, quanto os grupos que porventura visitamos e encontramos lembranças em comum. Nesse processo, adotamos o ponto de vista do outro e fazemos parte deste, onde encontramos

muito de nossas ideias e formas de pensar, e as quais conseqüentemente não chegaríamos a elas sozinhos, pois, ficamos em permanente contato com os grupos.

Dadas essas considerações sobre memória, elenquei aqui três dimensões que sustentam a discussão ao longo do trabalho, sendo: saberes docentes, desenvolvimento profissional e prática pedagógica. Quanto aos saberes docentes, busco compreender sobre os saberes que utilizo na prática pedagógica, na relação com os demais professores, com os quais tenho contato na disciplina de estágio na educação infantil no curso de Pedagogia da FE/UERN, como também na relação com os alunos. Para aprofundamento teórico, me utilizei principalmente das ideias de Tardif (2012), Gauthier (1998) e Pimenta (2002).

Nesse sentido, ensinar é um momento de mobilização, articulação e produção de saberes. Vários pesquisadores, dentre eles Tardif (2012), já destacaram que a investigação sobre esses saberes dos professores é um campo de pesquisa pouco explorado pelas ciências da educação. Nesta perspectiva:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes curriculares e experienciais [...] (TARDIF, 2012, p. 36).

Assim, o saber dos professores está relacionado com sua pessoa e sua identidade, experiência de vida e história profissional, relações com os alunos em sala de aula e com os demais atores da escola. Tardif (2012) afirma que, para ensinar, o professor deve assimilar uma tradição pedagógica que se manifeste através de hábitos/rotinas e truques do ofício; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista, expressar-se com autenticidade diante dos alunos, gerir uma sala de aula de maneira estratégica, a fim de atingir objetivos de aprendizagem, ser capaz também de identificar comportamentos e de modificá-los, até certa medida, estando, esse saber plural, ligado à diversidade de ação do professor. Assim, não basta fazer bem alguma coisa para falar de saber-fazer, é preciso que o ator saiba por que se fazem as coisas de certa maneira.

Expõe que devemos considerar a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino. Por isso, é preciso parar de considerar os professores como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros (pesquisadores universitários, peritos em

currículo, os funcionários do Ministério da Educação, entre outros), pois o professor não é somente alguém que aplica conhecimentos elaborados por terceiros, mas é um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer oriundo de sua própria atividade (TARDIF, 2012).

Afirma que o saber do professor provém de diversas fontes, se constituindo em: *saberes profissionais*, transmitidos pelas instituições de formação de professores; *saberes disciplinares*, ou seja, os saberes das disciplinas, independentes das faculdades de educação, *saberes experienciais*, que brotam da experiência e são por ela validados. Conclui, pois, que os saberes dos professores dependem da sua história de vida e cultura escolar, dos saberes adquiridos na universidade e da sua formação profissional (TARDIF, 2012).

Gauthier et al. (1998) aprofundam a reflexão sobre a docência, refletem sobre os saberes mobilizados pelos professores. Esses autores classificam os saberes em: *o saber disciplinar*, referindo-se ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; *o saber curricular*, que é a transformação da disciplina em programa de ensino; porque uma disciplina sofre transformações para se tornar um programa de ensino; *das ciências da educação*, sendo o saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a atividade docente, sendo o conhecimento que o professor adquiriu durante sua formação ou no seu trabalho, é um conhecimento específico da profissão como saber sobre: evolução da profissão, noções sobre o desenvolvimento da criança, sobre classes sociais, diversidade cultural, entre outros.

Os saberes da tradição pedagógica, relativos ao saber dar aulas, que é adaptado e modificado pelo saber experiencial. Cada um tem uma representação da escola que o determina, antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores na universidade. Esse saber será adaptado e modificado pelo saber experiencial; *o saber experiencial* são os truques, as estratégias e demais maneiras de fazer. Nem sempre o professor explica as razões que se baseia para agir e assim um professor pode ter experiência e dar explicações errôneas para justificar uma ação. O que limita o saber experiencial é que ele é feito de argumentos e pressupostos que não são verificados por meio dos métodos científicos; e *o saber da ação pedagógica*, referente ao saber experimental, tornado público e testado através das pesquisas realizadas em sala de aula. No campo da Pedagogia, o saber do professor é, em grande parte, privado e não passa por comprovação como em outras profissões.

Assim, a literatura internacional, a partir dos anos 1990, apontou que a formação de professores, que vigorava até então, não respondia mais à totalidade das questões relativas à profissão, sendo necessário considerar o professor como alguém que, antes de ser profissional, possui saberes que advêm de diversas fontes.

Pimenta (2002), assim como Tardif (2012) e Gauthier et al. (1998), também apresenta alguns saberes que os professores mobilizam na atividade docente, destacando três: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. A *experiência* está relacionada à construção dos saberes por parte dos docentes, através de suas experiências como alunos e no seu cotidiano. Por isso, ao chegar ao curso de formação inicial, esse graduando já tem a ideia do que é ser um professor, inclusive traz o pensamento das dificuldades da profissão docente, decorrendo daí a pouca valorização social e financeira, a dificuldade de estarem em turmas turbulentas e problemáticas e em escolas precárias.

O segundo saber discutido por Pimenta (2002) é o *conhecimento*, pois, para ela, quando os graduandos estão na fase de estágio, eles têm a certeza que precisam dos conhecimentos específicos para seus alunos, mas raramente se questionam sobre os significados do conhecimento, a relação dos alunos com o mundo, a importância do ensinar, a relação entre os conhecimentos escolares, a condição de trabalho nas escolas e como proceder para superar o quadro do fracasso escolar.

O terceiro trata dos *saberes pedagógicos* que são formados pelos saberes da experiência, do conhecimento pedagógico e didático, para que os licenciados adquiram saberes articulados entre si. Salienta a importância de se relacionar os saberes pedagógicos com a experiência e o conhecimento, em que o professor deverá refletir sobre a sua prática.

Freire (1996) também chama a nossa atenção para alguns saberes imprescindíveis à prática educativa que, por isso mesmo, devem ser conteúdos indispensáveis à organização programática da formação do professor. Para Zabala (1998), um dos objetivos de qualquer bom profissional é ser cada vez mais competente em seu ofício e, para isso, o profissional precisa ter conhecimento e experiência. O conhecimento dos elementos que compõem a prática, que vêm da investigação e a experiência, tanto a nossa, como a dos outros.

A segunda dimensão em que me baseio para o trabalho é o desenvolvimento profissional. Trago essa dimensão para clarificar termos, como: aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores. Para isso, me fundamento especificamente em Garcia (1999) e Ramalho, Núñez e Gauthier (2003).

Garcia (1999) salienta que alguns autores se referem à formação contínua de professores, como toda atividade que o professor realiza que tem uma atividade formativa, individual ou em grupo, tanto de desenvolvimento profissional, como pessoal para melhorar a sua prática docente.

A formação em serviço dos professores, entendida como desenvolvimento de professores, educação contínua, desenvolvimento profissional, seria qualquer atividade que o professor realiza só, ou em grupo, após a sua certificação de formação inicial e depois de começar a atuar na prática pedagógica. Vale destacar que essa formação contínua, ou em serviço, diferencia-se do conceito de reciclagem, que se aproxima mais de um treinamento.

O autor entende que o conceito de desenvolvimento profissional docente se adequa mais ao profissional do ensino, uma vez que a palavra desenvolvimento remete à evolução e continuidade, transcendendo a dicotomia entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional requer do professor uma atitude permanente de pesquisa, de questionamentos e busca de soluções, ou seja, supera a concepção individualista de formação permanente, pois o professor evolui junto com o desenvolvimento organizacional e curricular do espaço em que atua. Nessa perspectiva:

[...] o desenvolvimento profissional é entendido como um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência [...] (GARCIA, 1999, p. 144).

Assim, ao tratar do desenvolvimento profissional do professor universitário, o autor explica que deve ser mais do que o desenvolvimento do ensino, mais do que o desenvolvimento pessoal, deve ser considerado no sentido mais holístico possível, em que o professor construa um saber específico, de certa complexidade. O desenvolvimento profissional deve se centrar na prática profissional dos professores, em que desenvolvam atitudes de reflexão e crítica à sua própria prática docente. Outro ponto destacado é a iniciativa do professor em buscar a formação, ou não. Nesse sentido, os departamentos universitários são peças fundamentais para a implementação de modelos de desenvolvimento profissional, porém, este incentivo não deve vir apenas dos departamentos.

Nesta mesma linha de raciocínio, Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) compreendem que o desenvolvimento profissional ultrapassa a ideia de formação continuada em que outros condicionantes influenciam nesse processo, como: salários, estruturas, níveis de decisão e participação, condições de trabalho, relações com a sociedade, entre outras questões. E ratificam:

A ideia de que os professores constroem sua profissão ao longo da vida, e da qual participam vários e complexos fatores, confere importância ao conceito de desenvolvimento profissional, como um Projeto de Formação Continuada. [...] (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 66).

Esse desenvolvimento é um processo amplo, dinâmico e flexível. Por ele perpassam diferentes etapas pessoais e coletivas de construção da profissão, em que se aprende ao longo da vida, sendo este um compromisso profissional do professor. Nesse aspecto, profissionalismo e profissionalidade² são fatores que influenciam esse desenvolvimento. Nas falas dos autores, é perceptível que o desenvolvimento se evidencia na autonomia profissional compartilhada e na gestão educativa dos docentes, no atual contexto de mudanças, embasado na reflexão crítica com os pares sobre as questões educativas e na pesquisa, gerando uma autonomia compartilhada, que reverbera na articulação entre teoria e prática.

E, em relação à prática pedagógica, que é a terceira dimensão para este estudo, Veiga (1994) explica que esta é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, no contexto da prática social. Esta prática social pode ser repetitiva, sem reflexão, ou reflexiva, com reflexão crítica. Na primeira, se o professor conhece bem as leis e as normas, basta apenas repetir o processo prático, repetindo e imitando outra ação. O professor neste caso, não se reconhece na atividade pedagógica, em que é um mero executor. Falta-lhe uma visão mais ampla, com relação às finalidades sociais da escola.

Neste caso, a prática do docente se torna acrítica, repetitiva e mecânica de caráter prescritivo e normativo, embasando-se em modelos pré-estabelecidos. Seu ponto de partida não se embasa nos problemas que os professores vivenciam no chão da escola, mas sim no ato pedagógico isolado do contexto social mais amplo.

Na perspectiva reflexiva se tem como característica principal, o não rompimento da unidade teoria e prática. Neste caso, a prática pedagógica tem como ponto de partida e chegada a prática social. Por isso, procura compreender a realidade em que vai atuar e não só aplica um modelo elaborado antecipadamente, como no caso da prática repetitiva.

² Deixo claro aqui que, de acordo com Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), a profissionalização tem dois aspectos: a profissionalidade e o profissionalismo. Os autores definem profissionalidade como o meio através do qual o professor adquire os saberes próprios da sua profissão. De posse desses saberes, vai gestando as competências para agir como profissional. O profissionalismo seria um processo político que ocorre em espaço público e requer preparo específico, uma vez que ser professor não é só ter o domínio da matéria, é necessário conhecer também as metodologias de ensino, as epistemologias da aprendizagem e os contextos para que possa ensinar.

Nesse sentido, ao chegar à docência no ensino superior, pude reativar vários desses saberes desenvolvidos como professora na educação básica, na atuação como professora da educação infantil. Dessas experiências surgiram questões relacionadas aos saberes docentes, dentre as quais destaco: de onde partem os meus conhecimentos enquanto professora coordenadora do estágio na educação infantil? Quais saberes alicerçam o meu trabalho pedagógico no estágio na educação infantil? Como vem ocorrendo o meu desenvolvimento profissional? Como estou me fazendo professora do ensino superior?

Este trabalho torna-se, pois, instigante porque além de permitir um maior conhecimento sobre a minha vivência como professora de estágio supervisionado na educação infantil, ajuda a desvelar a relação entre os saberes que desenvolvo e a prática docente. Assim, tentando pensar sobre essas questões levantadas, irei narrar sobre os meus primeiros anos da docência no ensino superior, com base nos estudos de Garcia (apud NÓVOA, 1995, p. 66), quando argumenta:

A iniciação profissional dos professores constitui uma das fases do aprender a ensinar que tem sido sistematicamente esquecida, tanto pelas instituições universitárias quanto pelas instituições dedicadas à formação em serviço dos professores. Essa fase compreende os primeiros anos da docência e denomina-se período de iniciação ao ensino.

O processo de socialização dos professores, em que o docente passa por tensões, descobertas e aprendizagens, é um problema de pesquisa pouco estudado, o que vem a fortalecer a intenção de me debruçar sobre tal problema. O interesse em pesquisar sobre os primeiros anos de docência se justifica a partir da necessidade de compreender que a fase de iniciação ao ensino faz parte do desenvolvimento profissional³ do professor. Esse período possui características próprias que permite percebê-la de um modo diferenciado. No primeiro ano de profissão, os professores são principiantes e, em muitos casos, no segundo e terceiro anos podem ainda estar tentando estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional (GARCIA, 1999).

³ Neste estudo, entendo desenvolvimento profissional como algo que não se reduz a cursos de formação continuada, em que outros fatores, tais como: salário, estruturas, níveis de decisão e participação, condições de trabalho, as relações com a sociedade e a legislação trabalhista entre outras questões, influenciam no desenvolvimento profissional do professor. Cf. RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

Outro aspecto relevante que justifica o estudo é a necessidade de recolocar o professor no centro do debate educativo. Atualmente é notável a ênfase que se tem posto sobre a pessoa do professor, sendo este aspecto ignorado até antes da década de 1980⁴. Essa viragem tem início com a obra de Ada Abraham, *O professor é uma pessoa*, publicada em 1984, alavancando, a partir daí, a literatura pedagógica sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, (auto) biografias, biografias docentes, ou o desenvolvimento pessoal dos professores, tendo como objetivo posicioná-los no centro dos debates educativos (NÓVOA, 1992). Quanto a isso, Goodson (apud NÓVOA, 1992, p. 71) chama a nossa atenção:

O respeito pelo autobiográfico, pela “vida”, é apenas um aspecto duma relação que permita fazer ouvir a voz dos professores. Em certo sentido, tal como acontece com a antropologia, esta escola de investigação educacional qualitativa trata de ouvir o que o professor tem para dizer, e respeitar e tratar rigorosamente os dados que o professor introduz nas narrativas, [...]. Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho [...].

Por isso, reitero que o que estou investigando está relacionado à minha própria vivência como professora do ensino superior, pois, segundo Pimenta e Anastasiou (2010), na maioria das vezes, o professor ingressa na universidade para exercer a docência, entretanto, quando tem a oportunidade de se aprofundar no mestrado e doutorado, não revela interesse sobre a sua prática enquanto professor.

No meu caso, é justamente isso que irei fazer: analisar como meus primeiros anos de docência no ensino superior na FE/UERN redirecionaram a minha identidade docente, identificando elementos teórico-metodológicos dessa reconstrução, com base nas narrativas (auto) biográficas. Tenciono me desenvolver profissionalmente, melhorar a minha atuação

⁴ Os anos 1990 representam um momento de ruptura em relação ao que antecedeu a política educacional brasileira. Assim, nos anos 90 existia a preocupação com a equidade social. Várias políticas públicas foram intensificadas a partir desta década, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, sendo um marco das reformas educacionais. No Brasil, tivemos o Plano Nacional de Educação para Todos (1993-2003), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996; em 1997 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Tivemos ainda o Plano Nacional de Educação (PNE), (2001 – 2010). E, ao longo dos anos de 2009 e 2010, foi constituída a Conferência Nacional de Educação (CONAE). No primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2006) tivemos o Programa Uma Escola do Tamanho do Brasil e, no seu segundo governo (2007 – 2010), implementou-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Atualmente, no governo da presidente Dilma Rousseff (2011 – 2014), existe a intenção em dar continuidade ao programa de educação do governo Lula: o PDE e efetuar ações como criação de cursos universitários no interior, ampliação da oferta de creches e pré-escolas, mais recursos para a educação, ampliação da oferta de cursos técnicos e a valorização dos professores. Ver: LIBÂNEO. José Carlos; OLIVEIRA. João Ferreira; TOSCHI. Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

como docente, a partir de um repensar e revisitar da minha itinerância de vida por meio das narrativas (auto) biográficas, pois a construção de si é um processo de formação (MOITA, 1992).

Perspectivo contribuir com a discussão acerca da formação de professores, vislumbrando as potencialidades formativas da pesquisa (auto) biográfica, numa dimensão de desenvolvimento pessoal e profissional. De igual modo, colaborar também com a formação dos meus alunos e alunas do curso de Pedagogia, da UERN, despertando o desejo pela formação permanente, contínua, para toda a vida.

Neste estudo narro a prática desenvolvida na Disciplina Estágio Supervisionado I, que é realizado na educação infantil, pois trabalho com esse componente curricular na FE/UERN desde 2010.1 até o atual semestre. Também pela minha atuação, nesse nível de ensino – a educação infantil – na escola pública (2010-2012), o que me dá mais subsídios para o debate.

Diante disso, optei pela abordagem qualitativa referendada em Bogdan e Biklen (1994). Faço uso da (auto) biografia como método da investigação. Esse método é desafiante, uma vez que rompe com a lógica positivista, trazendo as subjetividades dos sujeitos para a ordem do dia. Escolhi a pesquisa (auto) biográfica⁵ por ser entendida como dispositivo reflexivo na formação docente, pois o professor, ao narrar suas experiências profissionais, transforma as representações de si e de sua prática pedagógica (PASSEGGI, 2008). Nessa perspectiva, as narrativas (auto) biográficas permitem ao professor compreender melhor porque está na profissão, se constituindo num valioso instrumento para pensar sobre o aprender a formação. Josso (2010, p.31) expressa a força do método:

As abordagens das histórias de vida, tal como são desenvolvidas e dadas a conhecer pelos textos publicados desde os anos 1980, parecem apontar dois tipos de objetivos teóricos: 1. Evidenciar um processo de mudança do posicionamento do pesquisador, pelo aprimoramento de metodologias de pesquisa-formação, articuladas à construção de uma história de vida, [...]. 2. Demarcar a contribuição do conhecimento dessas metodologias para o projeto de delimitação de um novo território de reflexão, abrangendo a formação, a autoformação e suas características, [...].

Esse alerta que a autora faz, me leva a ter seriedade ao trabalhar com (auto) biografia. Desse modo, não se trata de encontrar uma “verdade” nas escritas de si ao biografar, mas de

⁵ Na pesquisa, faço uso da primeira pessoa do singular, em que sou sujeito e objeto da pesquisa, como protagonista da minha história e narro fatos ocorridos desde a infância até chegar à realidade de professora.

estudar como os indivíduos dão forma às suas experiências; como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens mediante o processo de biografização. Na pesquisa (auto) biográfica o professor se torna sujeito e objeto de formação (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINE, 2013).

Como instrumento de pesquisa para a tessitura dos fios, faço uso do diário (auto) biográfico. Aqui me refiro ao conceito de diário de aula, sendo “[...] os documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (ZABALZA, 2004, p. 13).

Segundo o autor, os diários não precisam necessariamente ser escritos diariamente, podem ser redigidos duas vezes por semana, alternando os dias. São narrações construídas por professores efetivos ou em formação. O conteúdo do diário pode ser aberto ou condicionado a um planejamento prévio e o eixo fundamental da escrita é o contexto da aula no âmbito da atividade docente. Aqui faço uso dos diários reflexivos. Nesse tipo de diário o indivíduo trata de aclarar as próprias ideias sobre os temas tratados e reflete sobre os mesmos.

Nesse sentido, o cenário da pesquisa é a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Central. E o cenário específico é o Curso de Licenciatura em Pedagogia, da referida instituição. Farei uso também de fotografias do meu arquivo pessoal e do Projeto Pedagógico do Curso – PPC de Pedagogia da UERN. Nas fotografias, busco ativar as lembranças em relação aos fatos por mim vivenciados ao longo da minha trajetória de existência e reconstruir esse passado, em que faço vir à tona o sentimento, a emoção e as aprendizagens vividas naqueles momentos. No PPC do Curso de Pedagogia almejo encontrar elementos normativos referentes ao curso citado e à disciplina de estágio na educação infantil, pois estarei me reportando às narrativas (auto) biográficas sobre a minha atuação, mais especificamente, nesse componente curricular.

A pesquisa-formação orientada pelo método (auto) biográfico encontra-se organizada da seguinte maneira: Na introdução, apresento, em linhas gerais, o problema, a justificativa, os objetivos, as dimensões da pesquisa, a metodologia e a organização dos capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *Minha caminhada e o objeto de estudo: aspectos teóricos-metodológicos construídos ao longo do processo*, apresento o caminho do objeto de estudo na busca do “caminhar para si”. Trato da trilha do método (auto) biográfico na busca do aprender a aprender e a narrativa (auto) biográfica da professora, em que pontuo rascunhos de mim.

Denominei o segundo capítulo de *Experiências de desenvolvimento profissional docente no ensino superior*, em que apresento uma conversa sobre a educação superior no Brasil (2010-2014) e a formação docente, em que pontuo escritas de si. Reflito sobre narrativa

(auto) biográfica e (auto) formação, com foco no Curso de Pedagogia da FE/UERN, como meu espaço de aprendizagem da docência no ensino superior e dialogo sobre o estágio supervisionado na educação infantil do curso de pedagogia/FE/UERN: narrativas de formação no trilhar do desenvolvimento profissional.

O terceiro capítulo é *Na esteira das redimensões da prática pedagógica na disciplina de estágio supervisionado nos primeiros anos da docência no ensino superior*. Discuto sobre a prática pedagógica no estágio supervisionado na educação infantil no curso de Pedagogia e, para isso, elenco alguns elementos, entre eles a relação com os alunos: relatos de convivência e aprendizagem, metodologia desenvolvida: dizeres sobre o proceder em sala de aula, práticas avaliativas: narrativas que emergem da docência e parceria colaborativa escola – universidade: possibilidades de trabalho. Faço, ainda, algumas considerações no que se refere à formação inicial e continuada como princípio para uma prática pedagógica competente: implicações de contar-se.

Nesse sentido, o trabalho contribuiu para a minha (auto) formação como professora do ensino superior, me permitindo refletir e analisar a minha prática pedagógica. O estudo é, também, uma abertura para discutirmos o curso de Pedagogia, na UERN, e o estágio supervisionado na educação infantil, pois as narrativas (auto) biográficas, por meio dos diários de aula, são um excelente recurso para um repensar do fazer docente.

1 MINHA CAMINHADA E O OBJETO DE ESTUDO: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS CONSTRUÍDOS AO LONGO DO PROCESSO

Neste capítulo pontuo o processo de construção do meu objeto de estudo, em como trilhei na busca do caminhar para si. Assim, apresento recortes dos meus diários (auto) biográficos e reflito sobre alguns dos *momentos-charneira* por mim vivenciados, como: a minha saída da função de professora da rede pública municipal, a aprovação no Mestrado em Educação no Poseduc/UERN, os minicursos que participei que versavam sobre a (auto) biografia, a aprovação no concurso do Estado do Rio Grande do Norte para o cargo de Suporte Pedagógico e posterior desistência do mesmo, as disciplinas cursadas no programa, a participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação e Profissionalização do Professor – GEPFOPP, os eventos em que apresentei trabalhos, o estado da arte e o momento que, para mim, foi um grande marco na trilha do mestrado: o Exame de Qualificação.

Apresento as minhas narrativas (auto) biográficas, em que destaco alguns momentos marcantes da minha itinerância de vida, como: infância, em que me remeto a (meus pais, irmãos, educação familiar, educação escolar, primeiras professoras, festas escolares, participação na igreja católica). Na adolescência, trago as dificuldades vivenciadas durante o Ensino Médio, como a financeira e na compreensão de alguns conteúdos específicos e faço referência aos modelos de professores que tive. Revelo que tudo isso influenciou para a minha escolha pela docência. No ensino superior, abordo um pouco da minha trajetória como aluna do curso de Pedagogia da UERN, as disciplinas cursadas e as memórias das aulas de alguns docentes.

Reflito sobre os saberes por mim desenvolvidos como professora da educação infantil (saberes disciplinares, curriculares, experienciais e da formação profissional). Concomitante a essa experiência, iniciei a docência no ensino superior, em que continuei a fortalecer saberes e a me desenvolver profissionalmente.

1.1 Construindo o objeto de estudo: um “caminhar para si”

Antes de começar a dialogar sobre os caminhos que me levaram ao meu objeto de estudo, ressalto, aqui, que a prática de escrever me persegue desde a infância e adolescência, quando já escrevia sobre o cotidiano, amizades, momentos vivenciados na escola e na igreja.

Geralmente, esses escritos eram acompanhados de adesivos, papéis de carta, fotos de revistas, de frases, desenhos, ou objetos importantes, por exemplo: embalagem de uma bala, ou de um chocolate, que lembrasse algo ou alguém e fotos de artistas da televisão. Esse livro se chamava diário e era uma prática comum. À época, todas as meninas tinham o hábito de escrever diários. O medo era se alguém pegasse e me deixasse desnudada, em ver toda a minha intimidade infantil que ali estava. Era guardado a sete chaves, com muito carinho, pois confidenciava segredos naquelas linhas.

Curioso, hoje, depois de tantos anos, construir um trabalho me utilizando de diários, agora não mais de modo desprezioso, mas de maneira sistematizada, sem perder aquela sensibilidade que me acompanhava na infância e adolescência ao imprimir a minha itinerância de vida no papel.

Aqui me refiro ao conceito de diário de aula, sendo “[...] os documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (ZABALZA, 2004, p. 13). Segundo o autor, os diários não precisam necessariamente ser escritos diariamente, podem ser redigidos duas vezes por semana, alternando os dias. São narrações construídas por professores efetivos ou em formação. O conteúdo do diário pode ser aberto ou condicionado a um planejamento prévio e o eixo fundamental da escrita é o contexto da aula no âmbito da atividade docente.

De acordo com o autor, os diários fazem parte de enfoques, ou linhas de pesquisa baseados em documentos pessoais ou narrações (auto) biográficas, que vêm adquirindo grande representatividade na pesquisa educativa nos últimos anos. É um instrumento útil e eficaz no que diz respeito aos processos de formação de professores. Aqui faço uso dos diários reflexivos. Nesse tipo de diário, o indivíduo trata de aclarar as próprias ideias sobre os temas tratados e reflete sobre os mesmos.

No diário, farei uma reflexão sobre a minha educação familiar, acontecimentos significativos da vida e trajetória profissional, ou seja, trarei aspectos relacionados à: influência da família, formação acadêmica, atuação profissional, formação continuada,

desenvolvimento profissional e sobre a prática pedagógica na relação com os meus pares e com os alunos na disciplina de estágio supervisionado I, na educação infantil.

Assim, passado e presente se entrecruzam a cada momento que reflito sobre a minha existência. Nesse caminho percebo a transformação pessoal e profissional ao longo da trajetória que trilhei até aqui. Fico emocionada quando revejo erros e acertos, no percurso, mas, percebo que persigo objetivos na busca de estar sempre tentando acertar na vida e na profissão que escolhi.

Nesse sentido, nutria o desejo em fazer Mestrado em Educação desde que concluí a graduação em 2007, e, em 2009, ao apresentar minha monografia da Especialização em Educação, na área de Currículo e Ensino na UERN, essa necessidade só aumentou. Então, fiz a seleção do Poseduc em 2011 e, em 2012, entretanto, não fui selecionada, mas nesta última tentativa recorri quanto à correção da prova, já que era um direito que me assistia no programa. Senti necessidade de saber como foi o processo da avaliação da redação textual da prova e o Poseduc cumpriu com o que diz no seu regimento, em que emitiu parecer com argumentos explicativos sobre a minha não aprovação.

Mas, ao dialogar comigo mesma, resolvi mudar a rotina, passei a me perguntar se estava valendo a pena trabalhar tanto: dava aulas todas as tardes em Porto do Mangue - RN na educação infantil e, na UERN, trabalhava alguns dias pela manhã e outros à noite, contabilizando uma carga horária de 70 horas semanais. Resolvi pedir exoneração do cargo de professora efetiva da educação infantil para me dedicar somente à vida acadêmica na UERN, pois tinha pretensão de estudar mais para ministrar as aulas, me tornar uma professora efetiva nessa universidade, e também me dedicar aos estudos, a fim de fazer a seleção de Mestrado em Educação.

Foi um momento difícil, pois, ao concluir a graduação em Pedagogia, era um sonho passar em um concurso na rede pública. Gostava do que fazia, me realizava no encantamento diário de exercer a docência nesse nível de ensino. Mas, não esperava que esse momento chegasse para mim, quase que, concomitante, à minha inserção na docência no ensino superior na UERN, como professora contratada. De fato, com a saída da rede básica, vieram muitas mudanças: mudei de casa, de cidade, e agora estava realizada. Voltei para Mossoró, e para o convívio mais próximo com a minha família, que há algum tempo havia me distanciado, devido aos afazeres do trabalho.

O mais importante foi me dedicar mais às aulas na UERN, como também ter mais tempo para estudar, com o objetivo de ser aprovada no Mestrado em Educação, pois, mesmo de modo incipiente, sabia que ter uma formação em nível de mestrado era fundamental para

aprimorar a minha prática docente no ensino superior. Com a saída da rede municipal, um novo leque de oportunidades se abriu, passei a refletir com maior profundidade, antes, na e depois da ação, podendo (re) significar a minha prática docente. O tempo livre me fez ver coisas que até então não via e me deu oportunidade de ler, estudar e estar presente na universidade para planejar, junto aos professores mais experientes, as ações a serem efetivadas em sala de aula. Nesse novo contexto vivenciei a experiência, que vai ao encontro do que afirma Larrosa (2013, p. 5):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Diante disso, esse momento foi um marco na minha vida acadêmica, profissional e pessoal, comecei a ver a minha prática com outros olhos, ou seja, olhando mais devagar, escutando mais devagar, me demorando nos detalhes, escutando, tendo paciência. Estas são palavras-chave para essa ruptura por mim vivenciada “*momentos ou acontecimentos charneira*”, que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um “divisor de águas”, nas palavras de Josso (2010), acontecimentos que separam, dividem, articulam as etapas da vida.

Em meio a esses acontecimentos, na primeira seleção de mestrado no Poseduc, em 2011, submeti um projeto que se voltava para a seguinte questão: saberes e prática docente: a atuação das professoras de Educação Infantil em Porto do Mangue – RN. Como professora da educação infantil, tinha a preocupação de estudar a realidade em que eu estava inserida, em pesquisar a minha prática, e as das minhas colegas de trabalho. Fui aprovada na prova e no projeto, mas não fui classificada na entrevista. No entanto, continuei estudando, sabia que não podia desistir, afinal foi apenas a primeira tentativa. Em 2012 retomei os estudos para uma segunda tentativa, me debrucei nas leituras do referencial mais intensamente e reescrevi meu projeto.

Nessa segunda tentativa, era aluna especial no referido Programa, cursava a Disciplina Tópicos Especiais em Educação I – Educação, Disciplina e Poder, e a partir das leituras

novas, que fui agregando às outras que vinha fazendo, redesenhei meu projeto. Agora visava estudar a mobilização dos saberes e a prática docente: um estudo de caso na educação infantil. Não fui classificada, mas como tinha esta meta de me inserir no Programa como aluna regular, passei a me preparar de forma mais sistemática para a terceira tentativa no referido certame.

Nesse ínterim, cursei, em 2012.2, na condição de aluna especial, a Disciplina Prática de Docência, com as professoras Anádja Marilda Gomes Braz e Normândia de Farias Mesquita Medeiros, e pude me encontrar com as discussões da mestrandia Núzia Roberta Lima⁶, hoje mestre, em que discute, na sua dissertação, sobre: Formação e prática: narrativa (auto) biográfica de uma pedagoga que leciona o ensino de arte. Nesse momento, reativei meus conhecimentos prévios sobre a (auto) biografia, e agora estava tendo a oportunidade de entrar em contato com as leituras dos clássicos sobre o tema, tais como: Josso (2010), Passeggi (2006) e Finger e Nóvoa (2010), entre outros.

Foi ainda durante essas construções teóricas como aluna dessa disciplina que tive a oportunidade de apresentar meu projeto de pesquisa, e as leituras que fui agregando me guiaram para o caminho das narrativas (auto) biográficas. Então, diante do que expus e com base nas leituras que fiz, passei a conhecer e acreditar na força do método (auto) biográfico e por isso o escolhi para a pesquisa, sendo a escolha segura da minha parte.

Foi um desafio, pois, ainda não tinha estudado de maneira mais sistemática sobre essa metodologia e ouvia falar que esta era difícil; isso de fato me inquietava. Durante os primeiros momentos, estive com a cabeça “grávida” de ideias, preocupada, tensa, pois, diante de mim via o desconhecido. Então, comecei a ler, escrever e rabiscar meu novo projeto na perspectiva da (auto) biografia. Foi um mergulhar em mim e nas memórias. Os outros estavam lá, eu não estava sozinha. Como afirma Halbwachs (1990, p. 26), “[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos [...] É porque em realidade nunca estamos sós”.

No semestre seguinte, após cursar a disciplina anteriormente mencionada, veio a oportunidade de participação no minicurso “O Método (Auto) Biográfico, a História Oral e a Pesquisa em Educação”, em 2013, tendo como responsável a professora Ana Lúcia Oliveira Aguiar. Os temas abordados me fizeram debruçar de maneira mais densa sobre essa discussão, fortalecendo o projeto, ainda embrionário naquele momento.

⁶ Núzia Roberta defendeu a sua dissertação de mestrado no ano de 2013, sob a orientação da professora Dr^a. Normândia de Farias Mesquita Medeiros.

Em 2013, com o projeto intitulado: narrativas (auto) biográficas de uma professora do ensino superior: a reconstrução da identidade profissional nos primeiros anos da docência, obtive aprovação no Mestrado em Educação e, a cada etapa vencida, tremia por dentro, pois estava perto da realização de um sonho. No dia da minha entrevista, estava tão rouca que quase não conseguia falar sobre as minhas intenções. Creio que foi preocupação com o certame, pois nunca havia ficado tão afônica, como naquele dia.

Em meio ao processo, lembro que ainda faltava a entrevista, fui nomeada pelo governo do Estado do Rio Grande do Norte para trabalhar como Suporte Pedagógico na cidade de Angicos. Havia feito este concurso em 2011 e, justamente nesse meio tempo, me veio a convocação. Fiquei temerosa quanto à minha situação, pois na UERN eu estava como professora-substituta e mais uma vez me vinha a oportunidade de ter um trabalho efetivo.

Confesso que entrei numa zona de choque, foi mais um *momento charneira*, mesmo com medo, fui apresentar-me ao novo emprego e, junto comigo, levei o meu bloquinho de anotações, pois estava estudando para a entrevista do mestrado no Poseduc. Fui convocada para Angicos, então, logo pedi adiamento de posse para estudar tranquilamente, pois naquele momento ser aprovada na pós-graduação era o meu foco. Completado o período do pedido de adiamento de posse, desisti mais uma vez do meu sonho de ser uma professora efetiva. Escolhi o mestrado, optei por me dedicar aos estudos e potencializar as minhas energias na docência no ensino superior. Dias depois, veio o resultado: fui aprovada no Programa de Mestrado em Educação.

Assim, no dia 2 de setembro de 2013 ocorreu a aula inaugural do curso com o tema “Escrevendo o desenvolvimento, desenvolvimento humano e justiça social”, com o professor doutor Charles Bazermam, da Universidade de Califórnia, Santa Bárbara, Estados Unidos. Lembro-me de que estava fascinada com todos aqueles acontecimentos. Os primeiros dias como aluna no programa foram emocionantes e inesquecíveis.

Durante as disciplinas que cursei no Mestrado, passei a delinear o meu projeto estudando sobre (auto) biografia, formação de professores e os primeiros anos da docência no ensino superior. Fiquei fascinada em começar a demorar o olhar na minha atuação pedagógica, nos saberes desenvolvidos e na formação pessoal e profissional.

Já aluna regular do Poseduc, cursei a Disciplina Memória, Formação e Pesquisa (Auto) biográfica, ministrada pelas professoras doutoras: Ana Lúcia Oliveira Aguiar e Maria Antônia Teixeira da Costa. Na oportunidade, vi sobre os fundamentos de uma biografia educativa, o resgate de experiências fundadoras e formadoras na trajetória pessoal de educadores, memória docente do ponto de vista do sujeito que se autonarra e sobre a pesquisa

(auto) biográfica no contexto educacional. Na Disciplina, estudei sobre as narrativas de vida dos colegas e pude repensar sobre a minha em particular e comecei a estabelecer elos coesivos entre a (auto) biografia e a formação docente, fazendo o diálogo entre os autores que trabalham a (auto) biografia e os que abordam sobre o desenvolvimento profissional docente. Assim, estabeleci diálogos sobre a minha atuação enquanto professora-substituta no curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação – FE/UERN.

Nesse sentido, meu objeto de estudo foi construído/gestado por meio de vivências, experiências e leituras que se fizeram no caminho. Confesso que, ao olhar o que já vivi até aqui, só me faz ter cada vez mais seriedade com o que estou estudando, sobretudo no que se refere ao método (auto) biográfico, pois, no início deste caminhar, ouvi duras críticas ao que me propunha a estudar e isso, por vezes, me trouxe dúvidas e receios quanto à minha intenção de pesquisa, porque me questionava: será que é possível fazer uma pesquisa (auto) biográfica? Aonde chegarei com a minha investigação? Trarei contribuições para o curso de Pedagogia? Para o estágio supervisionado I? Para os meus alunos? Para o Poseduc? Para a escola básica? Certamente, estes eram anseios iniciais pertencentes a qualquer pesquisador incipiente, mas, aos poucos fui/estou aprendendo a ter paciência, calma e tranquilidade, pois no trabalho com (auto) biografia não busco verdades, mas interpretação do eu/outro/nós por meio das narrativas de formação.

No atual momento em que me encontro, mais amadurecida e após cursar seis Disciplinas no Poseduc (Prática de docência, Tópicos especiais em educação I: Educação, disciplina e poder, Educação e cidadania, Pesquisa em educação, Memória, formação e pesquisa (auto) biográfica, Seminário de Pesquisa em formação humana e profissionalização docente), confesso que comecei a mudar. Sinto que rompi com pré-noções e pré-julgamentos. Os ensinamentos, as aulas, os professores, os minicursos, os encontros com a minha orientadora, a participação e apresentação de trabalhos em eventos, o momento da qualificação da pesquisa e os estudiosos lidos me ajudaram a aprender a pensar e, especialmente, a pensar sobre as minhas ações.

Ao fazer leituras iniciais sobre a (auto) biografia, comecei a me questionar: como falar de mim mesma? Tenho coragem de me expor? A que resultados chegarei? Essa pesquisa seria de fato científica? E, ao apresentar as minhas ideias iniciais na Disciplina Pesquisa em Educação, recordo que alguns colegas me aconselharam a desistir, sugerindo que procurasse algo mais científico, que perpassasse a formação inicial de professores. Sentia que, a todo o momento, minha proposta de trabalho era colocada em jogo.

Fiquei desconstruída e desapontada nesse dia, pois sabia, desde já, que não seria fácil fazer um trabalho desta natureza, mas estava entusiasmada com o estudo. Entretanto, reagi. Após uns dias de angústia, tomei a atitude de procurar os endereços eletrônicos de professores pesquisadores que em seus estudos enfocavam a (auto) biografia, a fim de dialogar com alguns deles, mesmo que virtualmente. Deu certo. Muitas das minhas dúvidas e inquietações foram se assentando e meu coração foi se acalmando. Recordo que enviei *e-mail* para a professora Ana Lúcia Oliveira Aguiar, falando das minhas ansiedades em relação ao uso da (auto) biografia e me escreveu: “Acalme seu coração e siga a orientação de sua orientadora”.

Hoje compreendo que não pretendo provar uma verdade, pois a busca no meu trabalho é interpretar as interfaces do meu desenvolvimento profissional, querendo saber como me formo e autoformo, nas relações que desenvolvo como docente no Curso de Pedagogia, da UERN, com os colegas professores e alunos desde 2010, quando iniciei as minhas atividades na universidade. Nesta perspectiva:

Um problema de pesquisa é um problema! Pois a mente humana é, em geral, bastante sábia para não se inquietar inutilmente. Ninguém, com razão, tem vontade de dedicar muito tempo para saber se a chuva molha, se os homens e as mulheres são de sexos diferentes, se as zebras são listradas de preto ou branco... O que mobiliza a mente humana são problemas, ou seja, a busca de um maior entendimento de questões postas pelo real, ou ainda a busca de soluções para problemas nele existentes, tendo em vista a sua modificação para melhor. Para ai chegar, a pesquisa é um excelente meio (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 86).

Mas nem todos os problemas que encontramos são necessariamente problemas que se prestam à pesquisa científica. Um *problema de pesquisa* é um problema que se pode “resolver” com conhecimentos e dados já disponíveis ou com aqueles factíveis de serem produzidos (LAVILLE; DIONE, 1999). Assim, um problema deve fornecer novos conhecimentos para o tratamento de questões a ele relacionadas.

Esse entusiasmo, para o problema aqui desenvolvido, veio das prazerosas aulas vivenciadas, das conversas com a minha orientadora, da participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação e Profissionalização do Professor – GEPFOPP. Tive oportunidade de participar do Formação Docente em Debate: práticas profissionais docentes no contexto local, sendo esta uma das atividades desenvolvidas pelo referido grupo. Esta experiência foi muito gratificante. Pude apresentar o meu projeto de pesquisa para alunos do Programa de Mestrado,

alunos de graduação e demais professores do Poseduc que estavam presentes e deram suas contribuições.

Os diálogos com os colegas de turma, professores, autores e as relações virtuais que tenho estabelecido com vários deles, como Maria da Conceição Passeggi, Eliseu Clementino de Souza, Belmira Bueno e Paulo Seixas, que discutem sobre biografia, (auto) biografia e narrativas de vida e formação, também me entusiasmaram.

Esse entusiasmo é advindo também dos eventos acadêmicos que participei até aqui: VII Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação (AFIRSE), na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró, III Seminário Nacional do Ensino Médio (SENACEM), na UERN, Mossoró, o I Encontro Regional de Narrativas (Auto) biográficas (ERNAB), na UERN, Mossoró, Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal, VII Colóquio Luso Brasileiro sobre Questões Curriculares na Universidade de Braga em Portugal, XXII Encontro de Pesquisa Educacional no Norte e Nordeste (EPENN) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em Natal, XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) na Universidade do Estado do Ceará, VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (CIPA), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), II Simpósio Interdisciplinar de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas: Sujeitos, Saberes e Práticas Sociais: abordagens interdisciplinares, na UERN, Mossoró, II Dia Demasiadamente Humano: Paixão e Conhecimento, na UERN, Mossoró. Estes momentos foram oportunidades para que eu pudesse expor ideias iniciais sobre o que estou estudando e me proporcionaram crescimento pessoal, intelectual e profissional.

Entendo que para pesquisar qualquer temática se faz necessário conhecer o que existe na literatura especializada. O estado da arte ou estado do conhecimento é uma das partes mais relevantes do trabalho científico, pois faz referência ao que já se tem descoberto sobre o assunto pesquisado, traz o que existe, amplia conceitos, retira dúvidas dos que estão pesquisando sobre o objeto de estudo pretendido, a fim de não cair na repetição. Nesse sentido, é pertinente conceituar o que significa os estudos de “estado da arte”:

[...] objetivam a sistematização da produção numa determinada área de conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada ‘estado da arte’, recebem essa denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um ‘estado da arte’ sobre ‘Formação de professores no

Brasil' não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudo sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominados de 'estado do conhecimento' (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40).

Iniciei o estado da arte a fim de conhecer o que já existia de produção sobre o que estudo e procurei afinar o tema da pesquisa com a expressão: (auto) biografia sobre os primeiros anos da docência no ensino superior. Porém, não encontrei indicação quanto à expressão e, por isso, recorri a outras palavras-chave, como: (auto) biografia, docência no ensino superior e primeiros anos de docência universitária, o que fez surgir vários outros temas.

Minha pretensão maior era fazer tal pesquisa no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), mas no momento da busca não foi possível⁷, porque o referido banco de dados se encontrava em manutenção, o que inviabilizou a minha pretensão. No entanto, isso não desmerece os trabalhos encontrados nas bibliotecas virtuais dos programas das Universidades Federais do Nordeste.

Assim, fui direto ao banco de teses e dissertações dos programas das Universidades Federais do Nordeste: Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Na busca, as dificuldades foram tamanhas, desde a navegação nos sites das bibliotecas *on-line* até a seleção de descritores, que me ajudassem no sentido de encontrar trabalhos que, de fato, viessem a contribuir com o que pretendia estudar. Outra dificuldade foi selecionar o que realmente me seria útil e o que não seria interessante, pois, como afirmam Romanowski e Ens (2006), não é só ler os resumos dos trabalhos, mas também interpretar reflexivamente o que se está lendo e relacionar com a nossa pesquisa. Para isso é preciso que o pesquisador possua experiência em análise de dados, o que não é o meu caso, pois sou pesquisadora iniciante.

⁷ Refiro-me, aqui, ao período de setembro a outubro de 2013. Nesse sentido, optei por fazer o estado da arte nas bibliotecas virtuais dos programas das Universidades Federais do Nordeste.

Nesse sentido, fiz uso da seguinte metodologia para fazer um balanço das pesquisas sobre a temática pretendida: defini descritores para direcionar as buscas a serem realizadas, localizei bancos de pesquisas que me dessem acesso a teses e dissertações, estabeleci critérios para seleção dos materiais para o estado da arte, coletei o material de pesquisa, fiz a leitura das publicações. Considerei, principalmente, o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias e conclusões. Organizei uma síntese do estudo e a relação entre os trabalhos encontrados e o que eu pretendia estudar (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Analisei a produção de teses e dissertações no recorte temporal de 2005 a 2013, tendo como fonte de pesquisa as bibliotecas virtuais dos programas das Universidades Federais do Nordeste, citadas anteriormente. Com o estado da arte, constatei o que se tem produzido sobre as redimensões da prática pedagógica dos professores nos primeiros anos de docência no ensino superior. E, na tentativa de buscar sintetizar os dados, elaborei o quadro abaixo, em que destaco o ano da publicação, nome do autor, título do trabalho, se é tese ou dissertação, a instituição de origem e uma breve síntese de cada um.

Quadro 1 - Listagem de trabalhos analisados

<p>2006. MARQUES, Zoraia Maria de Oliveira. <i>Como se chega ou como nos tornamos docentes no Ensino Superior.</i> Tese. UFRN.</p> <p>Síntese: É uma autobiografia e estuda a existência do ensino vivencial no âmbito do ensino superior. A metodologia utilizada foi narrativas e observação. Situa que o ensino vivencial viabiliza a problemática da (auto) formação enfrentada pelos professores do ensino superior.</p>
<p>2005. ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa. <i>Os saberes docentes dos professores iniciantes do ensino superior: um estudo na Universidade Federal de Pernambuco.</i> Dissertação. UFPE.</p> <p>Síntese: Busca compreender o processo de construção dos saberes docentes dos professores universitários em início de carreira sob as influências dos contextos institucional e social. O método utilizado foi: análise documental, questionário, observação na sala de aula e entrevista semi-estruturada. O estudo revelou que os professores constroem os saberes da docência universitária ao longo de suas trajetórias pessoais/profissionais.</p>

2009. TABOSA, Eliana Wanessa Lima. *Práticas de formação continuada no desenvolvimento profissional do (a) professor em início de carreira.* Dissertação. UFPE.

Síntese: A pesquisa trata das práticas de formação continuada para o desenvolvimento profissional do (a) prof (a) em início de carreira. A metodologia utilizada foi entrevista semi-estruturada com os professores que tinham até três anos de docência na rede municipal de Caruaru – Pernambuco. A análise das práticas de formação possibilitou a compreensão de que não há na rede municipal uma política própria de formação continuada.

2012. SOUZA, Jobeane França. *Identidade profissional do docente de licenciatura em ciências biológicas na UFS: desvelando os significados de ser professor.* Dissertação. UFS.

Síntese: Busca compreender como ocorre a constituição da identidade profissional do professor do Espírito Santo. Tem como foco de análise os docentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFS. Utilizou-se entrevista semi-estruturada. Conclui-se que a construção da identidade não é um processo estável e linear.

2013. GUARANY, Ann Letícia Aragão. *Conflitos e saberes no início da docência de professores de ciências e biologia.* Dissertação. UFS.

Síntese: A pesquisa busca compreender como professores de Ciências e Biologia enfrentam os conflitos no início do exercício profissional. Foram feitas entrevistas individuais com professores no início do exercício da profissão. Entre os conflitos identificados estão: relação com os sujeitos, os relacionados à instrução, ao currículo, às rotinas e ao autoconceito.

2007. CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro. *Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escritas de si.* Tese. UFRN.

Síntese: Estuda a trajetória de formação de um grupo de professores formadores, que contam como se tornaram orientadores de memoriais de formação. A metodologia é a etnometodologia. Concluiu-se que os professores formadores articulam o campo da experiência prática e o campo teórico metodológico.

2010. BASÍLIO, Vanessa Hidd. *A prática pedagógica no ensino superior: o desafio de tornar-se professor.* Dissertação. UFPI.

Síntese: Reflete acerca da formação e da prática docente do professor universitário. A metodologia utilizada foi a aplicação de questionários com sete professores do curso de Direito de uma instituição particular de ensino em Teresina – Piauí. Os resultados das análises evidenciaram que os advogados professores ressignificam suas concepções de docência ao longo do percurso no ensino superior.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas buscas nos bancos de dados das Universidades Federais do Nordeste.

Debrucei-me sobre esses sete trabalhos, sendo duas teses e cinco dissertações defendidas entre os anos de 2005 a 2013, em Universidades Federais do Nordeste. A primeira constatação a ser feita é: os estudos que versam sobre os primeiros anos da docência no ensino superior são recentes, mas vêm mantendo certo ritmo. Não compilei apenas os trabalhos que discutem sobre os primeiros anos da docência no ensino superior, pois não consegui encontrar muitos, então selecionei também outros que falam da docência no ensino superior, mesmo sem especificar os primeiros anos, que é o foco do meu objeto de estudo. Também vi estudos que falam dos primeiros anos da docência, porém, na escola básica.

Das análises, pude perceber que quanto à metodologia dois, dos sete documentos trabalham com narrativas (auto) biográficas, sendo ambos da UFRN. Marques (2006), que aborda a docência no ensino superior, sem especificar os primeiros anos da docência e Carrilho (2007), que discute a docência na educação básica. Os outros cinco textos analisados: Araújo (2005), Tabosa (2009), Souza (2012), Guarany (2013) e Basílio (2010) trabalham com a metodologia de questionários, entrevistas semiestruturada, observação em sala de aula, análise documental, estudo de caso e grupo focal.

Em relação ao referencial teórico, percebi que alguns autores são citados em quase todos os trabalhos analisados, como: Alarcão (2003), Anastasiou (2002), Arroyo (2002), Freire (1996), Gauthier (1988), Guarniere (2007), Imbernón (2000), Josso (2004), Mizukami (2002), Nóvoa (1992, 1995), Nóvoa e Finger (1998), Passeggi (2004), Pimenta (2009), Pimenta e Anastasiou (2005), Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), Shön (2000, 1992), Souza (2004), Tardif (2002) e Zabalza (2004).

Como mencionei anteriormente, percebi que nem todos os trabalhos versam sobre a docência no ensino superior, tratando da docência em escolas básicas, entretanto, mesmo assim entendi que seria relevante analisá-los, pois aborda sobre os conflitos, aprendizagens, saberes e prática docente nessa fase inicial da carreira do professor.

Ao ler os resumos, detectei que a maioria deles não apresentava os resultados do trabalho. Assim, tive de ir até as considerações finais para ver essa questão. Em linhas gerais, os trabalhos apontam, como resultados, que através das narrativas (auto) biográficas os professores se (auto) formam. E que, dentre os saberes mobilizados para enfrentar os conflitos, no início da carreira docente, se destacam os saberes experienciais, adquiridos com e na prática de sua atividade.

Ainda como resultado, encontrei que os professores constroem os saberes da docência universitária ao longo de suas trajetórias pessoais/profissionais, nas experiências do mundo

social, na relação com os alunos, com o meio socioprofissional e nas relações didático-pedagógicas.

Outro momento que fez parte desse desbravar sobre o meu objeto de estudo foi o Exame de Qualificação, ocorrido no dia 16 de setembro de 2013. É inexplicável a emoção e a preocupação sentidas por mim naquele dia. Até aquele momento havia apresentado algumas ideias iniciais sobre o estudo em eventos científicos, no entanto, a banca de qualificação era diferente. As professoras leram meu trabalho com toda responsabilidade e olhar crítico. Foi uma tarde cheia de aprendizados, e para mim se constituiu em uma aula.

Minha maior ansiedade residia em saber a opinião das professoras sobre o meu trabalho. Essa era a preocupação que palpitava em meu íntimo. No entanto, foi da maneira que eu imaginava e vinha me preparando. Um momento de muito aprendizado, críticas construtivas e sugestões para melhorar o trabalho. Nesse dia cheguei bem cedo à sala, como sempre faço nas minhas atividades. Quando adentrei, a professora Ana Lúcia Oliveira Aguiar já estava lá. Então veio aquele misto de nervosismo, ansiedade e contentamento. Fui logo testando o projetor multimídia e o conectei ao meu computador. Por alguns momentos, passou um filme em minha mente de outros tantos acontecimentos que vivi naquela sala, durante a minha trajetória no Mestrado, como: entrevista durante o certame, apresentações de trabalho, aulas, minicursos, palestras. Isso me deu certa segurança.

Depois de algum tempo, chegou a minha orientadora Normândia de Farias e a professora Lia Matos Albuquerque, que também compunha a banca. A presença da minha colega de mestrado, Maria Cleonice Soares, foi muito confortante, me deu segurança emocional e tranquilidade, sem contar na ajuda que me prestou, escrevendo algumas contribuições que a banca comentava que, na minha ânsia de olhar para as professoras, ouvi-las e escrever o que diziam, não dava conta sozinha.

A banca durou boa parte da tarde ensolarada de setembro e fluiu com leveza, em um clima de respeito e ética e, aos poucos, em meio à oportunidade de descobertas e reflexões, pude ter a plena convicção do caráter formador e (auto) formador do método (auto) biográfico, ao me possibilitar um rasgar-se e remendar-se de mim mesma ao longo da caminhada, pois neste dia tive a certeza que crescer é doloroso, mas, é, antes de tudo, compensador.

As professoras que compuseram a banca fizeram algumas sugestões e reflexões pertinentes. Como, por exemplo, a professora Lia Matos, que me arguiu sobre como os fatos que eu trazia nas narrativas (auto) biográficas tinham impactado na minha vida em relação à docência. Levou-me a pensar sobre o que aprendi com as dificuldades de uma professora

iniciante, o que as questões vivenciadas significaram para mim e qual foi o impacto disso na minha existência.

Essas reflexões me acompanharam e, a partir desse dia, meu olhar se voltou a tais questões, no sentido de tentar fazer trilhas para encontrar tais elementos, que viessem a dar corpo ao meu trabalho, no sentido de melhorá-lo, torná-lo mais consistente e formativo. A referida docente também me orientou a ler obras do autor José Carlos Libâneo, que aborda sobre Educação, Pedagogia, Metodologia e Avaliação, no sentido de ter conceitos básicos para discutir sobre a minha prática pedagógica.

A professora Ana Lúcia de Oliveira Aguiar também deu profundas contribuições em relação ao estudo, pois havia lido o trabalho anteriormente à versão que foi entregue para o exame de qualificação e a mesma ressaltou mudanças qualitativas e significativas, dando-me inúmeras orientações para aprimoramento do texto e mostrou-se satisfeita por ter atentado para as suas recomendações anteriores à banca.

Outra contribuição relevante da professora foi me fazer pensar sobre a palavra reconstrução que utilizava no título, porque estava redimensionando como estou me formando, me olhando de outra maneira, dando dimensões distintas à minha formação, em que, para isso, me utilizo do método (auto) biográfico. Fez-me compreender que não irei me deter no aporte teórico-metodológico da pesquisa (auto) biográfica, mas, dizer como esta me permitiu chegar ao objeto de estudo e de que maneira ajuda a redimensionar a minha formação pessoal e profissional.

A referida docente também sugeriu que eu lesse o livro Diários de Aula de Miguel Zabala, uma vez que esse autor fala sobre o que é um diário de aula, suas características, relevância e diferencia os vários tipos de diários. A orientação surgiu porque eu dizia que iria fazer isso, mas não trazia referencial no texto que me desse subsídio para tal abordagem. No outro dia adquiri o livro pela internet e chegou à minha residência na semana seguinte. Considero que foi uma leitura essencial para o fiar das linhas nas minhas narrativas de vida – formação, ao longo do caminho deste trabalho.

Dado esse desbravar da construção do meu objeto de estudo, a seguir narro a minha (auto) biografia e trago a força do método (auto) biográfico, na defesa de que este favorece o redimensionamento da minha prática pedagógica como professora em fase inicial do ensino superior. E, assim, reflito sobre a formação pessoal e profissional.

1.2 Narrativa (auto) biográfica da professora: rascunhos de mim

É algo curioso unir subjetividade e pesquisa na tentativa de narrar sobre o lugar do conhecimento em minha vida. Com essa intenção fico pensando: o que contar? O que de fato é importante na minha trajetória de vida? Para isso é preciso “questionamentos sobre elos, rupturas, momentos cruciais, ondas de choques provocados por alguns acontecimentos que são outras tantas maneiras de interrogar seu processo” (JOSSO, 2010b, p. 194). Nesse revirar do próprio eu, me encontro e me desencontro, me estranho, por vezes, me questiono. Assim sou eu, entretanto, também sou outros em que me transformo e me formo na relação construída com o outro.

Desnudar-se não é fácil, mas percebo que a cada vez que rememoramos a nossa história nos formamos. À medida que escrevemos sobre nós, conhecemos mais sobre os processos das pessoas que se formam. Assim, a formação é aqui entendida como uma tomada de consciência reflexiva, de toda uma trajetória de vida percorrida no passado (FERRAROTTI, 2010).

Ao narrar a minha itinerância vivida, exponho que a nossa educação é permanente, pois estamos sempre aprendendo, sendo a biografia educativa um recurso fértil para compreender o desenvolvimento das transformações experienciadas pelos sujeitos em formação. Tendo esta compreensão, trarei algumas recordações-referências, que, ao serem narradas, podem vir a ser experiências formadoras. Falar de recordações-referências, é dizer que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação (JOSSO, 2010).

Segundo Souza (2012), o movimento biográfico no Brasil tem sua vinculação com as pesquisas na área educacional, seja no âmbito da História da Educação, da Didática e Formação de Professores, bem como em outras áreas que tomam as narrativas como perspectiva de pesquisa e formação.

A criação e a atuação do grupo de estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE – FEUSP) marcam as primeiras experiências com pesquisas (auto) biográficas como práticas de formação, por meio do trabalho com memórias e percursos de aprendizagens de professoras. Nesse sentido, as cinco edições do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica (CIPA): I Cipa, 2004 em Porto Alegre, “A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria”; II Cipa, 2006 em Salvador, “Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si”; III Cipa, 2008 em Natal, (Auto) Biografia: formação, territórios e saberes”; IV Cipa, 2010 em

São Paulo, “Espaço (auto) biográfico: artes de viver, conhecer e formar”; V Cipa, 2012 no Rio Grande do Sul, “Pesquisa (auto) biográfica: lugares, trajetos e desafios” e o VI Cipa, 2014 no Rio de Janeiro, Entre o público e o privado: modos de viver, narrar e guardar), sem dúvida ampliam o campo dos estudos biográficos no Brasil.

Assim, o pensar em si, falar de si e escrever sobre si surgem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas. Com a centralização dos estudos e práticas de formação na pessoa do professor, busca-se abordar a construção do trabalho docente, levando em consideração os vários aspectos de sua história: pessoal, profissional e organizacional, percebendo uma tomada de consciência que nos leva a reconhecer os saberes construídos pelos professores no seu fazer pedagógico diário.

Atualmente, é notável a ênfase que se tem posto sobre a pessoa do professor, sendo este aspecto ignorado até antes da década de 1980. Essa viragem tem início com a obra de Ada Abraham, *O professor é uma pessoa*, publicada em 1984, alavancando, a partir daí, a literatura pedagógica sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, (auto) biografias, biografias docentes e o desenvolvimento pessoal dos educadores, tendo como objetivo recolocar os professores no centro dos debates educativos (NÓVOA, 1992).

Josso (2010) considera a (auto) biografia como um método dinamizador para o processo de transformação pela invenção de si próprio, em que o sujeito passa a ser protagonista da sua história, tecendo os fios da produção de si, propiciando o autoconhecimento e, conseqüentemente, a autoformação. Discute sobre o método (auto) biográfico e compreende o indivíduo em sua globalidade. Também chama a atenção para se considerar o ser humano como autor da sua história, ou seja, perceber todas as dimensões do ser numa perspectiva integral. Pelo trabalho das narrativas de formação a pessoa se transforma, se modifica, mas, para isso, “é preciso poder, querer e saber colocar-se como sujeito mais ou menos ativo de sua vida, na sua vida” (JOSSO, 2010, p. 63). E o que seria esse conhecimento de si? A autora explica:

O que está em jogo nesse conhecimento de si não é somente compreender como nos formamos e nos transformamos, ao longo de nossa vida, mediante um conjunto de vividos transformados em experiências, mas tomar consciência de que esse reconhecimento de nós mesmos como sujeitos encarnados, mais ou menos ativos, ou passivos, segundo as circunstâncias, permite, doravante, visualizar nosso itinerário de vida, nossos investimentos e nossos objetivos, [...] (JOSSO, 2010, p. 65).

Esse é o objetivo central no trabalho com “Histórias de vida em Formação”. A pesquisa, a partir dos relatos de vida centrada na formação, objetiva questionar continuidades, rupturas e projetos de vida. Este trabalho de reflexão, com base nas narrativas de formação de si, permite ver as mudanças sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a vida profissional e social.

Ao considerar tais premissas, para esse rememorar recorro às lembranças dos outros, pois a memória individual não está inteiramente isolada e fechada, e, para evocar o passado, estamos frequentemente apelando para as lembranças alheias (HALBWACHS, 1990). Muitas vezes, recorri à minha mãe, ao meu pai, aos professores da infância e a colegas de trabalho, a fim de ativar a memória e as lembranças.

1.2.1 A infância ressignificada

Meu nome é Aleksandra Nogueira. Nasci em Mossoró, Rio Grande do Norte, filha de Anízio José e Maria José e com eles aprendi, desde a mais tenra idade, que para ser “alguém na vida” eu tinha que estudar. Meu pai é pernambucano, minha mãe, mossaoroense. Conheceram-se quando ele veio de Parnamirim – Pernambuco para trabalhar em Mossoró. Casaram-se e foram morar em Salvador – Bahia. Meu irmão mais velho, Alexandre, é soteropolitano e, ao regressarem a Mossoró, eu nasci e, posterior a mim, o meu irmão caçula, Natanael, veio ao mundo.

Assim começo a fazer o meu percurso na infância em que lembro, com nitidez, da figura da minha mãe fazendo o papel de primeira educadora, pois mesmo sem ter formação acadêmica sistematizada, já exercia, para mim, uma referência na futura escolha pela docência. Isso me faz lembrar as palavras de Dominicé (2010), quando explicita que a família é o lugar principal dessas lembranças que evocamos em que os pais são objeto de memórias muito vivas.

Aos três anos fui para a escola juntamente com meu irmão mais velho e tenho várias memórias da minha educação infantil. Era uma escola privada de periferia. Nós não tínhamos condições financeiras e só estudávamos lá porque a empresa que meu pai trabalhava, à época, fornecia bolsas de estudos, então esta foi uma oportunidade ímpar.

A escola era pequena e recordo-me das rotinas: o cantar, o desenhar, a hora do lanche, do recreio e do caderno de caligrafia, em que passava horas desenhando letras. Quando voltava para casa, brincava de escolinha e reproduzia as atividades da professora, geralmente com meu irmão mais velho, vizinhos, ou com os primos maternos, quando nos encontrávamos, em que eu era sempre a professora. Assim, “[...] ressignificar suas próprias experiências escolares pode ajudar os professores nessa mudança e transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir” (JOSSO, 2010, p. 17).

Nessa construção, o processo de formação que ocorre, no percurso de vida de cada indivíduo, permite ao sujeito torná-lo autor da sua história. O exprimir sobre si, oferecido pelos relatos de vida escritos, calcados na formação, nos ajuda a compreender a nossa aprendizagem, evidenciando uma concepção de identidade para si, entretanto, essa identidade “não é uma individualidade sem ancoragens coletivas (familiar, de pertencas a grupos diversos com os quais todos e cada um tem uma história)” (JOSSO, 2010, p. 81).

Nessa perspectiva, conhecer a si mesmo concede ao indivíduo compreender como ele se forma por meio de um conjunto de experiências e tomar consciência que esse reconhecimento de si permite à pessoa encarar o seu itinerário de vida, com base numa auto-orientação possível. A trilha do caminhar para si é um projeto a ser construído ao longo da vida e, para isso, é preciso uma tomada de consciência a fim conhecer as características da sua subjetividade em exercício. Esse autoconhecimento provoca um reexaminar da sua caminhada, com o objetivo de:

Elaborar a sua narrativa de vida e, a partir daí, separar os materiais, compreendendo o que foi a formação, para, em seguida, trabalhar na organização do sentido desses materiais ao construir uma história, a sua história, constitui uma prática de encenação do sujeito que se torna autor ao pensar a sua vida na sua globalidade temporal, nas suas linhas de força, nos seus saberes adquiridos ou nas marcas do passado, assim como na perspectivização dos desafios do presente entre a memória revisitada e o futuro já atualizado, porque induzido por essa perspectiva temporal. [...] (JOSSO, 2010, p. 86).

É válido ressaltar que para esse trabalho introspectivo é preciso que se desenvolva no confronto com o olhar do outro, pois quando olho para mim mesma não estou a sós, o outro está ali, desde sempre, compondo a minha história. Nesse sentido, com a compreensão de que não componho a minha itinerância de vida sozinha, logo me lembro das professoras dos meus

primeiros anos escolares, porque foram modelos para a inserção na profissão. Eu as imitava no modo de falar, andar e ensinar as letras e, desse modo:

Quando os professores atribuem o seu saber – ensinar à sua própria ‘personalidade’ ou à sua ‘arte’, parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente ‘natural’ ou ‘inata’, mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização. [...] (TARDIF, 2012, p. 78).

Outro fato marcante da minha infância eram os finais de semana em que meu pai fazia ditado de palavras, textos, chamava a tabuada e passava contas para resolvermos e nós, eu e meu irmão mais velho, tínhamos que responder prontamente às arguições, sem titubear. Aos cinco anos aprendi a ler algumas palavras e frases. Aos seis anos “dominava” a leitura. Aprender a ler foi um grito de liberdade, autonomia e felicidade. Quando ia ao centro da cidade com a minha mãe, ficava muito feliz lendo as fachadas das lojas, pelas janelas dos ônibus, soletrando e confirmando, com ela, se estava lendo corretamente.

A instituição em que estudei durante esse período tinha uma metodologia tradicional. Era 1987, ainda estava se iniciando a discussão do construtivismo no Brasil e predominava a linearidade, o modelo, o perfeito, o aluno deveria obedecer, ser disciplinado e ficar sempre atento aos ensinamentos do mestre. Fui alfabetizada como as demais crianças da época, numa perspectiva silábica e tradicional. Pontes e Azevedo (2007) chamam a atenção para o fato de que a leitura começa antes do contato do leitor com o texto e vai além dele, assim, aquele que lê interage com o texto, dando-o sentido, compreendendo-o, passando a transformar a realidade em que vive. Nessa perspectiva:

Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhe ensinou, mas o que se aprendeu experientialmente nas circunstâncias da vida (JOSSO, 2010, p. 40).

Nessa época, algo que ficou marcado nas minhas memórias foram as festas escolares. Eu gostava muito de participar e fazer apresentações culturais. A foto abaixo me faz rememorar a infância em que me apresentava na escola numa festa junina, passeando pelas

ruas do bairro em uma carroça. Ela traz lembranças, imagens, cores e cheiros daquela época e, junto a isso, provoca saudades.



Figura 1 - Foto de Alexandre Nogueira (irmão) e Aleksandra Nogueira.
Fonte: Arquivos da autora, 1987.

Dessa maneira, minha infância foi marcada pela docência. Gostava de brincar de ser professora com os colegas e com meu irmão. Minha mãe reforçava sempre esse gosto, me elogiava e encorajava, e isso, de certa maneira, impulsionou-me desde cedo à escolha profissional. Nessa direção:

[...] a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como uma fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa toda em relação ao ensino. As experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem tanto para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático (TARDIF, 2012, p. 73).

Com isso, percebo o quanto as pessoas que nos rodeiam influenciam nas nossas escolhas e na maneira de pensar e agir. Afirmo que a escolha pela profissão se deu por ter na

família alguns professores e também porque essa profissão era valorizada no ambiente em que eu vivia (TARDIF, 2012). A seguir, narro sobre um evento da minha infância que me marcou significativamente:

Aos finais de semana, após uma longa semana de trabalho, meu pai exercia o papel de professor, sob a sombra de um pé de castanhola. Essa planta ficava na parte da frente da minha casa. Era casa de esquina, quintal grande. Sob a sombra da árvore, existiam uns bancos e era lá que ocorria a lição. Meu pai nos educava ao seu jeito, da maneira que ele achava que era a correta. Cada fim de semana era uma atividade diferente, por exemplo: decorar a tabuada de 3, 4, 5, etc., ler um texto sem gaguejar, escrever um ditado de texto ditado por ele, decorar as capitais e os Estados do Brasil, entre outras lições. Recordo perfeitamente das arguições e se ocorresse o erro levávamos “bolo”, que era uma chinelada em cada uma das mãos. Esse era o castigo (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Nessa perspectiva, exponho:

Relaciono o meu gosto pela escrita e pela leitura ao exemplo do meu pai, pois mesmo antes de aprender a decodificar as letras eu sempre ouvi dele sobre a importância de saber ler e escrever para ser gente na vida. Ele falava: eu estudei pouco, mas meu contexto de vida foi outro lá em Parnamirim – Pernambuco, lá eu tinha que viajar pra Recife pra continuar os estudos e meus pais não tinham condições financeiras, pois éramos sete filhos, mas vocês, ele dizia, tem que estudar. Pobre só é gente pelos estudos. E aquilo ficava, assim, martelando em minha mente. Daí ele pegava os livros de admissão dele na estante lá de casa, até hoje ele tem esses livros guardados, e lia provérbios, textos e histórias pra gente. Meu pai estudou até a oitava série, mas é muito sábio, assiste jornal, conhece de tudo um pouco e traz consigo suas experiências para nos ensinar sobre a vida (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Outro fato marcante da infância foi a participação como coroinha na igreja católica. Ainda na infância, por volta dos anos 90, apresentei essa inclinação para a vida religiosa. Lembro-me de que acompanhava as vizinhas beatas, que residiam próximas a minha casa, no trajeto até a igreja. Estudei catecismo, fiz primeira eucaristia e nas missas me dedicava à coroinha (ajudante do padre) na hora das celebrações. A foto abaixo é da minha primeira eucaristia na Igreja Católica do bairro em que eu morava. Traz-me lembranças de momentos de reflexão, evoca imagens das minhas professoras catequistas e dos seus ensinamentos, que carregarei comigo para a vida toda:



Figura 2 – Foto de Aleksandra Nogueira, Maria José (mãe), Anízio José (pai), Alexandre Nogueira (irmão) e Natanael Nogueira (irmão), no dia da minha Primeira Comunhão Eucarística.

Fonte: Arquivos da autora, 1990.

Foram muitos os ensinamentos na escolinha do catecismo, tais como: boas maneiras, obediência, respeito, fidelidade, amor ao próximo, entre outros. Admirava muito a didática das professoras-catequistas. Com certeza, elas também exerceram influências na minha escolha pela docência.

Nesse sentido, ao refletir sobre as narrativas da infância compreendo que trilhei, ao longo da caminhada de vida, minhas concepções, modelos e contra modelos de professores. Ao brincar de escolinha, por exemplo, imitava as professoras dos primeiros anos escolares, que tinham uma prática pautada nas teorias do método tradicional de ensino. Entretanto, hoje, ao voltar o olhar sobre isso, percebo o quanto não quero ser assim. Josso me ajuda a compreender isso, quando afirma que o trabalho biográfico passa pelas preconcepções de cada pessoa e pelas tomadas de consciência; acresce a isso que “poucas pessoas desenvolvem uma

capacidade de análise das suas práticas e experiências tanto profissionais como pessoais” (JOSSO, 2010, p. 88).

Quanto a esse aspecto do método tradicional de ensino, vejo que também era uma prática que meu pai utilizava, ao nos ensinar nos finais de semana, sob a sombra da castanhola. Como narrei, ele batia, dizia palavras duras e castigava, se ocorresse o erro. Meu irmão era muito penalizado e, no meu íntimo, ponderava que aquelas atitudes não contribuíam para a sua aprendizagem, ao contrário, lhe rendeu muitas reprovações.

De igual modo, atualmente busco me distanciar de tais práticas. Como professora, quero fazer o aluno avançar, progredir. Não desejo, em hipótese alguma, que o aluno tenha medo de mim, da minha postura, mas que me respeite. Para isso, o diálogo é fundamental. Hoje, tenho conversado bem mais com meus alunos do que no início da carreira docente. Com base nestas reflexões que narro, tenho sentido mudanças na minha prática pedagógica e encontrado fatos na infância que justificam essas redimensões no meu fazer docente.

1.2.2 Adolescência

A chegada da puberdade veio acompanhada de mudanças, inquietações e descobertas. “A fase da adolescência é um momento privilegiado da construção identitária do ser humano. O desejo de autonomia, de afirmação de si e a socialização marcam, particularmente, esse período de crescimento” (PASSEGGI, 2008, p. 129).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, por volta dos anos 1993 a 1996, oscilei entre a escola pública e a privada e lembro-me de que os colegas já falavam na escolha profissional, a maioria queria estudar no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET)⁸. Era esse o nome, à época, hoje é chamado de Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Eu não tinha vontade. Essa escola estava mais voltada para a questão da tecnologia, das Ciências Exatas e minha inclinação era para a área das Ciências Humanas, gostava de imprimir no papel a minha condição social no mundo e no espaço.

Então, veio o Ensino Médio, entre 1998 e 2000 e, com ele, muitas surpresas, desafios, decepções, alegrias, dificuldades, encontros e desencontros. À época, o Ensino Médio era

⁸ A Unidade de Ensino de Mossoró foi inaugurada em 29 de dezembro de 1994. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/centenario/cronologia/>>. Acesso em: 20 de abril de 2014.

oferecido em escolas muito afastadas da periferia. Tive que ir para uma escola próxima ao Centro da cidade e precisava pegar ônibus. Tinha dificuldade financeira, nem sempre dispunha do dinheiro para os *tickets* para pagar a condução, e isso me encorajava a trabalhar, precisava de dinheiro. Às vezes, voltava a pé por não ter outra forma de retornar para casa. Assim foi por três anos.

Lembro-me que um fato que me marcou já no final do Ensino Médio foi o desemprego do meu pai. Ele era auxiliar de escritório na empresa Mossoró Agro – Industrial/ SA (MAISA). Ficou lá por vinte anos ininterruptos. Ele se acomodou na mesma função. Teve várias oportunidades de mudar de cargo dentro desta empresa, mas tinha medo do novo, tinha medo de aprender informática, pois fazia a folha de pagamento do setor à mão e daí com o advento da tecnologia, as máquinas invadiram aquele ambiente e só permaneceram lá aquelas pessoas que acompanharam a evolução digital. Foi muito triste esse dia, porque nessa época eu estava terminando o Ensino Médio. Era uma adolescente cheia de expectativas para fazer vestibular, cursos, mas houve uma ruptura e eu tive que começar a pensar em trabalhar naquele momento, a fim de ajudar nas despesas domésticas. À época, só o meu irmão mais velho estava trabalhando, fazendo “bico”. Foram dias ruins. Meu pai já era avançado na idade e as empresas não queriam contratá-lo. Ficamos dependendo de amigos e parentes. Quem muito ajudou na renda familiar neste momento foi a minha mãe, que fazia crochê para vender. Meu pai dizia: olhem, isso aconteceu porque não tenho estudo, não sei mexer em computador. Mas, vocês tem que estudar para ter uma sorte diferente da minha (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

De tudo isso tirei uma lição: não ter medo do novo e, mesmo tendo, saber dominar o medo e enfrentar os desafios da vida, pois meu pai resistiu em aprender informática por receio do diferente. A partir daí, aprendi a enfrentar a insegurança, a me abrir para o inusitado. Em meio a esse percurso do Ensino Médio passei por algumas greves, falta de professores, dificuldades estruturais da escola e tudo isso me fazia pensar sobre os rumos da escola. As dificuldades foram muitas, principalmente nas disciplinas da área das Ciências Exatas como: Física, Química e Matemática.

A cada dificuldade enfrentada, tanto as daquele tempo, como as de hoje, lembro-me das palavras de meu pai e do encorajamento que ele me ensinou para ser resiliente frente aos desafios da vida. Vou levar isso para todo o sempre. Mesmo com medo, eu vou em frente.

Nesse contexto da adolescência é pertinente destacar as pessoas significativas da família, como tias e primos maternos, os acontecimentos pessoais, como os primeiros namoros e evidenciando aprendizagens e *momentos-charneira*, desafios e valores que orientam as escolhas. No trabalho biográfico, a experiência é utilizada para articular o processo de formação e o de conhecimento.

Por sua vez, essas vivências transformam-se em experiências “quando prestamos atenção no que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados, pela nossa simples presença” (JOSSO, 2010, p. 100). Na reflexão sobre a nossa vida nos damos conta sobre o que pensamos de nós mesmos e dos outros. E destas experiências refletir sobre a frieza das relações entre professores e alunos, destacadamente no Ensino Médio. Lembro-me de que a escola que estudava era muito grande, uma das maiores escolas públicas de Ensino Médio da cidade de Mossoró. E as relações muito distantes. Essa realidade foi bem diferente dos meus primeiros anos escolares, onde conhecia os professores e colegas, sabia onde moravam, nos encontrávamos em momentos extra-escolares, pois normalmente morávamos no mesmo bairro.

Esse distanciamento afetivo, hoje chama a minha atenção, no sentido de estabelecer vínculos com os meus alunos na universidade. Através das minhas observações, percebo que os alunos têm mais afinidade com os professores que, além de ser docente, é amigo, escuta, oferece atenção. Trago esse ensinamento para a minha prática e vejo o quão é relevante para mim e para eles, quando conversamos em outros espaços que não a sala de aula, como, por exemplo, no hall da universidade, nas redes sociais e no centro de convivência da instituição.

1.2.3 Um rito de passagem: o ensino superior

Terminado o Ensino Médio, no ano de 2000, fiz vestibular para o curso de Ciências Biológicas, mas não obtive êxito. À época, devido a questões financeiras tive que trabalhar. Deixei currículo em lojas comerciais e em algumas escolas privadas do bairro. Logo recebi um telefonema de uma escola e comecei a trabalhar como professora. Durante esse período, também dava aulas de reforço escolar para crianças e adolescentes que moravam próximos a minha casa. Assim, trabalhei por algum tempo, às cegas, sem nenhuma formação teórica e isso me preocupava, sentia falta de uma formação que me subsidiasse nas aulas.

Esta foi minha primeira experiência com o ensino. Era em casa que eu dava aulas de reforço no horário inverso em que as crianças estudavam, na escola regular. Minha mãe me ajudou a organizar um cantinho, uma mesa, uns tamboretas e lá eu ensinava intuitivamente. Minha maior dificuldade era a indisciplina. Quando se juntavam mais de três alunos, eles discutiam, teimavam, e se eram muito pequenos queriam ficar correndo no quintal lá de casa e eu correndo atrás, para ensinar as tarefas. Eu pensava: como é difícil ser professora, além de educar ter de cuidar.

Ainda hoje tenho contato com essas pessoas que dei aula em casa. Hoje são rapazes e moças. Também tenho contato com os seus pais e fico feliz quando eles falam da contribuição que dei para os filhos. Eu fico feliz, pois não tinha nenhuma formação à época, mas me preocupava com a aprendizagem deles (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Essa ideia se coaduna ao que Tardif (2012) expressa: nem todo aquele que quer, pode ser professor. Nesse sentido, do curso de formação de professores se espera que forme o professor, que colabore para o exercício de sua atividade docente. Através da formação, ele desenvolverá habilidades, atitudes e valores em que construirá seus saberes – fazeres (PIMENTA, 2002).

Nesse espaço de tempo, também fui chamada para trabalhar em uma loja comercial da cidade de Mossoró, porém, minha experiência nesse ramo do trabalho não foi das melhores, pois eu não dominava os saberes necessários para tal atividade, não me adequava àquele serviço. Logo percebi que o que eu gostava mesmo era de ensinar, dar aulas, queria ser professora. Nessa busca pela formação para a docência, em 2003 tentei vestibular novamente, dessa vez, para Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a fim de encontrar caminhos que me ajudassem a trilhar nas pegadas da docência. Fui aprovada e uma nova porta se abria, juntamente com um leque de oportunidades que a universidade traria para mim. Ao entrar na UERN, muita coisa mudou, passei a ter um olhar mais crítico diante dos fatos. Tive professores, aulas e colegas de turmas que influenciaram, sobremaneira, na minha formação. Pois:

O curso de Pedagogia me trouxe uma visão ampla da realidade escolar, ao estudar Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da criança, do adolescente, da aprendizagem, Didática, Currículo, assim como a prática de estágio, entre outras disciplinas, abriram um leque de discussões que me levaram a olhar de modo mais minucioso para a escola. Aliado a isso, o trabalho de campo que os professores exigiam como atividade avaliativa também foi de grande valia para o aguçamento deste olhar (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Vivi os quatro anos de graduação de maneira muito intensa, no que se refere à leitura, ao estudo, aos devidos fichamentos, às reflexões necessárias e devo muito aos meus mestres professores, que foram encorajadores da busca incessante pelo conhecimento, me fazendo alargar a compreensão sobre mim e a sociedade.

Logo no segundo ano de faculdade, me aproximei da escola para compreendê-la melhor. À época, a 12ª Diretoria de Educação (12ª DIREDE) oferecia bolsas de trabalho para estudantes a partir do 3º período, a fim de trabalharem na escola que estivesse faltando professor. O contrato era por um ano e só recebíamos o dinheiro no final daquele ano.

Fui trabalhar no CAIC – Jerônimo Vingt Rosado Maia, no bairro Abolição IV, essa escola era próximo a minha casa. Afirmando que lá foi como um laboratório para mim, pois passei a vivenciar, na prática, tudo que lia e estudava. Enfrentei diversas situações, como: insegurança na escola, indisciplina dos alunos, violência escolar nas suas mais variadas maneiras, alunos com deficiência, com dificuldades de aprendizagem, adolescentes grávidas, dificuldades em realizar o planejamento escolar e em avaliar as produções dos alunos.

Foi ali que confrontei a teoria estudada com a prática vivenciada na rotina da sala de aula e me dei conta que carregava em mim o ideário da pedagogia tradicional, porque embora tivesse o desejo de inovar, não conseguia e imitava os modelos das professoras daquela escola, ou das memórias que carregava das educadoras que tive na educação básica. De 2004 a 2006, trabalhei com níveis diferentes de ensino, como: anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos e lecionei várias disciplinas, entre elas: Geografia, Filosofia, Cultura do Rio Grande do Norte, Ensino Religioso e Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, na formação inicial devemos:

[...] Aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflito. Isso significa que as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter o papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições ‘vivas’, promotoras da mudança e da inovação (IMBERNÓN, 2002, p. 61).

Nesse período comecei a compreender que os graduandos devem entender as transformações sociais, culturais e educacionais, considerando as necessidades dos alunos. Foi nesse emaranhado de sensações que realizei o estágio supervisionado do curso nessa escola, numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental, em que aprendi muito com a professora colaboradora, pois, apesar de fazer Pedagogia, minhas experiências se concentraram mais no Ensino Médio e EJA. Em 2009, quando cursava a Especialização, fiz minha pesquisa nessa mesma instituição.

A seguir, apresento uma foto do dia da minha colação de grau em Pedagogia, pela UERN, em 2007, dia de extrema emoção e satisfação. Estou com os meus pais, e no meu ventre estava o meu filho, André Vitor. Eu me encontrava duplamente emocionada naquele momento.



Figura 3 – Foto de Aleksandra Nogueira, Maria José (mãe) e Anízio José (pai).

Fonte: Arquivos da autora, 2007.

Ao refletir sobre os significados dessas lembranças para a constituição da professora que sou, reflito a relevância da pesquisa-formação em que duas questões são fundamentais: questionar sobre o que aconteceu para que tenhamos as ideias que temos hoje e entender como as experiências da nossa vida contribuem para os sentidos que atribuímos àquilo que vivemos. Normalmente, na elaboração da narrativa o indivíduo escolhe uma, ou várias temáticas que reconstitua o seu processo de formação, em que a evolução da narrativa é o primeiro indício do movimento dessa prática (JOSSO, 2010).

Por tudo isso, a autora argumenta que é possível articular pesquisa e formação, visando uma inovação pedagógica. Nessa articulação é preciso admitir que há um pesquisador em cada um de nós e esse pesquisador só avança, à medida que é capaz de aprender, ele mesmo, o que deve fazer consigo e com os outros, se reconhecendo como aprendente-pesquisador e pesquisador-aprendente.

A escrita de uma narrativa provoca interrogações em quem escreve e a veracidade do que se escreve está justamente na habilidade de evocação do artista-narrador. Na escrita de si, cada um avalia sua identidade, as influências que recebeu e as opções e escolhas feitas. Como

nem tudo pode ser contado, é pertinente trazer as experiências mais significativas, aquelas que contribuíram sobremaneira para a construção identitária do sujeito. [...] “a autenticidade da narrativa reside mais na pertinência das escolhas operadas em função da orientação dada à narração do que na sua exaustividade” (JOSSO, 2010, p. 205).

Ao estar implicada nesta pesquisa-formação, me vem sensações curiosas. Lembro-me de que, durante a graduação, passei a ter esse desejo pela docência no ensino superior, mesmo enfrentando tantas dificuldades neste espaço, como: dificuldade em entender determinados conteúdos, por vezes complexos, aridez da relação entre alguns professores e os alunos e incompreensão da cultura acadêmica. Tudo isso me assustava, mas não me tirava o desejo pela docência universitária. Hoje, como docente, tomo como referência muitos desses atos no tratamento com meus alunos, pois quero deixar boas lembranças, além de ser professora e cumprir o meu papel.

1.2.4 Casamento, maternidade e docência: rupturas

Em 2007 casei-me com Stenio de Brito. Gerar André Vitor deu novo sentido à vida. Educá-lo, escolher a escola, preocupar-me com quem ele iria ficar para eu estudar, tudo isso me fez refletir ainda mais no tocante à escola sob a ótica dos pais e isso só reforçou o meu compromisso com a educação.



Figura 4 - Foto de Aleksandra Nogueira e Stenio de Brito (esposo).
Fonte: Arquivos da autora, 2007



Figura 5 - Foto de André Vitor (filho).
Fonte: Arquivos da autora, 2007

Quando André Vitor nasceu, vivi momentos tensos, de aflição e angústia, pois a minha vivência na UERN era tudo para mim, tinha sede de estar naquele espaço e agora precisava me dividir para cuidar do meu filho. Nessa época, havia sido aprovada na Especialização em Currículo e Ensino na UERN, em 2007, e isso me preocupava muito, uma vez que precisava estudar, ser dona de casa, esposa e mãe. Mas, com ajuda, soube passar por essa fase. A rotina era acordar as cinco, tirar o leite e me arrumar para pegar o ônibus para ir à UERN. Ali estava a concretização de mais um sonho: a Especialização em Educação numa universidade pública. O curso representava uma oportunidade de formação permanente, o contato com os professores pesquisadores e, em especial, com a minha orientadora Meyre-Ester Barbosa de Oliveira. Ela me ajudou muito a crescer intelectualmente e, certamente, contribuiu para o meu desenvolvimento profissional. Esse contexto reforçou o meu desejo pela docência no ensino superior. Lembro-me de que mais na frente, quando iniciei a docência no ensino superior, fiz uso dos conhecimentos que aprendi com a minha orientadora, para orientar os meus alunos no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Durante esse período fui morar na cidade de Porto do Mangue – RN, onde trabalhava como professora contratada no Ensino Médio e, concomitante a isso, escrevia minha monografia e estudava para concursos públicos para professora da rede básica.

Ao iniciar o trabalho como professora da educação infantil vivi o “choque com a realidade”. Essa fase é tão crucial, que leva uma porcentagem importante de iniciantes a abandonar a profissão, ou a questionar sobre a escolha da profissão e a continuidade na carreira. A foto a seguir mostra uma das minhas aulas na educação infantil. Nesse momento estávamos trabalhando os órgãos dos sentidos. Foi uma festa esse dia. Eles tinham que adivinhar qual era o coleguinha, apenas tocando-o com os olhos vendados (TARDIF, 2012).



Figura 6 - Foto dos alunos da Educação Infantil em sala de aula.

Fonte: Arquivos da autora, 2012.

Ao visualizar esta foto, sinto um misto de saudades, aprendizados e amizades feitas. Foi com essa minha primeira experiência como professora efetiva da rede pública municipal, que fui me fazendo professora. A interação com as colegas de trabalho mais experientes foi, sobretudo, importante para a minha socialização profissional, pois me ensinavam diariamente sobre os truques do ofício e a cultura da educação infantil.

Nesse momento passei a ponderar sobre a minha formação inicial, sobre as teorias estudadas e o porquê de algumas coisas serem tão diferentes na prática. Mas, já naquele momento, assumi como desafio desenvolver uma prática pedagógica pautada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Eu era a professora responsável pela aprendizagem daquelas crianças. Isso para mim foi um desafio, dada à realidade da escola pública, como também a inexperiência na docência na educação infantil (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Fiquei muito feliz com essa experiência em fazer parte do quadro de professores efetivos do referido município. Sentia-me realizada com esta conquista. No entanto, o meu desejo pela docência no ensino superior não foi adormecido. Continuava alimentando essa ideia, mas achava algo distante. Assim:

Assumir a docência no ensino superior não foi tarefa fácil, pois nunca havia lecionado nesse nível de ensino e se constituiu num momento de reavaliação da minha formação inicial. Ali comecei a refletir sobre a minha formação como professora universitária. A maior dificuldade no primeiro momento foi com a resistência física, pois viajava todos os dias Porto do Mangue – Mossoró e trabalhava 70 horas semanais, sendo 40 na UERN e 30 na educação infantil. Os carros de linha quebravam, atrasavam. Foram várias as vezes que não dava tempo almoçar quando voltava a Porto do Mangue, pois, antes das 13h eu já devia estar à espera dos meus alunos e, em alguns dias, ainda precisava ir à noite para a UERN, no mesmo dia. Tudo isso longe de casa e do meu filho. Outra dificuldade inicial foram as várias disciplinas que tinha que ministrar em cada semestre, chegando a lecionar quatro disciplinas distintas. Isso exigia de mim muito esforço, estudo e organização para dar conta de uma responsabilidade que me foi confiada. Afinal, me preocupava com a formação dos meus alunos e me esforçava para superar as adversidades (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Segundo Pimenta e Anastasiou (210), formar o professor das mais variadas áreas é uma característica que marca a identidade do docente do ensino superior, considerando que não existe uma formação específica para essa docência

Senti na pele esse despreparo ao entrar pela primeira vez na sala de aula como professora do nível superior e rapidamente pensei: ‘Outro dia estava aqui como aluna. Será que eu vou saber dar aula?’ Lembro-me de que quase não consegui dormir na noite anterior, tamanha era a ansiedade, o medo de perder o carro que me conduziria a Mossoró, medo do computador não ligar, de um aluno fazer uma pergunta que eu não soubesse responder, entre outros medos e grilhões. A minha pouca idade, aliada à inexperiência na docência do ensino superior, me fazia tremer nas bases. Naquela minha primeira aula, lembro de que foi uma aula de profissão docente, eu discutia sobre formação do professor, trazendo Imbernón para o debate. Foi pela manhã, essa aula, a sala estava lotada e os alunos já se encontravam lá. Quando cheguei, fui apresentada à turma pela professora Auxiliadora, diretora da Faculdade de Educação. Era uma sexta-feira ensolarada (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2010/Mossoró).

Agora me vem à mente como planejei essa aula por diversas vezes, sem saber como seria a turma, aqueles alunos com os quais eu teria a minha primeira experiência como docente do ensino superior. Li e reli o que havia feito por várias vezes. Tinha medo de errar, de não saber responder a uma pergunta difícil que porventura alguém me fizesse. Hoje tenho a compreensão de que “a profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 199). Com isso passei a compreender que, para ensinar, o professor faz uso de alguns saberes, como:

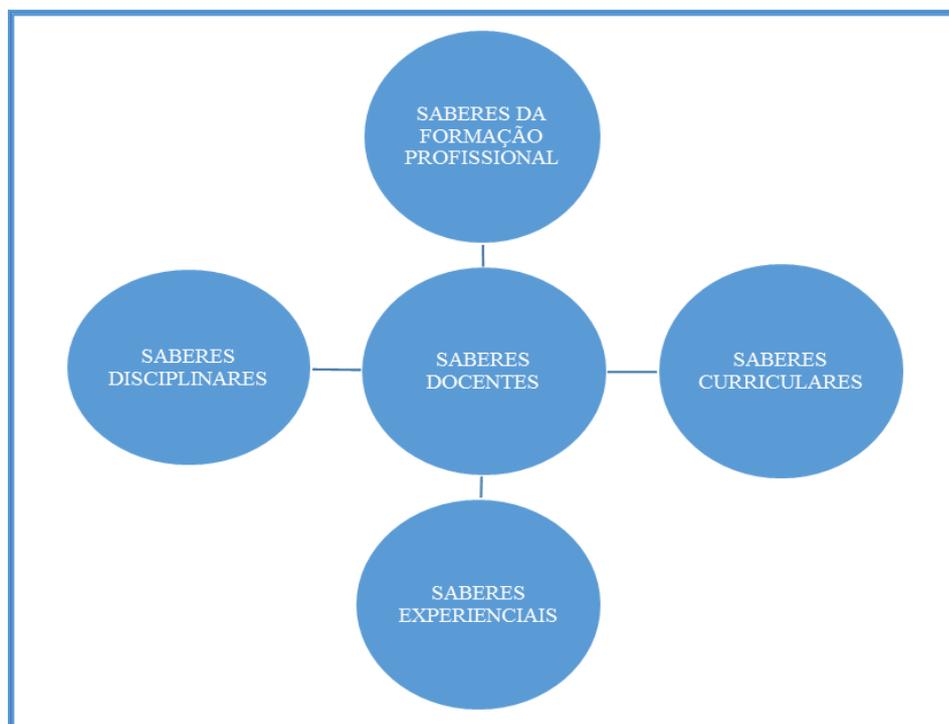


Figura 7 - Saberes que os professores possuem
 Fonte: Imagem elaborada pela autora, com base em Tardif (2012).

O ingresso na carreira docente no ensino superior foi um momento repleto de insegurança e ansiedade. Muitas vezes me veio medo, angústia e aflição, acompanhados de realização em tudo que fazia e senti a necessidade de investimentos pessoais na formação, uma vez que me sentia despreparada para atuar nesse nível de ensino, ao considerar que a formação inicial em Pedagogia me preparou para atuar na educação básica (na educação infantil e anos iniciais).

A insegurança no exercício da docência foi um aspecto que permeou meus primeiros anos no ensino superior, mas creio que essa insegurança foi amenizada pelas experiências acumuladas enquanto professora efetiva da rede pública municipal. Não sabia lidar com alunos tão variados e preparar aulas dinâmicas e inovadoras. Garcia (1999) salienta que os primeiros anos de docência é um período caracterizado pela insegurança e falta de confiança em si mesmo e supera-se isso ao longo do processo de aprendizagem e socialização, pelo qual o professor passa.

No início me sentia muito desafiada em relação ao como planejar, de modo que minhas aulas fossem interessantes e inovadoras. Sabia o conteúdo, mas pensava: “como dar essa aula?” Trazia comigo as memórias das minhas aulas enquanto aluna do curso de Pedagogia e logo vinha à mente que as aulas que mais me interessavam eram aquelas que me envolviam e me faziam pensar. Entretanto, não compreendia muito bem como fazer isso. Tinha muita dificuldade em ouvir os alunos, medo de abrir para discussão e perder o controle da aula. A aula se transformava em um monólogo. Porém, eu queria mudar, inovar a maneira de abordar os conteúdos, mas não sabia como agir (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Ramalho, Núñez e Gauthier (1998) ressaltam que não basta apenas saber o conteúdo para ensinar, e que o saber necessário para ensinar não se reduz apenas ao conhecimento do conteúdo da disciplina. Hoje vejo como a relação com os outros professores mais experientes foi fundamental para as minhas descobertas do início da docência. Assim:

Minha relação com os professores mais experientes me ajudou, sobremaneira, no exercício da docência. Destaco as professoras Hostina Maria Ferreira do Nascimento, Francisca Iara da Silva e Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro, com as quais pude compartilhar experiências e aprender novas metodologias. Estas docentes têm dado uma grande contribuição para a minha formação, me fazendo refletir sobre os pormenores do trabalho docente, as nuances, os truques do ofício, como lembra Tardif (2012) (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).



Figura 8 – Foto da aula de estágio na educação infantil, no Laboratório de Práticas Escolares da FE/UERN, semestre 2012.2. Construção de recursos didáticos a partir de materiais reutilizáveis.
Fonte: Arquivos da autora, 2013.

Na foto, partilho experiências com a professora Hostina Ferreira, numa aula de estágio, em que os discentes estão elaborando recursos didáticos para trabalhar com os alunos da educação infantil, no momento da regência de classe. Assim, o relacionamento dos jovens professores com os professores experientes é de suma importância, uma vez que compartilham saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, entre outros. Eles socializam um saber prático e a maior parte dos professores expressa a necessidade de partilhar as suas experiências (TARDIF, 2012).

Por tudo isso, o percurso do caminhar para si não é fácil, porque a pesquisa-formação só avança quando se “enriquece o olhar de descobertas sobre si mesmo, de novas perspectivas, de tomadas de consciência sobre temáticas criadoras” (JOSSO, 2010, p. 247). Para tanto, é pertinente que o narrador tenha uma atenção consciente sobre si, sendo um observador de si mesmo.

Dessa forma, aprender é descobrir novos caminhos do pensar e fazer coisas de modo diferenciado é ir à procura do desconhecido. Isso se constitui em um “ato de pesquisa” em que as pessoas desenvolvem criatividade, habilidade e comunicação. Por esse motivo, as

narrativas de formação se constituem em uma mediação para redescobrir o sensível, o imaginário e a afetividade, até então desconsideradas, esquecidas.

Entendo que os caminhos trilhados desde o século XIX e todas as discussões feitas em vários campos do conhecimento têm ajudado a delinear e reafirmar o método (auto) biográfico para a formação de professores. Compreendo que essa abordagem (auto) biográfica me permite um (re) visitar da minha itinerância de vida desde a educação básica, perpassando pelo ensino superior, como também pelas atividades profissionais, me ajudando a pensar sobre o percurso formativo e as redimensões da minha prática educativa.

Essa história continua, só não cabe aqui me alongar nas narrativas, deixando outros contos, outras histórias, outras entrelinhas para os próximos escritos, pois a caminhada para si não é linear. No próximo capítulo discorrerei um pouco sobre o lugar de onde falo, sendo o curso de Pedagogia da FE/UERN, em que, por meio das narrativas, busco (re) visitar saberes, reinterpretá-los e redimensionar minha prática docente.

2 EXPERIÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

No presente capítulo faço uma breve contextualização da educação superior no Brasil de 2010 a 2014 com vistas à formação docente. Para isso, recorri às Resoluções da Câmara da Educação Superior, que estão disponíveis no portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC), como também aos meus diários (auto) biográficos, na perspectiva de me perceber professora, em meio a tais mudanças ocorridas neste nível de ensino.

Organizei este capítulo com o objetivo de analisar aspectos teóricos e práticos presentes no meu desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior, com a intenção de fortalecer a discussão sobre a minha prática pedagógica na fase inicial da docência. Para falar sobre esses primeiros momentos, senti a necessidade de fazer um breve contexto do Ensino Superior e refleti que muitas das ações que estavam ocorrendo neste nível de ensino, eu não havia me dado conta no momento em que aconteciam, pois não houve discussão na Faculdade de Educação (FE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e nem tomei a iniciativa de estudar tais acontecimentos, por mim mesma à época. Mas, na ocasião da escrita deste trabalho, constatei a relevância de tais resoluções, já que atuo neste nível de ensino.

Abordo sobre o curso de Pedagogia da FE/UERN, em que apresento sua estrutura com base no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). E, para explicitar o caminho percorrido em meio ao desenvolvimento profissional, discorro no que se refere à escolha da profissão docente e trago algumas narrativas sobre graduação, especialização, docência na educação básica e o início da docência no Ensino Superior.

Em relação a estes primeiros anos da docência, discorro sobre os enfrentamentos neste período e como eles me ajudaram a desenvolver a profissionalidade e o profissionalismo. Nesse sentido, faço uma abordagem de todo o meu desenvolvimento profissional como professora universitária desde 2010 até 2014, em que elenco: o meu despertar para a pesquisa, os cursos que participei, a inserção no mestrado em educação e o (trans) formar da minha prática pedagógica, ao rever o meu processo de formação por meio das narrativas (auto) biográficas.

No terceiro momento trago alguns diálogos sobre o estágio supervisionado na Educação Infantil do curso de Pedagogia/FE/UERN: narrativas de formação no trilhar do desenvolvimento profissional, em que pontuo sobre a formação do pedagogo e me utilizo das

ideias de Libâneo (2010), e discuto sobre as concepções de estágio em Pimenta e Lima (2010). Além disso, abordo o tema, no que se refere à estrutura do estágio, com base no PPC do curso de Pedagogia.

Com este raciocínio reflito sobre algumas narrativas dos desafios por mim enfrentados no trilhar do desenvolvimento profissional docente, me utilizo das ideias de Garcia (1999) e fecho este último tópico, do presente capítulo, com um debate sobre o ciclo de vida profissional dos professores, trazido por Huberman (1992), e me situo em meio a essas fases no trabalho desenvolvido com a disciplina de estágio no curso de Pedagogia.

2.1 Conversa sobre a educação superior no Brasil (2010-2014) e a formação docente: escritas de si

O Ensino Superior foi criado há mais de um século, quando a família real portuguesa permaneceu no Brasil durante o período de 1808 a 1821. Porém, a primeira organização desse ensino em universidade surgiu em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro pelo decreto nº 14.343, de 7 de setembro daquele ano, durante o governo de Epitácio Pessoa.

Apesar da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, a primeira universidade a ser criada e organizada, segundo as normas dos Estatutos das Universidades, foi a Universidade de São Paulo, surgida em 25 de janeiro de 1934.

Em 1935 Anízio Teixeira, como Secretário de Educação, criou a Universidade do Distrito Federal, da qual constava uma Faculdade de Educação. Também, nesse mesmo ano, foi criada a Universidade de Porto Alegre. A partir de então começaram a surgir universidades públicas e privadas em todo o Brasil (ROMANELLI, 1991)⁹. Em relação ao meu estudo, não será necessário esse resgate histórico de toda a história da educação superior brasileira, mas irei considerar o período de 2010 a 2014, sendo este, o recorte temporal da minha pesquisa, a fim de relacionar os fatos ocorridos nesta época com a formação docente.

Fazer um contexto do sistema de Ensino Superior no Brasil é algo complexo, uma vez que existe muita heterogeneidade na sua estrutura e organização. Para tecer esta discussão, recorri, fundamentalmente, às resoluções da Câmara de Educação Superior, disponíveis no portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

⁹Sobre o histórico das universidades no Brasil, ver: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

É interessante notar que, ao me debruçar sobre este contexto, visualizei com maior profundidade a relevância do debate, pois, ao iniciar a docência no Ensino Superior, não estava atenta a estas leituras, talvez pelo fato que aponta Zabalza (2004b) quando explica que, muitas vezes, os professores universitários constroem a sua identidade e desenvolvem seu trabalho de forma individual, ao menos inicialmente, e comigo não foi diferente.

Assim, a partir de 2009, tendo em vista o final da vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001-2010, e do baixo desempenho do cumprimento de suas metas, diversos atores criticaram os problemas encontrados para a efetivação de políticas, como: o grande número de metas, ausência de indicadores claros, a pouca articulação entre os sistemas municipal, estadual e federal e também a falta de previsão orçamentária no próprio PNE, para sustentar as ações que o documento prevê (SPELLER; ROBL; MENEGHEL, 2012).

Nesse sentido, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) foi realizada em Brasília entre os dias 28 de março e 10 de abril de 2010, sendo precedida por conferências estaduais e municipais. Dentro dos objetivos da Conae, destacam-se reflexões sobre as políticas necessárias para que o direito à educação de qualidade seja universal, da educação básica ao Ensino Superior, assegurando a formação integral do cidadão e garantindo o respeito à diversidade. Assim:

Vejo que a Conae foi realizada em 2010, justamente no ano que iniciei a docência no Ensino Superior, o evento tratou da educação universal, da educação básica ao Ensino Superior, no entanto, a dinâmica da UERN não me deixou perceber tudo que estava acontecendo naquele momento.

Na Faculdade de Educação (FE) não houve discussão sobre a situação do Ensino Superior naquele momento e eu não tive autonomia de ir buscar, sozinha, estas informações. Porém, depois dessas leituras, percebo o quanto é importante estarmos a par do que está ocorrendo, a fim de melhorar a nossa prática, de ter uma visão alargada das coisas e saber discutir as atualidades do ensino com os alunos e alunas (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Talvez esse meu desconhecimento se ancore no fato de que normalmente os professores iniciam sua carreira docente como substitutos na universidade. Nela tendo que lidar com alunos diversos e explicar os conteúdos de forma clara. Assim, a carreira profissional acontece sem um devido acompanhamento e talvez todo este contexto gere certa desorientação e susceptibilidade a erros por parte dos professores que se iniciam na profissão (ZABALZA, 2004b).

Ao iniciar a docência no curso de Pedagogia da FE/UERN, em um primeiro momento me senti despreparada para ser professora desse nível de ensino e cheguei a pensar que o curso de Pedagogia não havia me formado para a docência universitária. Na minha primeira vez como professora achei que tivesse alguém da Faculdade que pudesse dialogar comigo, me dizer como as coisas funcionariam naquele espaço, mas foi bem diferente do que imaginava. Somente recebi o Programa Geral do Componente Curricular (PGCC) das disciplinas que iria trabalhar e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia. Fiquei muito aflita de posse dos PGCCs das disciplinas que ministraria, pois precisava saber bem mais que isso, como por exemplo: os autores que estavam sendo trabalhados, as metodologias que costumavam usar e a cultura universitária, entre outras questões e me senti desafiada a buscar sanar as minhas dúvidas junto aos meus pares, professores experientes e aos alunos que, muitas vezes, foram um pilar de sustentação, no que se refere à minha compreensão em relação ao curso e à sistemática de organização (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Acredito que é justamente sobre essa desorientação que Zabalza (2004b) se refere. Continuando a discussão, o Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014-2024, em se tratando do Ensino Superior, o documento objetiva: a expansão e a democratização da oferta de vagas, a promoção da permanência dos estudantes no processo educativo e a garantia da conclusão dos seus cursos, incluindo ações de inclusão, de atendimento à diversidade, de promoção da igualdade e de gestão democrática. Esta é, pois, a agenda da educação para este decênio (BRASIL, 2015).

No que se refere às prerrogativas inerentes ao PNE 2014-2024 faço uma análise da minha docência até aqui e percebo que foi justamente a partir de 2011 que passei a ter um olhar mais sensível para estas questões relacionadas à inclusão, à diversidade e à igualdade em todos os níveis da educação e, mais especificamente, no Ensino Superior, pois foi a partir deste ano que comecei a trabalhar com as disciplinas de Educação Especial e Inclusão, Educação para Diversidade, Educação e Multiculturalidade e Procedimentos de Intervenção nas Práticas Educativas, em que leciono até hoje esta última. Com estas leituras pude ampliar o meu olhar e me aprofundar nas questões relacionadas à inclusão (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Diante disso, estas propostas atuais mostram preocupação em corrigir, ou tentar solucionar as críticas ao PNE 2001-2010. Nesse sentido, para a próxima década 2014-2024 se tem os seguintes desafios: ampliação da rede pública superior e de vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, redução das desigualdades regionais, quanto ao acesso e à permanência, formação com qualidade, a diversificação da oferta, qualidade dos profissionais

docentes, garantia de financiamento, especialmente para o setor público, relevância social dos programas oferecidos e estímulo à pesquisa científica e tecnológica.

Lembro que após um tempo de docência no curso de Pedagogia da UERN, passei a me questionar no que se refere ao estímulo à pesquisa científica. Ouvia os professores discutirem sobre as pesquisas que desenvolviam como, também, escutava os alunos falarem sobre suas participações em grupos de pesquisa e eu me sentia fora deste contexto, me batia uma sensação de que algo estava faltando na minha formação docente. Na verdade, apenas ministrava aulas, ensinava, mas não estava envolvida com a pesquisa e a investigação (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Zeichner (1995) afirma que o professor deve ser um investigador da sua própria prática, pois o ensino é uma prática reflexiva. Desta maneira, os docentes devem problematizar os conteúdos quando trabalhados em sala de aula. Foi justamente a partir deste período que despertei para a necessidade de refletir sobre minha prática pedagógica. Passei a ser mais exigente comigo mesma, no que se refere à metodologia das aulas, à avaliação, ao planejamento e à implicação com a pesquisa, com o investigar, com o questionamento, tanto meu como dos alunos.

Ainda nesse contexto do PNE (2014 a 2024), destaca-se a expansão da modalidade Educação à Distância (EAD), em que se faz uso das novas tecnologias de ensino-aprendizagem presentes nas IES, pois o ensino está ancorado no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Outro aspecto relevante é a articulação do Ensino Superior com a educação básica, no sentido de promover a aproximação entre estas duas instituições (BRASIL, 2015).

Aqui reflito um pouco sobre este último aspecto mencionado: a articulação entre o Ensino Superior e a educação básica. Como já pontuei anteriormente, desde 2010 atuo como professora de estágio na Educação Infantil, no curso de Pedagogia da FE/UERN. E inicialmente eu não percebia essa relevância da relação entre escola e universidade. Com o passar dos anos, com as leituras e vivências nas escolas campo de estágio, visualizo que esse diálogo entre ambas é fator fundamental na relação teoria/prática, pois tanto eu como os alunos estagiários, e as professoras colaboradoras das Unidades de Educação Infantil (UEI), ensinamos e aprendemos. É preciso compreender as culturas específicas de cada espaço, tanto da escola como da universidade. E o estágio nos oferece esta possibilidade de trânsito entre esses dois ambientes (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

É pertinente observar Tardif (2012), ao explicar que a pesquisa universitária não deve ver os professores da escola como cobaias, ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores e pesquisadores. Assim, tanto os professores universitários como os da rede básica de ensino são sujeitos do conhecimento e devem buscar melhorias para o ofício comum: a docência.

Nessa linha de raciocínio, destaco também, para esta discussão, o Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior, em que tivemos três Resoluções em 2010, sendo: a de Nº 1, de 20 de janeiro de 2010, prevê em seu Art. 1º os processos de credenciamento e reconhecimentos de Centros Universitários obedecendo às diretrizes da referida Resolução. A Resolução de Nº 2, de 17 de junho de 2010, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Arquitetura e Urbanismo, bacharelado, a serem observadas pelas instituições de Educação Superior. E a Resolução de Nº 3, de 14 de outubro de 2010, em seu Art. 2º prevê a criação de Universidades por credenciamento de centros universitários reconhecidos, que esteja em funcionamento regular há no mínimo 12 (doze) anos de funcionamento, com excelente padrão de qualidade. Nesse caso, poderiam requerer credenciamento como universidade.

Em 2011 tivemos 7 (sete) Resoluções, sendo: a Nº 1, de 13 de janeiro, que em seu Art. 1º delega ao Secretário de Educação Superior e ao Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, competência para a prática de atos de regulação de credenciamento e descredenciamento de instituições. E a Resolução Nº 2, de 13 de janeiro, complementa esta resolução anteriormente mencionada. A Resolução Nº 3, de 1 de fevereiro, em seu Art. 1º institui a admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades de pesquisa e docência nos Estados Partes do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), para parcerias, multinacionais, de caráter temporário.

A Resolução Nº 4, de 16 de fevereiro, no Art. 1º suspende a tramitação dos processos que visem ao credenciamento especial de instituições não educacionais para a oferta de cursos de especialização. A Nº 5, de 15 de março, discorre sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia, a serem observados pelas instituições de Ensino Superior no Brasil. A Nº 6, de 8 de julho, delega ao Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, competência para a prática de atos de regulação de credenciamento e reconhecimentos de instituições. E a Nº 7, de 8 de setembro, extingue a possibilidade de credenciamento especial de instituições não educacionais para a oferta de cursos de especialização nas modalidades de educação presencial e à distância. Em 2012 não foram publicadas Resoluções pela Câmara Municipal de Educação Superior.

Vale destacar que, neste ano de 2012, em nível local, na FE/UERN, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) estava passando por reformulação, sendo um processo de estudos, pesquisas e discussões, envolvendo professores, alunos e dirigentes do curso de Pedagogia do campus central e campi avançados. Houve renovação de reconhecimento neste mesmo ano (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Já no ano de 2013 foram publicadas duas Resoluções, sendo: a Nº 1, de 27 de setembro, que institui as DCNs para o curso de graduação em jornalismo. E a Nº 2, de 27 de setembro, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Relações Públicas. No ano de 2014 tivemos três Resoluções: a Nº 1, de 13 de janeiro, aborda as DCNs do curso de graduação em Administração Pública, bacharelado, a Nº 2, de 12 de fevereiro, institui o cadastro nacional de cursos de Pós-graduação *lato sensu (especialização)* oferecidos nas modalidades presencial e a distância por instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino. A Nº 3, de 20 de junho, institui as DCNs do curso de graduação em Medicina, no âmbito dos sistemas de Ensino Superior do País.

Nesse sentido, nos últimos 12 anos tivemos uma revolução na educação superior no Brasil. As políticas públicas têm permitido a inclusão de diversos pessoas no Ensino Superior. Por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma das principais ferramentas voltadas para o ingresso ao Ensino Superior. Uma das portas é o Sistema de Seleção Unificado (SISU), que permite o acesso às universidades públicas e dispensa o vestibular. Em 2014, o número de vagas oferecidas foi 47.913. Inclusive a UERN aderiu a esse sistema e, em 2015, teve o seu último Processo Seletivo Vocacionado (PSV). A partir de 2016 passa a adotar o Enem/Sisu, de maneira integral como meio de acesso aos cursos que a instituição oferece.

A Lei de Cotas (12.711/12) para o Ensino Superior é outra medida do Governo Federal para que cada vez mais pessoas tenham acesso às universidades. Há também a Lei de Cotas para as pessoas com deficiência de Nº 8.213, nascida em 1991, no ano de 2013, a Lei completou 22 anos de sanção¹⁰.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) já beneficiou 1,4 milhão de jovens desde 2005. E a expansão das universidades, pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), de modo a facilitar a chegada das pessoas até as faculdades.

¹⁰ Quanto a essa questão, ver a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Lei 6949/2009.

Essas políticas têm favorecido a efetivação do que prevê a Constituição de 1988, quando explicita que a educação é um direito de todos. Pois, como afirma Freire (1996), é preciso rejeitar qualquer forma de discriminação. E a prática preconceituosa nega a democracia. Acredito que todas essas ações afirmativas, anteriormente mencionadas, são molas propulsoras para a inclusão na universidade.

Diante disso, entendo que, como professora do Ensino Superior, preciso compreender as políticas voltadas para este nível de ensino. Conhecer a legislação é um ato de cidadania e é parte constituinte da minha formação como professora, entretanto, foi no transcorrer desses anos que atentei com mais afinco para tais questões¹¹.

Assim, a partir da década de 1960 acentuou-se a formação de professores para o Ensino Superior, sendo fundamental, a partir daí, a formação de pesquisadores e professores para atender o Ensino Superior no Brasil. Hoje, apesar de muito se discutir sobre a formação de professores, pouco se enfoca a formação dos docentes que atuam no Ensino Superior. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) exige do professor universitário que tenha formação em nível de pós-graduação, preferencialmente em cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Nesse caso, cursos de especialização são aceitos. Destaco, ainda, a recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES) de que os bolsistas da pós-graduação curssem a disciplina de estágio de docência com a supervisão do seu orientador, sendo este estágio obrigatório desde 1999.

Nessa perspectiva da formação para o Ensino Superior, Almeida (2012) se questiona sobre como o professor do Ensino Superior é formado e explica que na maioria das instituições brasileiras de Ensino Superior, embora a maioria dos professores tenham cursado pós-graduação *stricto sensu* e possuam experiência profissional em suas áreas específicas, ainda impera o desconhecimento científico para lidar com o processo de ensino-

¹¹No que se refere à formação para a docência na Educação Básica, no artigo 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) diz que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Cf. BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

aprendizagem. E isso é patente de discussão, tendo em vista que o professor passa a ser responsável pelo ensino, desde que inicia a docência, quando começa a dar aulas.

A autora destaca que a formação do professor universitário tem sido atrelada apenas aos saberes do conteúdo de ensino e os outros elementos da sua atuação docente, como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação e questões envolvendo a relação professor-aluno, são, por vezes, desconhecidas cientificamente pelos mesmos.

Ultrapassando essas dificuldades formativas, o professor enfrenta a falta de prestígio das ações relacionadas à docência, devido à prioridade dada às atividades de pesquisa, sendo estas referências, quase exclusiva, da produtividade pessoal e institucional, se configurando em um movimento de caráter internacional, que expõe e qualifica, por meio da quantidade, o trabalho executado.

Por tudo isso, conhecer o contexto da educação superior no Brasil de 2010 a 2014 e sua relação com a formação docente, é primordial para o meu desenvolvimento profissional, pois cresço pessoal e profissionalmente com estas reflexões. Após refletir um pouco sobre este contexto, farei, no tópico seguinte, minha (auto) biografia como professora do curso de Pedagogia da UERN, porque entendo este espaço como lugar de aprendizagem, em que aprendo/ensino no labor diário e saboroso que é ser docente.

2.2 Narrativa (auto) biográfica e (auto) formação: o curso de Pedagogia da FE/UERN meu espaço de aprendizagem da docência no ensino superior

Não comecei a ser professora universitária, assim, de repente. Ao longo da carreira tenho enfrentado obstáculos, conflitos, tensões. Pelo caminho encontrei/encontro pessoas com as quais partilho e construo conhecimentos. No início do ano de 2003 começou a nascer a minha história na UERN, como aluna do curso de Pedagogia. Quanta felicidade e emoção senti, ao adentrar a universidade para fazer um curso de graduação.

Aqui, me remeto à formação inicial no Curso de Pedagogia na UERN e destaco a continuada, como professora desta mesma instituição, a fim de contextualizar as minhas escolhas. No ano de 2003 tentei vestibular para Pedagogia, a fim de encontrar respostas para os meus questionamentos em relação à docência. Fui aprovada e uma nova porta se abriu, juntamente com um leque de oportunidades que a universidade traria para mim. Tive

professores, aulas e colegas de turma marcantes que influenciaram, sobremaneira, a minha formação.

A identificação com a profissão docente veio desde a mais tenra idade, quando ainda criança. Por volta dos sete, oito anos, gostava muito de brincar de ser professora. Mas, já quando estava perto a decidir a opção do vestibular, lembro que meu pai, assim como outros amigos da minha família, fizeram previsões pessimistas em relação à profissão, alegando que eu deveria procurar algo que desse mais dinheiro. Entretanto, cada dia estava mais envolvida com a minha decisão de ser professora, inclusive minha mãe me apoiava na escolha profissional e, mesmo antes de iniciar o curso de Pedagogia, já dava aulas particulares em casa, conforme mencionei no capítulo 1.

Ao escrever sobre esta questão da escolha da profissão, me questiono: O que leva uma pessoa a querer ser professor? Creio que minha “escolha” na época estava ligada a diversos fatores, como: *econômico*, no sentido de perceber que por ter muitas escolas e muitas crianças, provavelmente conseguiria um emprego de forma rápida; *social*, pois, sempre ouvi que cursos como medicina e direito, por exemplo, eram cursos para famílias abastadas, por terem um alto custo; *fatores educacionais*, pois, desde os primeiros anos escolares as professoras que tive, me influenciavam a ser professora, pedindo, por exemplo, que ajudasse aos colegas nas tarefas de sala e *psicológicos*. Com toda essa confluência de relações, passei a refletir sobre as minhas aptidões e inclinações profissionais, me fazendo acreditar que estava certa da minha “escolha” (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Após a graduação em Pedagogia, concluída em 2007, e a Especialização em Educação, concluída em 2009, assumi a docência no Ensino Superior em 2010.

É maio de 2010. Estou tensa, nervosa, pois é minha estreia como professora do Ensino Superior. Fui contratada para trabalhar 20 horas semanais. Vou lecionar duas disciplinas: Profissão docente, no terceiro período do curso de Pedagogia, e Estágio Supervisionado I, que é na Educação Infantil, no quinto período do referido curso (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2010/Mossoró).

De acordo com o PPC de Pedagogia da UERN, este é um curso de graduação na modalidade licenciatura, abrangendo as seguintes áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais. O curso foi criado pela Resolução 126/66 - CEE, de 16/11/1966, tendo iniciado seu

funcionamento em 28/09/1967 pelo Decreto Federal nº 72263/73, de 15/05/1973. A carga horária total é de 3205 h e o tempo médio de integralização curricular é de 4 anos e o máximo é de 6 anos. Oferece 120 vagas iniciais, sendo 60 no primeiro semestre e 60 no segundo semestre. O funcionamento é diurno e noturno, comportando no máximo 40 alunos por turma.

A matrícula é feita semestralmente e o aluno ingressava no curso pelo Processo Seletivo Vocacionado (PSV), pelo Processo Seletivo de Vagas Não Iniciais Disponíveis (PSVNID) e por transferência escolar *Ex - Officio*. Em 2015, a UERN teve o seu último PSV, como mencionei no tópico anterior, e a partir de 2016 passará a adotar o Enem/Sisu, de maneira integral, como meio de acesso aos cursos que a instituição oferece. Funciona no Campus Universitário Central na Rua Professor Antônio Campos, s/n – BR 110, Km 46 no Bairro Costa e Silva em Mossoró – RN. Nesse sentido:

O Curso de Pedagogia, ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FE/UERN) originou-se em 1967 com uma turma de **Administração Escolar**. Posteriormente, passou a oferecer também turmas para **Estudo das Disciplinas e Atividades Práticas (EDAPE)**. Foi reconhecido em 1973, por meio do Decreto nº 72.263, de 15 de maio de 1973 [...], com as habilitações: **Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau** e **Administração Escolar do 1º e 2º Graus**. No ano seguinte, passou a ofertar mais uma habilitação: **Supervisão Escolar** (1974) e, quatro anos depois, passou a ofertar a habilitação de **Orientação Educacional** (1978) (PPC do curso de Pedagogia, 2012, p. 08. Grifos do documento).

No início do ano de 1990¹², a Faculdade de Educação (FE) participou, junto com outras instituições e entidades que refletiam sobre a formação do pedagogo no Brasil, de um grande processo de discussão sobre o curso de Pedagogia e, no ano de 1995, ocorreu uma reformulação curricular, suspendendo a oferta das habilitações anteriores, sendo criada a habilitação voltada para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em decorrência dessas mudanças, surgiram várias críticas, principalmente pela restrição da atuação profissional, pois o profissional estaria habilitado somente ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa situação, aliada ao debate

¹² Quanto ao contexto das reformas educacionais ocorridas em 1990, ver: MEDEIROS, Normândia de farias Mesquita. **A formação de professores experientes e o papel dos atuais projetos formativos: formar? Titular? Profissionalizar?** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2005.

nacional, fomentou as discussões curriculares no interior da FE, repensando a formação do pedagogo, no sentido de ampliar o seu campo de atuação profissional.

Assim, a partir de 2002 os debates se intensificaram por força das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Entre 2002 e 2006 foram definidas necessidades e demandas para a formação dada no Curso de Pedagogia. Essas discussões passaram a envolver a comissão de currículo da FE e dos *Campi* Avançados. Atualmente, os objetivos do curso de Pedagogia são:

GERAL:

- Formar pedagogos para atuarem na docência da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e na gestão dos processos educativos, nos espaços escolares e não escolares, que impliquem o trabalho pedagógico.

ESPECÍFICOS:

- Estabelecer diálogo entre a área pedagógica e as demais áreas de conhecimento, com o propósito de favorecer o planejamento, a execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades, projetos e experiências educativas próprias da atuação docente;
- Desenvolver o processo de compreensão sobre a criança, o jovem e o adulto inseridos no contexto social e cultural, de forma a contribuir para seu desenvolvimento humano nas dimensões física, psicológica, intelectual, ética, cultural, social, dentre outras;
- Estimular o comprometimento com a ética e a organização democrática da sociedade, com a finalidade de desenvolver estratégias interventivas frente aos problemas socioculturais e educacionais, propondo respostas criativas às questões da qualidade de ensino e medidas que visem à superação da exclusão social;
- Orientar o desenvolvimento de metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação de maneira a beneficiar a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional;
- Propiciar uma formação do pedagogo por meio da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, compreendendo a apropriação e a produção do conhecimento, inerentes à natureza das práticas educativas escolares e não-escolares (PPC do curso de Pedagogia, p. 22 - 23, 2012).

Após esta última reformulação no PPC do curso, o currículo encontra-se organizado da seguinte maneira: disciplinas introdutórias, fundamentos, especialização, aprofundamento e aplicação tecnológica, a fim do estudante (re) elaborar os conhecimentos inerentes à atuação do pedagogo. A seguir, apresento um quadro com a organização curricular do curso de Pedagogia.

Quadro 2 - Organização curricular do curso de pedagogia da FE/UERN

ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
ESTUDOS ACADÊMICOS INTRODUTÓRIOS I, II E III	Estão organizados durante os três semestres iniciais do curso e favorece a vivência significativa dos estudantes no Curso de Pedagogia. Essa atividade tem 15 horas cada.
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROGRAMADAS (PPP) I, II E III	Objetivam contribuir para a pesquisa e a aprendizagem prática do pedagogo em formação, desde o primeiro período do curso. Cada PPP tem carga horária de 45 horas.
SEMINÁRIOS TEMÁTICOS I E II	Dialogam com o estágio supervisionado na Educação Infantil e anos iniciais e ocorrem no quinto e sexto períodos do curso, almeja que o estudante articule os conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal). Possui carga horária de 60 horas cada.
LABORATÓRIO DE MONOGRAFIA	É um espaço de discussão e troca de experiências sobre o processo e elaboração do projeto de Monografia e tem uma carga horária de 45 horas.
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC	É atividade obrigatória que se dá por meio da Pesquisa Monográfica a ser apresentada e defendida no final do oitavo período. A atividade tem 120 horas, divididas entre orientações e construção da pesquisa ¹³ .
ESTUDOS INTEGRADORES	Incluem a participação dos alunos em atividades específicas relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. Ocorrem ao longo do curso com carga horária mínima de 100 horas.

Fonte: Quadro organizado pela autora, com base no PPC do curso de Pedagogia da FE/UERN.

Assim, o curso contabiliza 3205 horas, distribuídas como se segue: componentes obrigatórios 2865 horas, componentes optativos 240 horas e estudos integradores 100 horas.

¹³ De acordo com o documento “Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia – Redefinição” está em processo de estudos e discussões de uma comissão formada durante a semana de planejamento do semestre 2014.1, composta por três professores e uma representante dos alunos, o redesenho do formato atual do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A comissão propõe outras possibilidades, além do formato já existente. Tipos de TCC: Monografia, Memorial de Formação, Obra Síntese e Artigo Científico (Dados retirados do documento Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia – Redefinição).

Assim, ao iniciar a docência na UERN em 2010 pude retomar um pouco sobre esta história do curso de Pedagogia com a análise do PPC, mas, muita coisa ainda não entendia. A organização do referido documento estava diferente de quando fui aluna. Por isso:

A oportunidade de compartilhar saberes com professores experientes está sendo de fundamental relevância, pois encontrar a professora Iara Silva foi primordial. Começo a docência no Ensino Superior pela primeira vez, o semestre já está em curso. Eu ministro, juntamente com mais duas colegas, a disciplina de estágio na Educação Infantil. Estou apreensiva, pois ao concluir a graduação em Pedagogia em 2007 a grade curricular era outra, então, está um pouco confuso entender todas as modificações ocorridas na grade curricular, dar aulas e orientar as atividades, pois o semestre já iniciou. Iara Silva gentilmente explicou-me, com detalhes, como funciona o estágio I no currículo atual e me enviou o PPC do curso, para que eu me apropriasse de tais mudanças (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Neste sentido, o desenvolvimento profissional é um processo que, como todos os processos de crescimento, se fazem de forma não linear, em que os momentos de crise surgem como necessários, antecedendo e preparando os momentos de progresso (NÓVOA, 1992, p. 158). Para Imbernón (2002), esse desenvolvimento profissional do professor decorre do desenvolvimento pedagógico, do conhecimento e compreensão de si mesmo e do desenvolvimento cognitivo e teórico. Defende que a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e nem talvez, o mais decisivo e pontua outros aspectos constituintes desse processo, como: dilema, dúvidas, falta de estabilidade e a divergência.

Enquanto que Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), afirmam que o desenvolvimento profissional é um processo e não se dá de maneira isolada, mas está contido em um projeto de vida, em que os professores devem ter em mente que aprender é uma incumbência para toda a vida, sendo este um compromisso profissional nos projetos individuais e coletivos, podendo transformar ou transformar-se durante o processo.

Nessa perspectiva, fui/estou aprendendo com os colegas professores mais experientes, com os próprios alunos, com as leituras do PPC¹⁴ do curso, como também com os textos das disciplinas com as quais trabalho. Passei por diferentes enfrentamentos no

¹⁴ O PPC do curso de Pedagogia é por mim compreendido como uma proposta que visa se aproximar das contemporâneas necessidades formativas requeridas ao pedagogo. Encontra-se organizado em cinco sessões, sendo: dados do curso, concepções teórico-metodológicas, organização curricular, políticas adotadas e condições de funcionamento.

início da docência universitária, como insegurança no exercício da docência; sentimento de despreparo para tal função; angústia pelos alunos que não aprendem; as marcas de aluna que, por muitas vezes, eram mais fortes do que as de professora; como também as inovações implementadas no Curso de Pedagogia, para mim desconhecidas, haja vista ter sido aluna no período anterior à implantação do novo currículo. Hoje, percebo que esse despreparo é superado ao longo da trajetória docente, em que os professores vão pondo em diálogo diferentes saberes como: os do senso comum; os da experiência; os construídos em outros ambientes formativos e também os conhecimentos sistematicamente elaborados.

A literatura internacional, a partir dos anos 1990, apontou que a formação de professores, que vigorava até então, não respondia mais à totalidade das questões relativas à profissão, sendo necessário considerar o professor como alguém que, antes de ser profissional, possui saberes que advém de diversas fontes. Para desenvolver essa profissionalidade, o professor enfrenta algumas situações, como: o ambiente de trabalho, seu incentivo profissional, a busca de indicadores de desempenho, a solidão educativa, a hierarquização e a burocratização crescentes, o baixo autoconceito profissional e a possível desvalorização da ação pedagógica por parte das famílias e, por vezes, do próprio grupo de profissionais (IMBERNÓN, 2002).

Nesse enfrentamento de situações novas, destaco o ano de 2011 como um período de inovações na minha prática pedagógica, pois em 2010 eu tinha me limitado ao ensino, apenas em sala de aula, ministrando as disciplinas que me eram repassadas. Porém, em 2011 me foi confiada à missão de orientar monografias que, de fato, foi um desafio.

Hoje estou muito tensa, pois, ao receber minha carga horária, percebi que irei orientar duas alunas na monografia. Vejo os professores mais experientes orientando, mas não me sinto segura para tal atividade por dois motivos: primeiro, por não ter feito monografia na graduação, porque foi um relatório e, segundo, pela pouca experiência com a docência universitária. No entanto, fiz monografia na especialização e penso que posso mobilizar como minha professora me orientou, a fim de encontrar elementos que me ajudem nesse sentido. Estou orientando presencialmente ou pela internet, às vezes tenho dúvidas, mas logo procuro alguém mais experiente para conversar e esclarecer os meus anseios. [...] Hoje foi o grande dia da apresentação pública das minhas primeiras orientações de monografia e eu estava tão nervosa quanto às alunas, pois me sinto avaliada pelas integrantes da banca. Foi uma experiência enriquecedora (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2011/Mossoró).

Assim, Zabalza (2004b) é muito enfático em afirmar que à exceção de alguns casos, não existe um acompanhamento e apoio aos professores que ingressam na carreira docente.

Normalmente ingressam como substitutos na universidade e se deparam com múltiplas situações, como: diversos grupos de alunos, número indeterminado de conteúdos, e com isso vem os riscos da desorientação, a frustração e a suscetibilidade aos erros.

Nessa dinâmica, os alunos, eu como professora formadora e os professores experientes que trabalham comigo, passamos a construir e a fazer uso de diversos saberes, como: saberes da formação (metodologias de ensino); conhecimento sobre a escola, os alunos, as práticas de ensino e a gestão do tempo. Conforme Pimenta (2002), Tardif (2012) e Gauthier et al. (1998), os professores fazem uso de alguns saberes na atividade docente para enfrentar esse contexto por eles experienciado: a experiência do professor enquanto aluno, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

Nesta perspectiva, o ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos. As transformações da sociedade contemporânea apontam a necessidade de internalização de saberes e modos de ação. Ensinar na universidade supõe as seguintes disposições: dominar um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser repassados criticamente; considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada de investigação; propor um ensino na perspectiva da investigação e não da transmissão; integrar à atividade de investigação à atividade de ensinar do professor; buscar criar e recriar situações de aprendizagem; valorizar a avaliação diagnóstica e procurar conhecer o universo lingüístico e cultural dos alunos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Ao considerar tais conceitos em relação à docência universitária e mais amadurecida mediante vivências, em 2012 começava a sentir uma necessidade de diversificar a metodologia que utilizava nas aulas, porque, ao refletir sobre as minhas ações em sala, via que as aulas eram muito fixas, seguia sempre o mesmo itinerário: aula expositiva, centralização das falas na minha pessoa, pouca abertura para a participação dos alunos, seminários de textos e avaliações escritas.

Então, ao observar os outros professores, aliada aos estudos teóricos que realizava sobre a minha profissão, comecei a fazer estas reflexões e queria ser uma professora melhor, precisava de aulas mais instigantes e problematizadoras. Mas, para isso, a mudança teve que começar em mim. Meu ritmo de estudo se intensificou. Durante aquele ano, cursei duas disciplinas, em caráter especial, no Poseduc - UERN. Percebia que precisava ler mais, para dar conta das necessidades formativas dos alunos.

As aulas foram lentamente se modificando, pois eu também estava passando por transformações internas e isso aflorava nas aulas e discussões. Passei a abordar os conteúdos

de maneira diversificada, e me utilizei das seguintes metodologias: oficinas de materiais reutilizáveis de acordo com o conteúdo trabalhado, como por exemplo, nas disciplinas de Alfabetização e Letramento, Procedimentos de Intervenção nas Práticas Educativas e Estágio Supervisionado I; discussão em pequenos grupos, debate e estudo dirigido, entre outras. Isso lembra bem a discussão de Huberman, quando explica sobre as tendências do ciclo de vida dos professores e, nesse caso, penso que me encontrava justamente na fase da diversificação, sendo o momento que:

As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar certa rigidez pedagógica (HUBERMAN apud NÓVOA, 1992, p. 41).

Assim, passei a pensar mais sistematicamente sobre como estava me desenvolvendo pessoal e profissionalmente, sendo esse processo amplo, dinâmico e flexível, permeado por etapas pessoais e coletivas de construção da profissão. “O desenvolvimento profissional é um processo contínuo que não se produz de forma isolada, ele está inserido em um projeto de vida, no qual se combinam e interagem diferentes modalidades formativas” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 66). E nessa trilha:

Trabalhei com alunos surdos em outros semestres, mas só agora estou refletindo com mais cuidado sobre a minha limitação em relação à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pois em 2011 tive a oportunidade de lecionar para um aluno surdo e, em 2012, eu estava novamente diante dessa realidade. Não posso depender da intérprete de Libras, sinto a necessidade de, ao menos, dominar palavras elementares, como: bom dia, boa tarde, boa noite, palavras e frases relacionadas à escola, entre outras. Ou seja, preciso estudar Libras. [...] Vi que o Departamento de Apoio à Inclusão (DAIN)¹⁵ está oferecendo o nível um do curso Libras, fiz a inscrição e estou começando a conhecer esse universo da cultura surda. Sinto-me encantada com os aprendizados; tenho desenvolvido maior sensibilidade para a diversidade/inclusão e, certamente, isso está se evidenciando nas minhas aulas no curso de Pedagogia. (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2012/Mossoró).

¹⁵ Atualmente, este Departamento é denominado de Diretoria de Apoio à Inclusão (DAIN). É um órgão suplementar da administração superior da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, responsável pelo atendimento especializado dos acadêmicos com deficiência e necessidades educacionais especiais (Fonte: <http://www.uern.br/site/dain/>).

Essa oportunidade de trabalhar com alunos surdos me tocou muito e mobilizou-me a buscar uma formação continuada, pois quando fui aluna do Curso de Pedagogia de 2003 - 2007 não havia a disciplina de Libras na estrutura curricular. Precisava me atualizar e dar continuidade à minha formação, pois segundo Garcia (1999) o desenvolvimento profissional é uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e de busca de soluções para os enfrentamentos ligados à profissão docente.

Compreendo que a formação de professores para uma educação inclusiva não deve estar restrita apenas a formação inicial em nível de licenciatura, mas requer uma continuidade ao longo do seu desenvolvimento profissional docente e também ao longo da vida. Mas, é importante ressaltar que a formação inicial deve fornecer bases consistentes sobre os quais se assentarão a formação continuada (PIMENTEL, 2012).

Tenho aprendido a ser professora do Ensino Superior através dos desafios e tensões da docência e, a cada situação de conflito vivenciada, passo a repensar sobre a aula dada com o objetivo de inová-la, sendo essa uma forma de pensar a atividade docente. Em 2010, quando comecei a dar aulas, era tudo novo para mim, sabia que tinha muita coisa para aprender, como: a cultura dos alunos, dos professores, a grade curricular do curso, como avaliar os alunos, meu comportamento em sala de aula, o que podia e o que não podia falar enquanto professora, a dinâmica da academia e tudo isso me impulsionava a estudar mais e a buscar uma formação profissional permanente, que desse conta daquele universo em que eu, agora, adentrava. A seguir, trago uma foto de um momento em que estava dialogando numa aula expositiva de estágio na Educação Infantil:



Figura 9 – Foto de Aleksandra Nogueira ministrando aula de Estágio na Educação Infantil.
Fonte: Arquivo da autora, 2012.

Segundo Garcia (1999), nos seus primeiros anos de ensino, o professor universitário, denominado pelo autor de professor principiante¹⁶, não deve apenas realizar atividades docentes e de investigação, pois são aprendizes e o primeiro ano é de socialização na cultura da organização universitária, uma vez que a universidade possui uma cultura, normas, rituais e símbolos que devem ser conhecidos pelo professor. É importante destacar que o professor principiante não é um sujeito acrítico, passivo, que assimila e imita condutas e crenças da instituição. Assim, é interessante frisar que:

A socialização do professor universitário não ocorre apenas no primeiro ano de docência e investigação. Existe uma socialização prévia durante os anos em que o futuro professor foi aluno. Observou professores a ensinar, colaborou com algum professor na realização de investigações pôde ter sido representante dos alunos e, por tal, assistiu a reuniões do Conselho de Departamento, etc. Durante esse período os futuros professores aprendem formas de comportamento, estilos de ensino, mas também aprendem o que não devem fazer, [...] (GARCIA, 1999, p. 250).

Afirma, ainda, que esse processo de socialização, de aprender a ensinar ocorre com certa rapidez. Os professores principiantes têm dificuldades para apreenderem as normas informais de como proceder na universidade, sendo a questão tempo um desafio para os mesmos, pois o tempo é pouco para realizar um elevado número de tarefas exigidas pela instituição (GARCIA, 1999).

Comprovei isso na pele. Durante os anos de 2010 e 2011 tive muita dificuldade em gerenciar o tempo na sala de aula. Eu fazia um planejamento todo detalhado com: identificação, tema, objetivo, conteúdo, metodologia, recursos utilizados, avaliação, cronograma de horário e referências, entretanto, por algumas vezes aconteceu de não conseguir completar o tempo da aula. Para mim foi traumático, naquele momento, pois me senti desarmada e impotente. Um dia cheguei a liberar a turma, por não saber o que fazer para esticar a aula até o horário estipulado pela instituição. Aos poucos, fui me precavendo, e, ao planejar, sempre incluía algo relacionado à aula do dia, com o objetivo de utilizar, caso fosse necessário, vídeos, dinâmicas, atividades e partes de filmes, além de outros materiais.

Outro problema é lidar com os colegas de trabalho, saber posicionar-se e aprender a cultura da instituição, os seus valores e o que não está escrito em legislações e regulamentos.

¹⁶ O autor denomina professor principiante aquele que possui menos de três anos de experiência. Cf. GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

Normalmente, os professores principiantes esperam que os colegas de profissão discutam com eles sobre problemas de ensino, expliquem sobre recursos didáticos e critérios de avaliação (GARCIA, 1999).

O autor define o desenvolvimento profissional do professor universitário como “qualquer tentativa sistemática de melhorar a prática, crenças e conhecimentos profissionais do docente universitário, com a finalidade de aumentar a qualidade docente, investigadora e de gestão” (GARCIA, 1999, p. 253). Realmente, visualizei na prática estas afirmações do autor. Nesse período de socialização na docência universitária tive que aprender a dar conta de muitas atribuições concomitantemente e isso, por vezes, me deixava aflita e temerosa no que se refere ao profissionalismo e à profissionalidade docente.

Garcia (1999) cita Rudduck (1987) para referir-se ao desenvolvimento profissional como a atitude de se manter curioso acerca da classe, perceber os interesses no processo de ensino aprendizagem e dialogar com os colegas especialistas. E por isso a atividade de desenvolvimento profissional não afeta apenas o professor, mas todos aqueles que se responsabilizam pela educação. Assim, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ocorre no contexto do desenvolvimento da organização em que atuam.

Assim, o autor explica que o desenvolvimento profissional implica em cinco dimensões: *desenvolvimento pedagógico*, (aperfeiçoamento do ensino do professor); *conhecimento e compreensão de si mesmo* (pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada de si e de auto-realização de si próprio); *o desenvolvimento cognitivo*, diz respeito à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte do docente; a quarta dimensão é o desenvolvimento teórico, se baseia na reflexão do próprio docente; *o desenvolvimento profissional*, que se dá através da investigação, da pesquisa e *o desenvolvimento da carreira*, que acontece na adoção de novos papéis docentes.

Reitera que o desenvolvimento profissional pretende superar a concepção individualista das práticas de formação permanente, pois o desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mas num contexto mais amplo de desenvolvimento organizacional e curricular. Nas palavras do autor este desenvolvimento profissional é um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática.

Assim, em 2013, ou mesmo antes disso, comecei a me dar conta de que precisava escrever artigos, publicar, como também incentivar e orientar os meus alunos a escreverem para os eventos científicos da área da educação. Já vinha pensando nisso há algum tempo, entretanto, não sabia como começar. Então, neste referido ano surgiram vários eventos na

própria UERN, entre eles: VI Afirse, III Senacem, e I ERNAB. Agarrei-me a esta oportunidade. Escrevi e orientei trabalhos de alunos para esses congressos.

Muito interessante o sentimento de satisfação nesta ocasião, uma vez que até o momento eu me sentia uma professora que só ensinava e, a partir deste despertar para a pesquisa, me vem a satisfação de ser uma pesquisadora. Passei a refletir sobre a minha prática pedagógica de modo mais sistematizado. [...] Aqui, deixo registrado a minha alegria e realização em ter obtido aprovação no mestrado em 2013. Sinto que a entrada no curso de pós-graduação tem me ajudado a tornar as minhas aulas mais reflexivas (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2013/Mossoró).

Neste trabalho, busco esse desenvolvimento profissional, pesquiso a minha prática docente como professora do Ensino Superior, pois “rever a própria prática, debruçar-se e refletir sobre ela é necessário a toda profissão” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 196). Nessa linha de raciocínio, as autoras ainda afirmam que:

O profissional que inicia sua atuação como professor e já exerce sua profissão de origem como projeto de vida – com cooperação, com concepção de novos processos a cada desafio surgido, visando ao desenvolvimento social – terá mais facilidades de atuar e assumir seu papel profissional como docente com essas mesmas características do que aquele que exerce apenas uma função técnica, numa ocupação preocupada em atender às demandas normais da sociedade mediante a repetição de soluções já concebidas por outros p.197).

Isso se torna complexo, porque a maioria de nós, professores, fomos formados numa perspectiva tradicional de ensino e para isso precisamos participar de um processo de profissionalização continuada que passa pela reflexão e pesquisa sobre a própria prática em sala de aula, exigindo alteração, flexibilidade e imprevisibilidade. Considero que ser professora universitária é, para mim, um desafio diário.

Por tudo isso, no tópico seguinte abordarei sobre o estágio supervisionado na Educação Infantil. Na oportunidade, faço uma abordagem em Libâneo (2010) sobre a formação do pedagogo, apresento a estrutura do estágio dentro do curso de Pedagogia em que tomo como aporte o PPC do mesmo. Nesse sentido, discorro sobre as concepções de estágio, com base em Pimenta e Lima (2010) e trago aspectos do ciclo de vida profissional dos professores, me situando nas fases elencadas por Huberman (1992).

2.3 Diálogos sobre o estágio supervisionado na educação infantil do curso de Pedagogia/FE/UERN: narrativas de formação no trilhar do desenvolvimento profissional

Inicialmente, gostaria de ressaltar que antes de discutir propriamente sobre a organização do estágio, farei algumas considerações sobre a formação do pedagogo com base em Libâneo (2010) por entender que, se discuto neste estudo sobre as redimensões da minha prática pedagógica como professora do Ensino Superior, é indispensável refletir acerca da formação do docente.

De igual modo, preciso contextualizar sobre o lugar de onde falo, que é o estágio na Educação Infantil, no curso de Pedagogia da FE/UERN, sendo este um momento fundamental na formação do professor, tendo como principal objetivo a aproximação da realidade escolar.

Dito isso, quando discuto sobre prática pedagógica, logo me vem a necessidade em refletir sobre a formação do pedagogo. Para isso, me utilizo das ideias de Libâneo (2010), quando se manifesta em favor da pedagogia e da profissão de pedagogo e defende que a pedagogia é uma ciência da educação.

As questões que se referem ao campo de estudo da Pedagogia, à formação do pedagogo e à sua identidade tem sido alvo de debates há praticamente vinte anos, nas diversas organizações científicas e profissionais de educadores. São muitas as dificuldades que permeiam a profissão de pedagogo: baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional, baixo *status* social e profissional, falta de condições de trabalho e de profissionalismo, entre outros. O referido autor explica que há uma ideia do senso comum, e que alguns pedagogos compartilham, de que Pedagogia é o modo como se ensina, a maneira de ensinar a matéria e o pedagógico seria os procedimentos, mas esta é uma ideia simplista e reducionista. Assim:

A meu ver, a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. [...] (LIBÂNEO, 2010, p. 30-31).

Nessa perspectiva, a Pedagogia é o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, ou seja, do ato educativo, da prática educativa, que se concretiza na sociedade. A educação “[...] É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de ‘ser humano’. [...]” (LIBÂNEO, 2010, p. 30).

São esses processos de formação que constituem o objeto de estudo da Pedagogia e esta se ocupa da educação intencional. São duas, assim, as principais características do ato educativo intencional: atividade humana intencional e prática social. Assim:

[...] pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2010, p. 33).

A pedagogia, por sua vez, ocupa-se da educação intencional e é uma prática social que implica escolhas, valores e compromissos éticos, ou seja, as práticas educativas não acontecem de forma isolada das relações sociais. A pedagogia não é a única área científica que tem a educação como objeto de estudo, pois a Sociologia, a Psicologia, a Economia e a Linguística também podem estudar problemas educativos, para além dos seus objetos de investigação. A Pedagogia tem um lugar diferenciado, pois estuda a relação entre os elementos da prática educativa, sendo: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre.

Com essa compreensão, já que discuto sobre as redimensões da minha prática pedagógica na disciplina de estágio na Educação Infantil, acredito ser relevante fazer uma apresentação deste componente curricular, a fim de mostrar como se encontra organizado e, para isso, farei uso das informações do PPC de Pedagogia¹⁷.

De acordo com o documento, o estágio é compreendido como uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis, e não se limita à aplicação de técnicas aprendidas na formação acadêmica. É, pois, relevante que o aluno aprenda a enfrentar problemas, pesquisar, de modo,

¹⁷ O PPC do curso de Pedagogia teve sua última reformulação em 2012. Mas, esse processo de reformulação já vinha ocorrendo desde o ano de 2002, por meio de estudos, debates, palestras, dentre outros encontros acadêmicos. Sua meta principal é a de construir uma proposta pedagógica que se aproxime das contemporâneas necessidades formativas requeridas ao Pedagogo (PPC do curso de Pedagogia, 2012).

que mobilize as disciplinas estudadas ao longo do curso. Com isso, objetiva-se formar um profissional reflexivo, investigativo, que problematiza as suas ações educativas.

Essa discussão se coaduna ao que defendem Pimenta e Lima (2010), quando explicam que o estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de professores e alguns estagiários chegam a dizer que, “na prática, a teoria é outra”. Isso evidencia que, por vezes, os currículos de formação, trabalham as disciplinas do curso de modo isolado, sem vinculação com a realidade que lhe deu origem.

Dessa forma, as autoras apresentam quatro concepções de estágio: a prática como imitação de modelos, a prática como instrumentalização técnica, o estágio superando a separação entre teoria e prática e o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio.



Figura 10 - Concepções de estágio

Fonte: Figura elaborada pela autora com base em Pimenta e Lima (2010).

Na concepção da prática como imitação de modelos, Pimenta e Lima (2010) pontuam que o exercício de qualquer profissão é prático, pois se deve fazer alguma ação e a profissão docente também é prática. E, muitas vezes, se aprende a profissão imitando alguns modelos, em que o aluno observa o professor e o imita. Entretanto, entende-se que essa forma de aprender não é suficiente, pois não considera as transformações históricas e sociais, como se a

escola e os alunos fossem sempre os mesmos. O estágio, nessa perspectiva, não considera a formação intelectual e se espera do estagiário “aulas-modelo”.

Já na concepção da prática como instrumentalização técnica, se compreende que qualquer profissão faz uso de técnicas para executar as ações e com o professor não é diferente, porém, convém ressaltar que as habilidades não são suficientes para resolver os problemas, pois a complexidade educativa extrapola o domínio das técnicas. Nessa perspectiva, o estágio fica reduzido à hora da prática, ao como fazer, enquanto, que na concepção de estágio superando a separação entre teoria e prática, sugere-se uma prática reflexiva, compreendendo o estágio como campo de pesquisa, vencendo a dicotomia entre teoria e prática e, por isso, o estágio tem como finalidade a aproximação com a realidade em que o aluno atuará, em que o futuro professor em formação irá refletir sobre ela, à luz das teorias estudadas.

A outra concepção compreende o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio que se caracteriza na “[...] ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; [...] se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador [...]” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 46).

Com essa compreensão de estágio apontada pelo PPC do curso de Pedagogia, farei uma breve apresentação de como este componente está organizado. O mesmo dispõe de uma Coordenação de Estágio, em que o coordenador tem a competência em promover discussões, estudos, atividades e avaliações com os professores da Disciplina de Estágio Supervisionado, se assim for preciso, e com os demais professores, na expectativa de acompanhar a evolução dos trabalhos.

Ao iniciar na docência, em 2010, ainda estava me apropriando das inovações do PPC e, naquele primeiro momento, não tomei conhecimento sobre quem estava coordenando o estágio, pois não fui informada e nem me interessei em saber por conta própria. Nos anos de 2011 e 2012, lembro-me de que, por algumas vezes, aconteceram reuniões com a coordenação de estágio, entretanto, neste momento, a coordenação estava mais voltada para questões burocráticas em relação ao estágio (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Dessas reuniões saíram propostas como: critérios para escolha das escolas campo de estágio, relação teoria/prática, aproximação da universidade com as escolas campo de estágio, articulação do estágio com as demais disciplinas do curso de Pedagogia, entre outras questões.

Certamente, a partir de 2013, esse apoio da coordenação de estágio me deu subsídios para repensar minha prática pedagógica e problematizar as dificuldades enfrentadas no transcorrer do trabalho, com este componente curricular.

Entretanto, hoje vejo com maior clareza que um dos grandes entraves nos encaminhamentos das reuniões com a coordenação de estágio reside no fato da grande rotatividade de professores deste componente, devido a alguns fatores, como, por exemplo, o fato de a maioria dos professores de estágio ser contratada e não efetiva e, nesse caso, o grupo está sempre se modificando, pois os contratos são constantemente rescindidos, e novas seleções são feitas. Isso, de certo modo, dificulta a implementação das propostas da coordenação, porque a cada grupo de professores que sai, implica em novos docentes que levam certo tempo para se apropriarem das especificidades do estágio supervisionado.

Outra dificuldade nas ações emanadas pela coordenação é o fato de a maioria dos professores de estágio ser contratada e, nesse sentido, muitos têm dificuldades em compreender a proposta da disciplina, justamente pelo fato de existir a rotatividade que citei anteriormente e também pelo fato de se sentir inseguro diante das decisões que exige o estágio. Muitas vezes, ele recorre à coordenação, ou a outro professor efetivo, para tirar tais dúvidas que vão surgindo ao longo do processo. No quadro a seguir, mostro o descompasso entre professores efetivos e substitutos que atuaram no estágio no ano de 2014¹⁸.

Quadro 3 - Professores que lecionaram a disciplina de estágio nos semestres de 2014. 1 e 2014.2 na FE/UERN

PROFESSORES	ESTÁGIO I		ESTÁGIO II		ESTÁGIO III		TOTAL
	2014.1	2014.2	2014.1	2014.2	2014.1	2014.2	
EFETIVOS	1	1	0	2	2	2	8
SUBSTITUTOS	5	4	5	3	3	3	23

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na carga horária dos docentes destes respectivos semestres, que foi enviado ao meu email, pelo Departamento de Educação da FE/UERN.

¹⁸ Apresento o quadro com dados de 2014, entretanto, ressalto que esta realidade, de atuar mais professores substitutos no estágio do que professores efetivos, também se repetiu em anos anteriores (2010, 2011, 2012 e 2013).

O quadro acima nos faz perceber que, no ano de 2014, tivemos um total de 8 (oito) professores efetivos atuando no estágio para 23 (vinte e três) substitutos, ou seja, grande parte dos docentes que atuam no estágio são contratados. E, no caso do estágio I, na Educação Infantil, temos 2 (dois) efetivos para 9 (nove) substitutos. Considero o número de contratados muito elevado, compreendendo a relevância do estágio para a formação do aluno de Pedagogia e a grande rotatividade, que mencionei anteriormente, talvez arrefeça um trabalho mais primoroso na relação estágio – escola – professores – estagiários.

Nesse sentido, o PPC explica que o docente deve acompanhar o aluno no campo de estágio 2 (duas) vezes por estagiário. A avaliação do aluno é feita em conjunto entre o professor do Estágio Supervisionado e o professor que recebeu, acompanhou e orientou o pedagogo. A avaliação acontece por meio de alguns instrumentos, como: projetos de trabalho, atuação profissional, relatório, memorial, artigo e portfólio, entre outros. O estágio Supervisionado ocorre em Espaços Escolares e não-E Escolares e se divide em: estágio I na Educação Infantil, estágio II¹⁹ nos Anos Iniciais e estágio III²⁰ no espaço Não-Escolar.

No que se refere à estruturação no Estágio Supervisionado I (Ver Anexo A), que deve ter até 10 alunos por professor orientador, é realizado em espaços escolares, tem carga horária total de 150hs, sendo 45hs para orientação/discussões teórico-metodológicas, 20hs para observação direta na sala de aula, 15hs para planejamento de ações pedagógicas para desenvolver na sala de aula, 50hs para regência de classe, sendo 40hs de trabalho na sala de aula diretamente com os alunos, podendo 10hs serem operacionalizadas com outros atores da escola e comunidade, 16hs para registro e sistematização da experiência e 4hs para avaliação e apresentação na escola campo de estágio.

¹⁹ Consiste no desenvolvimento de práticas pedagógicas – execução de projetos – que propiciem situações e experiências práticas que aprimorem a formação e atuação profissional, preferencialmente vinculado à sala de aula. Carga horária Total: 165hs distribuídas em atividades, como: Orientações/discussões teórico-metodológicas - 45hs; Observação direta na sala de aula; 20hs, Planejamento de ações pedagógicas para desenvolver na sala de aula; 20hs, Regência de classe; 56hs, sendo no mínimo; 40hs de trabalho na sala de aula diretamente com os alunos, e 16hs que podem ser operacionalizadas com outros atores da escola e comunidade; Registro e sistematização da experiência; 20hs, Avaliação e apresentação na escola campo de estágio e plano de trabalho desenvolvido 4hs (PPC do curso de Pedagogia, 2012).

²⁰ Nesse estágio, o aluno poderá vivenciar a construção de uma visão mais ampla de atuação na escola, na organização do ensino, na comunidade e na sociedade, tendo a flexibilidade de dar continuidade – aprofundando e ou ressignificando sua compreensão teórico-prática - no espaço escolar, ou conhecer/pesquisar outros espaços que demandem o trabalho. O aluno pode retornar ao local que realizou o estágio I ou II, ou realizá-lo em Diretoria Regional de Educação Cultura e Esportes (DIREDE), Gerência Executiva de Educação (GEED), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Fundação para o Desenvolvimento das Artes e da Comunicação (FUNDAC), Projetos de Extensão que desenvolvam ações sócio-educativas, Organizações não-Governamentais e outros (PPC do curso de Pedagogia, 2012).

Quadro 4 - Estrutura do Estágio Supervisionado I

ESTRUTURA	DEFINIÇÃO
EMENTA	Concepções de Estágio, o Estágio como pesquisa, relação teoria e prática. Estudo, análise e problematização do campo de atuação profissional. Elaboração de plano de trabalho para intervenção nas práticas pedagógicas de Educação Infantil.
OBJETIVO GERAL	Analisar a perspectiva teórico/prática das linguagens propostas na Educação Infantil, enquanto eixos formativos nas creches e pré-escolas de Mossoró.
NÚMERO DE ALUNOS POR ORIENTADOR	Até 10.
CARGA HORÁRIA	150hs.
ESPAÇO DE ATUAÇÃO	Escolar

Fonte: Organizado pela autora, com base em informações do PPC do curso de Pedagogia da UERN.

Os objetivos do estágio supervisionado I são:

- Desenvolver um olhar sensível e interpretativo às questões da realidade educacional escolar;
- Conhecer e identificar junto/com os profissionais da escola, uma situação problema relacionada ao processo de ensino-aprendizagem direcionando para questões específicas de conhecimento;
- Estudar situações-problema com base em referenciais teóricos (aportes teóricos, proposta pedagógica da escola, proposta curricular da escola) que contribuam com o exercício da práxis pedagógica;
- Planejar e executar ações de intervenção em parceria com a equipe pedagógica da escola campo de estágio (aluno estagiário, professor supervisor de estágio e equipe pedagógica da escola) Podendo se dá de diferentes formas:
 - Minicursos para professores e ou alunos;
 - Aulas para todos os alunos da turma ou parte deles;
 - Ações interventivas no recreio;
 - Ações sócio-educativas com pais e ou comunidade;
 - Projetos de leitura na biblioteca, sala de leitura, laboratórios, brinquedoteca, etc;
- Sistematizar a experiência, apresentar e avaliar na escola campo de estágio (PPC do curso de Pedagogia, 2012, p. 62 - 63).

Articulado ao estágio supervisionado I e II existe o Seminário Temático I e II, situados no 5º e 6º período do curso, respectivamente, constituem-se em oportunidades para o estudante relacionar os conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal) nas variadas

disciplinas de ensino. Os Seminários Temáticos sobre o ensinar e o aprender devem ensejar atividades como:

- Situações-problemas decorrentes dos conteúdos de ensino;
- Situações de ensino e aprendizagem que evidenciem categorias conceituais nucleares inerentes às áreas de conhecimento;
- Situações pedagógicas que busquem, nas ideias dos clássicos, respostas para suas interpretações;
- Situações que estabeleçam diferenças entre o ensino de conceitos, o ensino de procedimentos e o ensino de atitudes;
- Situações que possibilitem a criação de variadas estratégias de ensino e aprendizagem;
- Situações que permitam o exercício de práticas avaliativas;
- Situações que permitam a resolução de problemas, dentre outras (PPC do curso de Pedagogia, 2012, p. 49).

Esta atividade encontra-se organizada da seguinte maneira:

- Seminário Temático I: Diferentes Linguagens da Educação Infantil
 Seminário Temático II: Diferentes Linguagens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Carga horária: 60hs para cada seminário
 - Responsáveis: Professores do 5º e 6º períodos (seminário I e II, respectivamente); (PPC do curso de Pedagogia, 2012, p. 50).

Neste trilhar do desenvolvimento profissional docente na disciplina de estágio, me remeterei aos desafios por mim enfrentados, considerando que estou nesta busca da formação, com vistas a aprimorar a ação docente, junto aos alunos com os quais convivo na UERN. No tocante ao termo desenvolvimento profissional docente:

[...] Adoptámos o conceito de **desenvolvimento profissional de professores**, pois entendemos que se adapta à concepção que temos de vindo a adoptar do professor como profissional do ensino. Assim, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito “**desenvolvimento profissional dos professores**” pressupõe, [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (GARCIA, 1999, p. 137). (Grifos do autor).

Assim, tendo tal compreensão da terminologia do desenvolvimento profissional, aqui, faço uma breve explicação sobre alguns conceitos pertinentes, clarificados por Ramalho, Núñez e Gauthier (2003). Explicam que a profissionalização é compreendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, tendo em vista melhorar o trabalho profissional, em que o professor deixa de ser um executor de tarefas planejadas por especialistas e passa a construir a sua identidade profissional. Essa profissionalização abrange dois aspectos: um interno, sendo a profissionalidade, e um externo, o profissionalismo.

A profissionalidade se constitui nos saberes necessários para o exercício docente, os saberes das disciplinas e os saberes pedagógicos e, assim, vamos construindo as competências para atuar como profissional. Aqui, é possível racionalizar saberes, pensar sobre eles, entender por que fazemos as coisas de certa maneira e não de outra. O profissionalismo, por sua vez, é um processo político que está ligado a questões mais amplas, requer trabalho no espaço público, deixando claro que a atividade docente exige mais que o domínio da matéria, uma vez que só isso não seria suficiente, embora, indispensável. Além do conteúdo, o docente precisa ter domínio das metodologias de ensino, contextos e diversos fatores para que possa ser um professor (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003).

Nessa perspectiva, trabalho com o ensino e ao mesmo tempo, pesquiso e reflito sobre a minha prática pedagógica em sala de aula. Ministro as disciplinas de Estágio Supervisionado I, na Educação Infantil, Seminário Temático I, Alfabetização e Letramento, Práticas Pedagógicas Programadas III, Procedimentos de Intervenção nas Práticas Educativas e oriento três trabalhos monográficos. Ou seja, a docência e a pesquisa estão imbricadas na minha ação pedagógica, em que escrevo os diários da pesquisa, com base nas minhas próprias aulas.

Como afirmam Pimenta e Anastasiou (2010), pesquisar a própria prática na sala de aula é uma ação intencional que revela a profissionalidade do docente. Nessa linha de pensamento, rever a própria prática é algo que deve ser inerente a toda profissão. Fazer este estudo está me oportunizando um pensar compartilhado, tanto com os meus colegas professores como com os meus alunos, sobre as minhas/nossas incertezas e dificuldades diárias.

Nesse aspecto, Veiga (1994) discute que esta prática pedagógica é orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos que se evidenciam no contexto da prática social, sendo, pois, uma atividade teórico-prática. O lado teórico são as ideias, as teorias pedagógicas que utilizamos e o lado objetivo os meios em que essas teorias são colocadas

em ação pelo docente. Explica que esta prática pode ser repetitiva ou reflexiva. Na primeira, o professor repete, ou imita outra ação, desempenhando o papel de mero executor e, na segunda, alia teoria e prática, reflete sobre o que faz e passa a desenvolver uma prática criadora e não repetitiva e burocratizada.

Hoje, percebo tais mudanças na minha maneira de atuar em sala de aula com os alunos, pois me sinto mais segura tanto em relação aos conteúdos como também em relação à metodologia utilizada, ou seja, tenho certa autonomia no agir docente e isso me faz refletir sobre o que expõe Garcia (1999):

Se lermos com atenção os princípios da Andragogia, dar-nos-emos da importância que podem ter para entender, explicar, planificar e desenvolver a Formação de Professores. Assim, é importante destacar [...] que os adultos – incluindo professores – evoluem de uma condição de dependência para outra de autonomia (GARCIA, 1999, p.55).

Acredito que para o professor evoluir dessa condição de dependência para a autonomia, ele passa por algumas fases e vai adquirindo maturidade pessoal e profissional. Nesse sentido, Huberman (1992) discute sobre o ciclo de vida profissional dos professores e levanta algumas reflexões, tais como: Há fases ou estágios no ensino? Será que os professores passam pelas mesmas fases, mesmas crises, ou haverá percursos diferentes? Como as pessoas se percebem professores em momentos diferentes de sua carreira? As pessoas aprimoram o seu trabalho com o passar dos anos? Existem momentos de crise na carreira docente?

Aqui, farei uso das idéias de Huberman para clarificar para mim mesma em que fase(s) me situo em relação às apontadas pelo autor, entendendo que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos” (HUBERMAN, 1992, p. 38).

Quadro 5 - Ciclo de vida profissional dos professores

FASES	CARACTERÍSTICAS
ENTRADA NA CARREIRA (2 A 3 ANOS DE PROFISSÃO)	É um momento de descoberta e também de choque com a realidade, em que há uma confrontação inicial com a complexidade da profissão docente, como: planejamento das aulas, relação com os alunos e transmissão de conhecimentos, entre outros.
FASE DA ESTABILIZAÇÃO (4 A 6 ANOS DE PROFISSÃO)	É onde o docente passa por uma escolha subjetiva da sua identidade profissional, sendo esta uma etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para uma mais forte afirmação do eu. Num dado momento, as pessoas tornam-se professores, mas isso não quer dizer que serão por toda a vida. Assim, a escolha da identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades.
FASE DA DIVERSIFICAÇÃO (7 A 25 ANOS DE PROFISSÃO)	Os professores tendem a diversificar o material didático, a maneira da avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa da disciplina, entre outras mudanças. Antes dessa fase, os docentes normalmente resistem às modificações nas aulas ministradas, instaurando certa rigidez pedagógica. Os professores, nesse momento da carreira, costumam ser motivados, dinâmicos, empenhados, estimulados e cheios de novas ideias e novos compromissos, tendo como alvo novos desafios, a fim de não cair na rotina.
FASE DO PÔR-SE EM QUESTÃO (MEIO DA CARREIRA)	Os professores, por volta dos 35 aos 40 anos de idade, fazem um balanço da sua vida profissional, examinando o que fizeram da vida, face aos objetivos dos primeiros tempos, vivenciando a perspectiva de encarar o mesmo percurso e a insegurança de outro.
FASE DE SERENIDADE E DISTANCIAMENTO AFETIVO (25 A 35 ANOS DE PROFISSÃO)	Por volta dos 44-55 anos de idade, os professores passam a investir menos no trabalho, fazendo-o de uma maneira mais mecânica, evocando uma grande serenidade em situação de sala de aula, apresentando-se como menos sensíveis, à avaliação dos outros (diretor, colegas de trabalho, alunos). Pode-se afirmar que o nível de ambição desce, baixando, assim, o nível de investimento; é como se não tivessem mais nada a provar aos outros ou a si próprios.

<p style="text-align: center;">FASE DO CONSERVANTISMO E LAMENTAÇÕES (35 A 40 ANOS DE PROFISSÃO)</p>	<p>Pesquisas evidenciam que, com a idade, os professores passam a serem mais rígidos, dogmáticos e resistentes às mudanças. Essa evolução acelera-se com os 50 anos de idade, constatando o paralelismo entre os estudos gerais do ciclo de vida dos professores. Nesse sentido, no final da carreira docente as pessoas libertam-se do lamento do investimento no trabalho, para dedicar mais tempo a si próprias, aos interesses além da escola, passando a ter uma vida social de maior reflexão.</p>
--	--

Fonte: Quadro organizado pela autora, com base em Huberman (1992).

Diante disso, compreendo que o percurso profissional não é, pois, uma construção contínua, homogênea e linear. O ciclo de vida profissional do professor é caracterizado por fases distintas, como também pelo envolvimento da própria identidade pessoal do sujeito. O autor chama a atenção dizendo que estas fases não são regras, em que podem acontecer, ou não e, mesmo acontecendo, a sequência pode não ser a mesma, devido à dinâmica da prática pedagógica de cada docente, bem como do seu desenvolvimento profissional.

Tendo como base o ciclo de vida profissional dos professores, elaborado por Huberman (1992), me percebo entre a fase da estabilização e da diversificação, pois, no atual momento em que me encontro, tenho convicção do que quero em relação à docência no Ensino Superior. Estou entusiasmada e já não considero que tudo depende de mim em relação à aprendizagem dos alunos, sendo que outros fatores também fazem parte desse processo.

Situo-me, também, na fase da estabilização, porque sinto que estou com capacidade física e intelectual, e isso me faz sentir com energia, confiante em mim mesma. Nas palavras de (GARCIA, 1999, p. 63), “é uma fase de estabilização, normalização, na qual os professores tentam ser mais competentes no seu trabalho”. O autor ainda acrescenta que essa fase é mais difícil para as mulheres devido à maternidade e sua consequente atenção voltada para os filhos. Quanto a esse último aspecto, comprovei isso na pele, porque escrever este trabalho, de fato, foi difícil. Lembro-me de que foram várias as vezes que sentava para escrever, ler e pensar sobre a dissertação e logo vinha meu filho pedindo para brincar, para ler uma história. Muitas vezes eu não podia parar para lhe dar a devida atenção.

Nesses momentos, refletia sobre as palavras de Garcia (1999), pensava sobre a minha condição de ser mulher, mãe, profissional e estudante mais uma vez, pela ocasião do mestrado. Tudo isso me incomodava no sentido positivo, de redirecionar minha formação. Assim, normalmente eu escrevia meus diários à noite, quando todos já estavam dormindo, e

ali, no meu quarto, sentada à mesa, narrava, me emocionava e, no meu íntimo, sentia que algo começava a mudar em relação à atuação docente. Estava menos preocupada com as técnicas e mais implicada com a reflexão, a crítica e a pesquisa como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da ação docente. Percebia que precisava não só compreender os processos educativos, mas contribuir para a transformação da realidade educacional (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003).

Daí a relevância da pesquisa no meu desenvolvimento profissional, me fazendo atentar para questões que até então não percebia, nem pensava sobre. Hoje, com o exercício da escrita (auto) biográfica de maneira sistematizada, visualizo que venho crescendo na dimensão reflexiva sobre o meu fazer docente. Nessa caminhada, meus colegas professores e alunos têm sido fundamentais para o redimensionamento da minha prática pedagógica no Ensino Superior.

Repiso sobre a necessidade de se pensar reflexivamente acerca da prática pedagógica, pois compartilho das ideias de Pimenta e Anastasiou (2010) quando expressam que as transformações da prática docente só ocorrem quando o professor é capaz de pensar de maneira reflexiva sobre a sua própria prática. Garcia (1999) também bebe nesta mesma fonte, afirmando que o professor deve conhecer, analisar, avaliar e questionar a própria prática, porque por meio do processo da reflexão o professor adquire uma maior autoconsciência pessoal e profissional.

Quando analiso as redimensões da minha prática pedagógica no Ensino Superior, acredito ser importante trazer um conceito do que seria esta prática: “[...] a prática pedagógica é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. [...] é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática” (VEIGA, 1994, p. 16).

Explica ainda que a prática pedagógica é atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado teórico e um lado material, concreto e não podemos separá-los. O aspecto teórico é representado pelas teorias pedagógicas²¹, sistematizado a partir da prática. Já o lado objetivo é constituído pelo conjunto de meios, sendo o modo em que as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo docente. Por isso, a prática pedagógica não deve esquecer a realidade da escola, bem como os seus determinantes.

²¹ As teorias pedagógicas a que me refiro são: a pedagogia tradicional, pedagogia nova, pedagogia tecnicista e pedagogia progressista. Ver: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: ed. Cortez, 1994.

Para exemplificar o conceito de prática pedagógica, a autora apresenta duas perspectivas: a repetitiva e a reflexiva. Na primeira, se o professor conhece bem as leis e as normas, basta apenas reproduzir o processo prático, repetindo e imitando outra ação. O professor, nesse caso, não se reconhece na atividade pedagógica, pois é um mero executor. Falta-lhe, assim, uma visão mais ampla com relação às finalidades sociais da escola.

Nesse caso, a prática do docente se torna acrítica, repetitiva e mecânica, de caráter prescritivo e normativo, embasando-se em modelos pré-estabelecidos. Seu ponto de partida não se embasa nos problemas que os professores vivenciam no chão da escola, mas, sim, no ato pedagógico isolado do contexto social amplo.

Essa perspectiva não prepara o futuro professor para a escola real e concreta, atenta mais para aspectos técnicos e formais, em detrimento do político-social da educação. Essa didática acrítica, por sua vez, é repleta de regras e técnicas importadas. O professor, nesse caso, é um técnico que reproduz métodos de ensino.

Muito interessante como ao ler sobre a prática repetitiva passa um filme em minha mente, de quando iniciei a docência no Ensino Superior, em 2010, pois a minha prática era mecânica e repetitiva. Em um primeiro momento eu copiava modelos de professores que tive na graduação, indo, inclusive, até aos meus materiais de quando fui aluna do curso de Pedagogia, em busca de ver, em meio aos meus papéis, modelos de aulas, de metodologias e atividades avaliativas, que eu pudesse estar utilizando na minha prática. Fazia isso na busca de acertar, de não me distanciar do que o aluno espera de um professor universitário. Nas palavras de Veiga (1994), essa era uma prática acrítica, em que eu apenas aplicava métodos e técnicas importadas de outros professores, sem refletir sobre o que fazia (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Continuando a discussão sobre a prática, Veiga (1994) explica que na perspectiva reflexiva se tem, como característica principal, o não rompimento da unidade teoria e prática. Nesse caso, a prática pedagógica tem como ponto de partida e chegada a prática social. Por esse motivo procura compreender a realidade em que vai atuar e não só aplica um modelo elaborado antecipadamente, como no caso da prática repetitiva. É uma prática que possibilita ao professor conhecer a importância social do seu trabalho, por isso este deve ter consciência da sua missão histórica, da estrutura da sociedade capitalista, da função da escola na sociedade. A reflexão é feita a partir da análise crítica das experiências concretas, ou seja, dos problemas reais enfrentados pelo professor.

Por volta de 2012 comecei a perceber as mudanças em minha prática docente, pois passei a ficar mais exigente comigo mesma e a implicação com o que fazia começava a aflorar de maneira mais evidente. Com certeza, as leituras que comecei a fazer, aliadas à inserção no Poseduc como aluna especial, me proporcionaram um desenvolvimento profissional. De uma coisa eu tinha certeza: não era mais a mesma de 2010 quando iniciei, mas não sabia como mudar, apesar de sentir as transformações que já começavam a ocorrer no meu trilhar docente, na maneira de conduzir as aulas e na consciência da minha responsabilidade social (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Nessa linha de pensamento, Freire (1996) de igual modo chama a nossa atenção para alguns saberes indispensáveis à prática docente que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. No início de sua formação é preciso que o formando se assuma como sujeito da produção do saber, se convencendo de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção, ou seja, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

O autor explicita que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Pesquisamos para constatar; constatando, intervimos e, intervindo, educamos e nos educamos. Pensar certo coloca ao professor e a escola o dever de não só respeitar os saberes dos educandos, sobretudo os das classes populares, mas também o de discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

O professor precisa saber corporeificar a palavra pelo exemplo, ou seja, se pensa certo, tem que fazer certo. É típica do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação ao novo, rejeitando qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende o indivíduo e nega, radicalmente, a democracia. A prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Assim:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica; e, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação [...] (FREIRE, 1996, p. 51).

Nesse sentido, durante as aulas de estágio por várias vezes precisei levar os alunos a refletir acerca das diferentes formas de discriminação que estão presentes na escola, e que eles se deparavam nos momentos da regência de classe. Os estagiários ficavam impactados com a realidade social presente no dia a dia escolar, como, por exemplo: pais dependentes químicos,

crianças que se encontravam sob a guarda da justiça, a indisciplina e a maneira como algumas chegavam à escola, sem uma higienização necessária para adentrar àquele ambiente.

Nesses momentos, tentava provocar os alunos no sentido de irem além dos achismos comuns para um estagiário que se encontra em meio à sua primeira experiência, entretanto, entendia que meu papel era justamente suscitar neles o pensar sobre o fazer, assim como diz Freire (1996), investigar o que viam, buscando estudar, com maior profundidade, sobre tais questões acima mencionadas, pois, se trabalho na perspectiva de compreender o estágio como pesquisa, como não agir assim? Como me conformar com evocações do senso comum, por parte dos alunos? Como deixar passar um ponto de discussão em que o aluno, inconscientemente, estaria reforçando um preconceito, ao invés de desconstruí-lo?

Diante disso, fica claro que ensinar não é só transmitir, passar saberes, mas é criar mecanismos para a sua própria produção. É, pois, uma postura penosa, difícil, exigente, mas que temos que assumir. Freire (1996) explica que somos seres inacabados, mas conscientes do inacabamento, sabemos que é provável ir mais além dele. Trabalhar nessa perspectiva, de fazer o estagiário pensar sobre o seu fazer, só se consegue por meio da investigação, da pesquisa, do olhar inquiridor em relação à escola e ao que nela acontece. Observemos, pois que:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análises dos contextos onde os estágios se realizam; por outro lado e, em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, [...] (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 46).

Outro saber necessário à prática educativa é o respeito à autonomia do ser do educando. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético no agir entre professor-aluno. Em razão disso, ensinar exige bom senso em saber respeitar à autonomia, à dignidade e à identidade do educando. O professor não pode dar aulas com luvas nas mãos, constatando apenas. Como educadores devemos estar atentos à leitura que os alunos fazem da nossa atividade, precisamos compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala, afinal, o espaço pedagógico deve ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito” (FREIRE, 1996).

Refletir sobre os saberes inerentes à prática educativa patentes em Freire (1996), me remete à questão da ética e da aproximação entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Nesse sentido, a partir de 2013, com a minha inserção como aluna regular no mestrado do Poseduc/UERN, tive a oportunidade de refletir com maior profundidade sobre o meu agir docente, não que antes eu não fizesse isso, mas, com as leituras e discussões proporcionadas pelas disciplinas cursadas, os eventos e os cursos que participei, como também a minha relação com os professores efetivos e os alunos, fortaleceram a minha formação continuada e alavancaram a reflexão sobre o meu fazer (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Para Zabala (1998), que também discute sobre a prática educativa, um dos objetivos de qualquer bom profissional é ser cada vez mais competente em seu ofício e, para isso, o profissional precisa ter: conhecimento e experiência. O conhecimento dos elementos que compõem a prática, que vem da investigação e a experiência, a nossa e a dos outros.

Assim como outros profissionais, todos nós temos consciência que de tudo que fazemos, algumas coisas são bem feitas; outras são satisfatórias e algumas precisam ser melhoradas. O problema reside justamente na avaliação em saber o que, de fato, está bom, o que é satisfatório e o que precisa ser melhorado.

Nessa linha de raciocínio, o autor sugere que, para a melhoria da nossa atividade profissional, devemos analisar o que fazemos e contrastar a nossa prática com outras práticas, não nos comparando a colegas de profissão, simplesmente, mas mediante critérios para tal fim. É, pois, fundamental que o professor disponha e utilize referenciais que o ajude a interpretar o que acontece em sala de aula, porque se dispomos desse conhecimento, faremos uso dele, na hora de planejar.

Na aula de estágio de hoje vi o quanto tenho que planejar, ler e estudar para ser professora. As professoras com as quais estou trabalhando são bastante experientes. As duas têm atuação na rede básica de ensino e percebi que ambas dominam muito bem os autores que discutem sobre o estágio, como também têm amplo conhecimento sobre a cultura escolar da Educação Infantil. Sinto-me desafiada neste momento que estou vivenciando, mas creio que irei melhorando aos poucos com o auxílio das colegas professoras e das leituras que estou fazendo para me apropriar, por exemplo, das concepções de estágio. Inclusive, a professora Iara me repassou essa incumbência: ler o texto de Pimenta e Lima (2010) e, junto com elas, construir um slide para discutirmos com a turma no próximo encontro (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Hoje, visualizo como o conhecimento, que vem justamente desse olhar reflexivo sobre a prática e a experiência, tanto minha como a dos meus colegas professores, me

serviram para ampliar os meus saberes em relação ao que faço, pois vejo que só as leituras e estudos que fazia não eram suficientes para desenvolver as atividades, precisava também me aproveitar das experiências que ia acumulando na relação com os meus pares.

Assim, “[...] a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar, com coordenadas simples e, além do mais, complexas, já que nelas se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc.” (ZABALA, 1998, p. 16). Para que essa prática seja, de fato, reflexiva, é preciso primordialmente perguntar: Para que educar? Para que ensinar? Sem tais questionamentos nenhuma prática educativa se justifica.

Tudo ao mais (relações interativas; organização social da aula; o tempo e o espaço; a organização dos conteúdos; os materiais curriculares e os recursos didáticos e a avaliação) dependerá da concepção do valor que se atribui ao ensino, no que se refere ao para que educar e para que ensinar. E por tudo isso farei algumas reflexões sobre as minhas narrativas (auto) biográficas em relação ao exercício da atividade docente no ensino superior, dando ênfase para: a relação com os alunos: relatos de convivência e aprendizagens; metodologia desenvolvida: dizeres sobre o proceder em sala de aula; práticas avaliativas: narrativas que emergem da docência e parceria colaborativa escola – universidade: possibilidades de trabalho. Parto agora para a discussão das narrativas (auto) biográficas sobre cada um desses aspectos, com o objetivo de perceber as redimensões pessoais e profissionais da minha prática docente.

3 NA ESTEIRA DAS REDIMENSÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS PRIMEIROS ANOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo objetivo analisar as narrativas (auto) biográficas no que concerne à minha prática pedagógica desenvolvida na disciplina de estágio na Educação Infantil, ministrada no curso de Pedagogia da FE/UERN. E farei reflexões da itinerância vivida, pontuando aspectos do meu desenvolvimento profissional entre os anos de 2010 e 2014.

Com base na compreensão sobre o conceito de prática pedagógica trazido por Veiga (1994), Freire (1996) e Zabala (1998) analiso as minhas narrativas (auto) biográficas, dando ênfase para quatro aspectos, que abordarei nos subtópicos a seguir: a relação com os alunos: relatos de convivência e aprendizagem; metodologia desenvolvida: dizeres sobre o proceder em sala de aula; práticas avaliativas: narrativas que emergem da docência e parceria colaborativa escola-universidade: possibilidades de trabalho, em que trago recortes dos diários de aula a fim de perceber o meu desenvolvimento profissional em meio às tentativas, buscas, momentos de ansiedade, preocupação e de alegria, que envolvem o ser professora.

Abordo no que se refere à formação inicial e continuada como princípio para uma prática pedagógica competente, me situo neste contexto quando reflito sobre a falta de formação quanto à minha inserção como professora universitária na UERN. Para isso, me respaldo fundamentalmente em Pimenta e Anastasiou (2010), bem como nas análises das minhas narrativas (auto) biográficas.

3.1 A relação com os alunos: relatos de convivência e aprendizagens

Ao iniciar a docência no Ensino Superior fiz muitas expectativas em relação aos alunos, sobre quem seriam eles, como dar aula para um grupo, o que achariam de mim, que metodologia utilizar, como interagir com os alunos, se estes seriam receptivos, ou não, e ainda dúvidas sobre como trabalhar os conteúdos, entre outras preocupações que perpassam a cabeça de uma professora em fase inicial.

Pimenta e Anastasiou (2010) salientam que na sala de aula da universidade, geralmente o professor encontra um numeroso grupo de jovens com faixa etária de 17 anos

em média, bastante diferente do que eu esperava encontrar. Segundo Zabalza (2004), esses dezessete ou dezoito anos dos alunos não são suficientes para lhe dar o *status* de adultos, mas são sujeitos adultos, ao menos legalmente, tendo capacidade de decisão. Eles têm o direito de seguirem o seu caminho, de traçar um projeto de vida. Entretanto, nem sempre isso acontece, no caso das universidades, pois, muitas vezes, estes jovens são casados e têm obrigações familiares, trabalham e moram longe da universidade.

Segundo Morales (2001), a “[...] nossa relação com os alunos é uma relação profissional que deve potencializar seu aprendizado integral (não só dos conteúdos que explicamos) [...]” (MORALES, 2001, p. 13). O autor discute que ensinamos muitas coisas com as explicações sobre os conteúdos, mas muitas outras com a nossa maneira de ser e de nos relacionar com eles.

Assim, para que um professor seja modelo de identificação para seus alunos é preciso que tenha, ao menos, duas características: ser considerado um bom professor por seus alunos (ser competente, saber da matéria e dar boas aulas) e ser bem aceito, ou seja, estimado pelos discentes.

Aqui, reflito sobre o início da minha docência, quando evoquei, nas minhas memórias de aulas como aluna do curso de Pedagogia, alguns modelos para seguir, achando que assim conseguiria ser uma boa professora universitária. Nas minhas lembranças vieram justamente os professores que tanto dominam a matéria ensinada, como também tinham a nossa admiração e estima. Assim fui tentando dosar esses elementos: saber da matéria, dar boas aulas e ser estimada pelos alunos e asseguro não é simples, nem fácil, mas por acreditar que é possível, tento sempre dar o meu melhor (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

É interessante destacar que não existe um professor ideal, por isso existe bons professores, muito diferentes, entre si. Estudos apontam duas categorias de traços ou condutas do bom professor, sendo: competência do professor para ensinar e o seu relacionamento com os alunos (ser compreensivo, paciente, estar disponível para ajudar, entre outros) (MORALES, 2001).

A conduta do professor também influencia bastante na relação com os alunos. A disponibilidade do docente e o seu interesse afeta a percepção que os discentes têm dele e isso influi na dedicação às tarefas de aprendizado. O autor explica que os alunos menos motivados, menos comprometidos com seu aprendizado, recebem de seus professores

comentários que o desmotivam ainda mais. E, por isso, devemos cuidar para não dedicarmos toda atenção com carga positiva nos alunos que já são motivados e ignorarmos os que necessitam, talvez, de mais atenção.

Trago um pouco dos meus diários feitos de forma intuitiva ainda. Mesmo antes de estudar sobre a relevância dos diários (auto) biográficos, eu já escrevia, pois, por ser uma professora em fase inicial, produzia diários como forma de externar todas aquelas ansiedades típicas de quem se inicia em uma profissão:

Hoje foi meu primeiro dia de aula como professora universitária. É uma sexta-feira, quase não dormia ontem, tamanha era a ansiedade em conhecer a turma do quinto período de Pedagogia, onde irei trabalhar a disciplina de estágio supervisionado I, que ocorre na Educação Infantil. Estou muito aflita, pois a seleção para o contrato se deu com um mês de aula transcorrida e eu peguei o “bonde andando”. Não tive como me preparar como esperava, só li o Programa Geral da Disciplina – PGD²². Ao chegar em sala de aula, a turma me recebeu bem, são todos muito jovens, eles também se admiraram com a minha pouca idade e estou incomodada com isso, pois as outras professoras que irão trabalhar comigo são mais experientes (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2010/Mossoró).

Logo este incômodo foi se transformando em bem-estar, pois as colegas professoras me deixaram muito à vontade, no sentido de compreenderem que eu estava começando minha carreira docente. Então, fui franca em pedir ajuda e mostrar meu interesse em aprender, em acompanhar o processo da disciplina, que já havia começado há um mês.

Para Morales (2001), a primeira ou as primeiras aulas são muito relevantes, pois devemos levar em conta os aspectos motivacionais e propiciar uma boa relação desde o início. Normalmente, nestes encontros iniciais falamos da matéria, da sua importância, apresentamos o programa, mas é oportuno conversar também que esperamos muito de todos, que nossa função é contribuir para o aprendizado deles, como também nos disponibilizar para consultas extra sala de aula, quando necessário.

As referidas professoras me repassaram por email todo o material da disciplina e me inteiraram sobre o que já havia trabalhado com os alunos e nas aulas seguintes eu já estava me sentindo mais segura e a relação com os alunos foi melhorando. Logo nas primeiras aulas, percebi que o fato de ser professora da Educação Infantil me aproximou bastante dos discentes, porque a todo o momento eles recorriam a mim, mesmo fora do espaço da sala de

²² Atualmente, o programa da disciplina é denominado de Programa Geral do Componente Curricular (PGCC).

aula, para conversar sobre aspectos relacionados ao chão da escola, como: rotinas na Educação Infantil, como fazer as atividades, sugestões de músicas, brincadeiras, construção de recursos didáticos, entre outros que permeiam o universo infantil.

Isso me entusiasmou, pois ao iniciar a docência no curso de Pedagogia eu pensei que os meus conhecimentos ligados ao fazer na Educação Infantil não me serviriam para a docência na academia. Sem perceber, estava fazendo uma dicotomia entre teoria e prática. Mas, pelo contrário, estas andam de mãos dadas, como citam Pimenta e Lima (2010), sendo que o papel da teoria é justamente iluminar e oferecer instrumentos para análise e investigação das práticas institucionalizadas e das ações dos sujeitos, colocando a própria teoria em questionamento, em discussão.

Ao ter esta compreensão, passei a me aproveitar disso e a relação com os discentes só melhorou. A todo o momento que era necessário, procurava dar exemplos de atividades que realizava com os meus alunos na Educação Infantil e que eles também poderiam fazer no estágio com os alunos.

Daí passei a utilizar a estratégia de mostrar para os alunos uma Educação Infantil com o uso do lúdico e pautada nas recomendações do RCNEI. Quando iniciei a docência na Educação Infantil, já fazia uso do diário, onde sistematizava minhas angústias, impressões e avanços no trabalho que ia desenvolvendo. Assim levava as minhas experiências para os alunos de Pedagogia que estavam se preparando para a realização do estágio na Educação Infantil.

Para isso, apresentava para eles algumas atividades que desenvolvia com os meus alunos, envolvendo as linguagens do RCNEI, como: jogos, teatros, aulas de campo e brinquedos e brincadeiras, como: cabra-cega, passa-anel, escravos de Jó, pula corda, elástico, amarelinha, bicicleta, artes plásticas, boneca e bambolê, entre outras atividades (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).



Figura 11 – Foto dos meus alunos da Educação Infantil, no ano de 2012, realizando atividade de artes plásticas.
Fonte: Arquivos da autora, 2012.

Ao mostrar os meus registros fotográficos, os alunos se entusiasmavam ao verem que com recursos de baixa tecnologia, como no exemplo acima, caixas de sapatos, é possível trabalhar numa perspectiva lúdica, envolvendo as linguagens do RCNEI. Entretanto, percebi que os alunos do curso de Pedagogia apresentavam dificuldades na compreensão da relação teoria e prática no desenrolar do estágio e alguns desses alunos mostravam insatisfação com a regência de classe. A partir dessa percepção, pude refletir sobre o perfil do aluno de Pedagogia: a sala de aula era heterogênea, havia diversidade de maturidade dos alunos, e sem contar com aqueles que trabalhavam em outras áreas não ligadas à educação, ou não trabalhavam. Então, tinha que ser mediadora do conhecimento entre eles e o conteúdo.

Hoje a aula foi muito gratificante, pois uma aluna, que já atua na Educação Infantil, pôde trazer exemplos de sua ação pedagógica para o grande grupo e percebi como é importante aproveitar a experiência dos alunos que trabalham na área. Ela ensinou algumas músicas, mostrou atividades e conversou sobre a sua experiência (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2010/Mossoró).

Alguns discentes têm dificuldades na regência de classe e na compreensão do estágio como um todo, mas isso se deve também à falta de tempo que alguns têm de estudar, ou falta orientação básica de como estudar um texto (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Nunca

acreditei que um professor de uma disciplina específica deve ensinar o aluno universitário a escrever (se é que isso é possível), pelo contrário, sempre me senti no dever de auxiliar o meu aluno nas noções básicas de leitura e escrita acadêmica.

Quando solicito que meu aluno redija um texto, por exemplo, na ocasião do estágio, geralmente nós, professoras, pedimos que escrevam um portfólio, relatório ou artigo. Mas, esta escrita é orientada, desde a sua estrutura, até a organização das ideias. De fato, percebo que alguns apresentam muitas dificuldades, pelos motivos acima citados, ou por outros. Mas, é possível esse processo.

Essa assessoria ao aluno não é feita apenas em sala de aula, mas também por email e, desde 2012, faço isso pela rede social Facebook. Neste diálogo, chamo a atenção do aluno para alguns elementos, como: pontuação, ortografia, concordância verbal e nominal, organização de ideias, coerência, coesão, argumentação, sugestão de leituras, normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT) e sempre sugiro uma revisão textual com um profissional da área da linguística, dada as limitações.

No decorrer destes quatro anos, percebi que esta maneira de trabalhar causa um estreitamento na relação professora-alunos. Inclusive, alguns já chegaram a confidenciar que prezam por essa maneira que trabalho, alegando que com isso mostro interesse em fazê-los aprender e, digo sempre, que também aprendo muito na interação, na confluência de dizeres, saberes e fazeres. Esta metodologia abre espaço para a afetividade e diálogo com meus alunos e alunas.

Analiso que esses saberes foram por mim apreendidos, observando as colegas professoras mais experientes, ou seja, a maneira como se relacionavam com os alunos e que eu percebia que provocava um efeito positivo nos discentes e também através das minhas reflexões mediante as leituras que fiz, como, por exemplo, sobre os saberes docentes discutidos por Tardif (2012) (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

No tocante à afetividade, Freire (1996) explica que afetividade não é querer bem a todos os alunos de maneira igual, mas a abertura de selar o compromisso com os educandos; aponta que é falso separar seriedade docente e afetividade. Não é verdade que o professor frio e distante seja melhor. O que a afetividade não pode é retirar a autoridade do professor. Outro dia uma aluna me enviou o seguinte, como resposta de um email em que me fazia um pedido:

Professora Aleksandra, muito obrigada por considerar o pedido. Meu agradecimento se estende ainda ao me recordar agora de um singelo momento onde observou o meu olhar triste.
 Esteja muito certa que jamais vou me esquecer dos momentos acima citados. Das situações raras e felizes que vivi na UERN, eu posso citar os momentos acima citados. Não por nota, ou por querer ser notável, mas, precisamente, pela aceitação do pedido e, respectivamente, pelo olhar sensível dedicado a mim (Excerto de um e-mail enviado por aluna em 2014/Mossoró).

Com isso, as mudanças na minha prática pedagógica foram ocorrendo na medida em que passei a me desenvolver profissionalmente, buscando uma formação continuada, aliando saberes experienciais, disciplinares, pedagógicos e curriculares. Nesse sentido, de acordo com Medeiros (1999), a formação do professor faz a diferença na qualidade do trabalho do ensino, pois uma formação adequada leva os professores ao compromisso com a sua aprendizagem e a de seus alunos.

Essa relação com meus alunos também se fortificou na ocasião da orientação de monografias, quando passei, em 2011, a acompanhar o trabalho monográfico de duas discentes. Foi um momento de grandes reflexões sobre o meu fazer docente e minha responsabilidade como professora.

Orientar as alunas está sendo uma oportunidade de rever os meus próprios conhecimentos, metodologias e relação com os alunos. Na ocasião dos nossos encontros percebo o quanto existe de aproximação entre orientador e orientando, parece que tem que ter uma sintonia entre ambos para o trabalho fluir. É a primeira vez que vivencio esta experiência. Estou ansiosa, sinto muita responsabilidade, preciso aprender como fazer, lendo, estudando e trocando saberes com os professores mais experientes (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2011/Mossoró).

Ter a oportunidade de mediar a escrita das monografias foi um momento muito rico na minha iniciação na docência. Confesso que me sentia desafiada a todo o momento. No decorrer do processo surgiram muitas dúvidas no que se refere a um trabalho dessa natureza e, por vezes, me sentia solitária na interação com minhas orientandas. Porém, a vontade de aprender, aliada à afetividade estabelecida com as mesmas, e à implicação com o fazer colaboravam para que eu enfrentasse as dificuldades e me desenvolvesse profissionalmente.

Nessa relação professor-aluno, lembro-me de uma situação bem tensa, quando uma aluna disse que não concordava com a recomendação do RCNEI em utilizar a letra bastão (de

forma) na Educação Infantil. No momento, expliquei que estudiosos da área da alfabetização e do letramento, assim como Emília Ferreiro e Ana Teberosky, teriam constatado, através de pesquisas, que a criança nessa faixa etária ainda não se encontra madura o suficiente para grafar letras cursivas, pois esta exige da mesma uma coordenação motora fina, que ainda está em desenvolvimento nas crianças. Pela inexperiência na época, talvez eu não tenha sido tão contundente nas argumentações, mas mantive a colocação, pois é o que os teóricos afirmam e o que acredito.

Outra experiência impactante na relação com os alunos foi uma crise de temperamento que uma aluna teve por não ter conseguido concluir o trabalho final de estágio, no prazo acordado entre nós. Enviou vários emails com um teor agressivo e ameaçador, na verdade, queria que eu a dispensasse da atividade. Mas, fazendo uso da ética, jamais poderia fazer isto, porque estaria desrespeitando aos demais que tanto se esforçaram para entregar a atividade no prazo.

Então, ela não aceitou, mesmo eu argumentando e já tendo chamado a sua atenção no decorrer do semestre, por ter percebido a sua displicência em relação às leituras da disciplina. No entanto, resistiu por uns dias e, como viu que eu não retrocederia, fez o trabalho e entregou. Às vezes, penso que se eu tivesse mais experiência naquele momento, a aluna não teria me tratado daquela maneira, ou eu teria tido outra reação de nem aceitar mais o trabalho, pela falta de diálogo da mesma e por ter extrapolado o prazo combinado.

A barganha em relação às faltas por parte dos alunos também é algo que me afligiu nos primeiros anos da docência, uma vez que eles pedem tanto para dar um “jeitinho”, retirar aquelas faltas, para que não reprovem, que cheguei a ceder a alguns apelos, talvez, pela inexperiência e insegurança de uma iniciante e também pelo desconhecimento da complexidade que envolve tal questão.

3.2 Metodologia desenvolvida: dizeres sobre o proceder em sala de aula

O método é o caminho, um meio adequado para chegar a um objetivo. “Na vida cotidiana estamos sempre perseguindo objetivos. Mas estes não se realizam por si mesmos, sendo necessária a nossa atuação, ou seja, a organização de uma sequência de ações para atingi-los [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 150).

Cada esfera do conhecimento desenvolve métodos próprios. E o professor faz uso intencional de um conjunto de ações, passos e procedimentos que o autor denomina de método de ensino, como, por exemplo, o método de exposição para explicar a matéria. As atividades dos alunos em resolver tarefas correspondem ao método de resolução de tarefas; a atividade de observar corresponde ao método de observação, e assim sucessivamente.

Os métodos de ensino não se reduzem a quaisquer medidas, mas estão relacionados a uma concepção de sociedade, de mundo de ser humano e da compreensão da prática educativa em sociedade. Por isso, os métodos de ensino dependem dos objetivos que temos com vistas à transformação da realidade, sendo este um saber da formação profissional (TARDIF, 2012).

Aqui discutirei um pouco sobre as metodologias utilizadas como professora do Ensino Superior. Para isso, trarei alguns conceitos sobre metodologia e farei reflexões sobre o meu processo formativo, apontando narrativas que exemplificam os meus avanços e retrocessos ao longo desses quatro anos, constituindo, assim, a minha profissionalidade.

Ao iniciar a docência no curso de Pedagogia, minha metodologia era centrada no repasse de conhecimentos. O meu planejamento era fechado (ver apêndice A), com metas bem definidas e fugir delas me deixava aflita e tensa.

Hoje aconteceu algo que me desestabilizou. Como sempre faço, levei meu plano de aula todo estruturado com cabeçalho, objetivos, metodologia, cronograma, conteúdos, recursos, avaliação e referências. Entretanto, utilizaria para esta aula o projetor multimídia, mas por problemas técnicos não pude utilizá-lo e fiquei muito nervosa em como proceder nesse caso. Minha solução foi escrever todos os pontos do texto que tinha destacado nos slides, no quadro-negro. Só após copiar tudo, foi que passei a explicar ponto a ponto (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2010/Mossoró).

Hoje percebo como minha compreensão de metodologia era limitada, não considerava situações adversas e nem a flexibilidade que todo planejamento precisa ter, a depender do contexto. Como afirma Libâneo (1994), os métodos de ensino expressam uma compreensão global do processo educativo na sociedade, como os fins sociais e pedagógicos do ensino, as exigências colocadas pela sociedade, a formação crítica dos alunos e a relevância social dos conteúdos, entre outros aspectos. Como mostro no Apêndice A, os meus planos de aula não tinham flexibilidade, eu sempre queria segui-los como se não existissem as adversidades, como, por exemplo, a que trouxe na narrativa acima, e normalmente eu me afligia se situações inusitadas acontecessem.

Nesse sentido, Luckesi (1994), ao discutir sobre as tendências pedagógicas, organiza o conjunto das pedagogias em dois grupos: pedagogia liberal (tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva, tecnicista) e pedagogia progressista (libertadora, libertária e crítico social dos conteúdos).

A partir das teorizações de Luckesi (1994), posso inferir, que minha prática pedagógica, em um momento inicial, em 2010 e 2011, estava calcada na perspectiva mais tradicional e tecnicista, em que eu aplicava técnicas, passava informações e transmitia a matéria. No entanto, a partir do ano de 2012 comecei a refletir sobre o meu agir docente. Utilizando as palavras de Farias (2009), ao longo do tempo venho rompendo com a concepção tecnicista de aprendizagem.

Pouco a pouco, passo a compreender que a aprendizagem é algo coletivo e contínuo, sendo preciso ir além da metodologia e dos exercícios e atividades. A nossa prática pedagógica deve estar calcada na reflexão, a fim da sala de aula tornar-se um espaço de interação e livre expressão. Como afirma Freire (1996), a prática docente crítica envolve o pensamento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, porque, na formação permanente do professor, o momento mais relevante é o da reflexão crítica.

Foi justamente com a experiência que comecei a perceber as modificações na minha maneira de dar aulas, abordar os conteúdos, planejar as aulas e de fazer atividades avaliativas (ver apêndice B). Ao fazer um comparativo entre os planos de aula dos Apêndices A e B, percebo que as mudanças na maneira de planejar a aula advêm do que explica Tardif (2012), quando explicita sobre os saberes experienciais, denominados por ele de “epistemologia da prática”, que são resultantes da experiência do professor, sendo um conjunto de saberes atualizados, advindos da prática da profissão docente, dos quais faço uso na ação docente.

Aos poucos me desvinculei das regras preestabelecidas que impunha a mim, como foi o caso citado na narrativa anterior, em que estava condicionada a um modelo, sem ao menos refletir sobre as possibilidades de mudanças.

[...] Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. [...] (TARDIF, 2012, p. 38-39).

Assim, os saberes experienciais são saberes que não se adquire nas instituições de formação nem por meio do currículo. São sistematizados em doutrinas ou teorias, são saberes práticos, se integram à prática e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana, seria a cultura docente em ação, nas palavras de Tardif (2012).

Nesta linha de pensamento Larrosa (2013) explica que a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, o que nos passa. E argumenta que alguns elementos atrapalham a vivência das experiências, como: excesso de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho. Para viver a experiência é preciso parar para: olhar, pensar e escutar se demorando nos detalhes, falar sobre o que nos acontece, se expor.

Afirmo que durante este estudo, vivi tudo isso que aponta Larrosa (2013), em que o método (auto) biográfico me permitiu essa demora nos detalhes que vivenciei nesses quatro anos (2010 a 2014) como professora de estágio na FE/UERN. Visualizo que os saberes que brotam da minha experiência são muito particulares e subjetivos, me revelou coisas, que antes, não conseguia ver, refletir e pensar sobre tais questões. Estas experiências redimensionam a todo o momento a minha prática pedagógica no desbravar do meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Quando comecei a lecionar na Faculdade de Educação (FE) da UERN, primeiro recorri às memórias de aulas que tive, como os meus professores da graduação ministravam suas aulas, pesquisei sobre metodologias do Ensino Superior e fiquei atenta ao planejamento que ocorria na FE, antes de iniciar o semestre, para ouvir dos professores como costumavam dar aulas. Então, com a minha carga horária em mãos, recorria aos referenciais que estavam no programa da disciplina. A metodologia era basicamente: cópias de textos disponibilizados na copiadora da universidade, aulas expositivas, seminários de textos e avaliações escritas (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Aos poucos, ao refletir sobre a metodologia que utilizava, a partir das próprias reações dos alunos, fui vendo como eles aprendiam com mais prazer. Tive a sensibilidade de ver a diferença do perfil entre os alunos do turno matutino e do noturno. Pela manhã, normalmente chegam com mais energia, o que nem sempre ocorre com os alunos do noturno. Alguns deles passam o dia trabalhando e vêm direto do emprego para a universidade e eu percebia isso observando que muitos vinham com as fardas dos respectivos locais de trabalho. Tudo isso passou a entrar no meu planejamento na hora de encaminhar as aulas.

Cheguei a uma constatação, os alunos aprendiam com entusiasmo quando ao falar, por exemplo, sobre músicas na Educação Infantil, cantávamos para ilustrar a discussão. Assim fui fazendo. Os conteúdos de estágio ganharam mais vida e eu fiquei entusiasmada; aproveitava os meus conhecimentos práticos relacionados aos saberes da Educação Infantil, advindos da minha atuação nessa área de ensino.



Figura 12 – Foto das alunas do curso de Pedagogia, no Laboratório de Práticas Pedagógicas, desenvolvendo habilidades musicais para trabalhar com os alunos. Fonte: Arquivos da autora, 2013.

A foto acima expressa um pouco do planejamento que desenvolvo com os alunos de estágio na Educação Infantil. Nesse momento, estávamos no Laboratório de Práticas Pedagógicas. As alunas estão de frente para uma televisão ampla, e estamos trabalhando cantigas de roda, que exigem saber a letra, o ritmo e os gestos que a própria música vai pedindo que faça. Nesse sentido, muitas das alunas nunca tinham ouvido tais músicas e brincadeiras cantadas, e na aula incluímos esse momento de oficinas com canções e as alunas que já conheciam nos ajudaram durante a aula. Como a foto ilustra, foi um momento descontraído, prazeroso e envolvente para mim e para as alunas de Pedagogia.

Nessa linha de raciocínio, Libâneo (1994) explica que o planejamento é uma tarefa docente que inclui a previsão das atividades didáticas e coordenação no que se refere aos objetivos propostos, podendo ser adequado e revisado durante o desenrolar da aula. O planejamento é, assim, uma maneira de organizar as ações do professor; também é momento de pesquisa e reflexão que está imbricado à avaliação.

Muito interessante como a profissionalidade²³ nos convida a construir respostas. No decorrer do processo fui confrontada com problemas complexos e variados, como, por exemplo, nas aulas discursivas sobre o fazer do estagiário na Educação Infantil sentia dificuldades em como ensinar a construir recursos didáticos sem fazê-los na prática. Como professora de crianças na rede pública municipal, sabia da importância de se trabalhar com materiais concretos, mas também tinha consciência da falta de recursos para este fim.

Entretanto, não podia deixar de explicar para o estagiário como é relevante fazer uso do lúdico, a fim de explorar a imaginação da criança da Educação Infantil, ao trabalhar com as diferentes linguagens do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Nesse intuito, ao conversar com as colegas professoras, que trabalham em conjunto comigo na disciplina de estágio, estas sugeriram que fizéssemos uma oficina com materiais reutilizáveis; os alunos colecionavam esse material em casa e traziam para a sala na data estabelecida, para juntos construirmos, inventarmos atividades, pensando na realidade em que iríamos atuar, tendo como base o planejamento prévio que haviam elaborado para atuarem na regência de classe. A foto a seguir mostra um pouco desses momentos:



Figura 13 – Foto das alunas do semestre 2012.2 construindo recursos didáticos a partir de materiais reutilizáveis, a serem utilizados por elas na regência do estágio na Educação Infantil.

Fonte: Arquivos da autora, 2012.

²³ Para Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), a profissionalidade é como o meio através do qual o professor adquire os saberes próprios da sua profissão. De posse desses saberes, ele vai gestando as competências para agir como um profissional.

Assim tenho conduzido o estágio, entendendo-o como uma oportunidade para a pesquisa. Sendo o momento em que passo a rever os meus conceitos como professora, para compreender meu papel e o papel da escola na sociedade, ou seja, assumo a postura de aprendiz da profissão, a minha formação contínua é um elemento preponderante das minhas reflexões (LIMA, 2012). “O estágio como pesquisa é uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 46). A pesquisa no estágio é, assim, uma possibilidade para o estagiário desenvolver postura e habilidades de um pesquisador, diante de cada situação do estágio; dessa maneira, poderá compreender as situações que irá enfrentar, com um olhar investigador e não julgador.

É muito interessante esse exercício que tento desenvolver com os alunos. Geralmente, após a primeira semana de observação que realizam nas escolas-campo, retornam para a sala de aula com muitas críticas negativas em relação à escola que observaram. É comum dizerem que muitas coisas vistas não condizem com as teorias estudadas na faculdade. Nesse momento tento fazer uma ponte entre o que o que Pimenta e Lima (2010) afirmam sobre o estágio e o que eles estão dizendo. Nesse movimento intelectual tento fazê-los internalizar que o estágio como pesquisa é justamente não ir à escola com olhar julgador dos fatos, e sim com o olhar de pesquisador na busca de se aproximar da realidade escolar e compreendê-la; para compreendê-la é preciso estudar, ler, fazer inferências na confluência teoria/prática (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Essa proposta está presente no PPC do curso de Pedagogia da UERN, onde o Estágio Supervisionado é compreendido como uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis, não se restringe apenas à aplicação de técnicas e conhecimentos adquiridos na formação acadêmica. É de suma importância conhecer novas maneiras de enfrentar os problemas, de pesquisar, de ensinar e aprender, sendo um processo de investigação na ação. O estágio é uma atividade teórico-prática, onde há um diálogo com os demais componentes do curso. O objetivo é:

[...] contribuir para a formação de um profissional reflexivo, pesquisador, comprometido com o pensar/agir diante das problemáticas educacionais evidenciadas nos espaços escolares e não escolar lócus de ação profissional do futuro licenciado. O Estágio configura-se, assim, como um espaço de produção do conhecimento que favorece a pesquisa e a extensão através da troca de experiência entre os envolvidos no processo e do aprimoramento progressivo do conhecimento sistematizado, a partir da confluência das diversas atividades curriculares, não se

limitando assim, a transferência linear da teoria para a prática (PPC do curso de Pedagogia da UERN, 2012, p. 60).

Na busca dessa perspectiva do estágio como pesquisa, tenho desenvolvido, junto às professoras com as quais trabalho diretamente, um trabalho desafiador que exigiu de nós uma metodologia que orientasse os alunos nas diversas etapas do estágio, são elas: discussão sobre as concepções de estágio, preparação para a observação das escolas de Educação Infantil, reflexões sobre o RCNEI, construção dos projetos de ensino e planos de aula, oficinas de recursos didáticos a partir de materiais reutilizáveis, acompanhamento dos discentes na regência de classe e escrita do portfólio, artigo ou relatório.

As orientações de cada uma dessas etapas acima mencionadas são feitas em sala de aula (como também por email ou Facebook), e cada grupo de alunos fica com seu respectivo professor de estágio. Fazemos orientações no que se refere à observação em sala de aula. No meu caso, peço que pensem sobre o que é observar, seria apenas olhar superficialmente? Ou ver além do visto? Com isso, problematizo com eles sobre a importância do olhar demorado sobre os fatos, refletindo, tentando compreender a realidade escolar. Assim, geralmente faço discussão das ideias de Pimenta e Lima (2010) com projeção em slides dos principais pontos levantados pelas autoras, como as concepções de estágio, a prática como imitação de modelos, a instrumentalização técnica, o estágio superando a separação entre teoria e prática e o estágio como pesquisa.

Daí, juntos construímos um roteiro de observação com alguns elementos essenciais a serem vistos na semana de observação, como: espaço externo da sala de aula, espaço interno (móveis, painéis, murais, jogos brinquedos pedagógicos, ventilação, iluminação), a acessibilidade da escola e o uso de materiais didáticos, as relações sócio-afetivas entre professor-aluno, aluno-aluno e professor/pais, aspectos gerais (horário, mecanismo de registro de ocorrência, local de apoio e assistência, aspectos gerais de segurança à criança, as rotinas pertencentes à Educação Infantil, a organização pedagógica (Projeto Político Pedagógico (PPP), regimento, currículo), mecanismo de registro do desenvolvimento da aprendizagem da criança e parcerias da escola.

Vejo que construí esses saberes ao longo do tempo, ao reativar as memórias do meu estágio no curso de Pedagogia como aluna e ao aliar a isso os saberes dos professores mais experientes com os quais trabalhei em parceria na disciplina de estágio. Neste sentido, fica bem patente, a discussão de Tardif (2012) quando explicita a confluência de saberes que

permeiam a atuação do professor, em que advém de diversas fontes de saberes: da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais.

As discussões sobre o RCNEI também fazem parte da metodologia na disciplina de estágio I. Este documento norteia todo o trabalho a ser desenvolvido com crianças da Educação Infantil. São seis as linguagens que o documento aborda: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Vejamos a caracterização de cada eixo de linguagem:

Quadro 6 - Caracterização dos eixos de linguagem da Educação Infantil

EIXOS DE LINGUAGEM	CARACTERIZAÇÃO
MOVIMENTO	É percebido nos jogos, nos brinquedos, na dança e nas práticas esportivas e devem fazer parte da rotina na Educação Infantil.
MÚSICA	É importante para a criança ouvir, perceber, diferenciar sons, através da brincadeira, como também expressar sensações, sentimentos e pensamentos utilizando músicas.
ARTES VISUAIS	Estão presentes na vida da criança, pois elas rabiscam, desenharam no chão, na areia, em muros, e por isso essa expressão de comunicação humana, deve estar presente na Educação Infantil.
LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	As crianças devem interessar-se pela leitura de histórias e familiarizarem-se com a escrita por meio de livros, revistas, histórias em quadrinho, entre outros. Conversar e expressar desejos, vontades e manusear materiais impressos.
NATUREZA E SOCIEDADE	A criança deve explorar o ambiente, se relacionar com pessoas, animais, plantas. É preciso que demonstre curiosidade pelo mundo social e natural, formule perguntas e soluções.

MATEMÁTICA	É desejável que a criança desenvolva noções matemáticas, como contagem, relações quantitativas e espaciais, é interessante que teça relações, raciocínio lógico e organize o pensamento.
-------------------	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no RCNEI.

Ao fazer esta discussão sobre as linguagens do RCNEI, ou mesmo concomitante a ela, passo a abordar sobre os projetos de ensino e planos de aula que os estagiários constroem para o período de regência nas UEIs. Nessa intenção, faço uma retomada dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a disciplina de Didática, que cursam um semestre anterior ao estágio, no sentido de mobilizar saberes à construção dos projetos para o estágio.

Segundo Marques e Jahnke (2011), o termo projeto vem do latim: *projectare*, que quer dizer atirar para frente, arremessar, ou seja, planejar. Os projetos surgiram a partir dos ideais da Escola Nova, tendo como princípio inovar, transformar a realidade. O primeiro passo é selecionar uma curiosidade e projetar meios de como resolver a questão. Segundo o RCNEI (1998), projetos são um conjunto de atividades que se encontram relacionadas entre si e trabalham conhecimentos específicos para resolver um problema; o tempo para a realização do mesmo pode variar.

Com isso, juntos construímos os projetos de ensino, tendo como base as questões de estudo que os alunos perceberam na semana de observação, com vistas à construção do planejamento. Normalmente, pedimos que eles indaguem à professora regente sobre o que está planejado por ela para ser trabalhado nas duas semanas de regência do estagiário. A partir daí tecemos os fios para pensar nas atividades a serem postas em prática com as crianças nas UEIs.

Com os temas de estudo em mãos, partimos para a escrita do projeto, contendo: identificação da Unidade de Educação Infantil, professora regente, nome do estagiário, duração do projeto, que geralmente duas semanas, nível de ensino, tema do projeto de ensino, problema levantado, questão de partida, justificativa, objetivo geral, linguagens do RCNEI e respectivos objetivos, conteúdos e atividades a serem trabalhadas para cada eixo de linguagem, recursos didáticos, avaliação, culminância e referências utilizadas.

Recordo que ao iniciar a docência no estágio na educação infantil, solicitei ajuda das colegas professoras que trabalhavam comigo, para melhor compreender a proposta de elaboração/orientação dos projetos de ensino. Apesar de naquele momento ser professora da

educação infantil, a escola que eu lecionava não trabalhava com projetos e sim com listagem de atividades, em que tomava por base, as datas comemorativas do calendário.

Com isso, as colegas professoras da UERN, conversaram comigo sobre as experiências delas com os projetos de ensino, me indicaram leituras sobre o assunto e passei a dar outra dimensão para o planejamento na educação infantil. Essa mudança de postura refletiu no meu trabalho como orientadora de estágio e também na minha atuação na educação infantil com os alunos, passei a ter um novo olhar sobre o planejamento, pondo a criança em foco e não mais as atividades.

Elaborado o projeto, os alunos passam para a escrita dos planos de aulas diários, em que desmembram as atividades do projeto maior em planos para cada dia da regência de classe e, concomitante a isso, constroem recursos didáticos pedagógicos a serem utilizados no momento das aulas. Os planos seguem alguns pontos norteadores, tais como: cabeçalho (nome da UEI, nível de ensino, turno, professora colaboradora, nome da estagiária, duração da aula, quantidade de alunos da turma, tema da aula do dia, áreas de abrangência/linguagens exploradas e data), objetivo geral, objetivos específicos, conteúdos abordados, procedimentos metodológicos (passo a passo, as rotinas da Educação Infantil), recursos didáticos, avaliação e referências bibliográficas de apoio.

Ao mesmo tempo em que nos encontramos em sala de aula para planejar, os alunos fazem o estágio e nós, professoras, vamos a campo acompanhá-los. Esse acompanhamento é feito individualmente. Observamos os alunos nas UEIs, duas vezes cada aluno, conforme recomenda o PPC do curso de Pedagogia. É um momento para conversarmos com todos que fazem parte da escola, a fim de estreitar os laços universidade/escolas.

Esse assessoramento ao aluno durante as atividades do estágio é feito também por email, ou compartilhadas em um grupo formado pelos alunos da disciplina e pelas professoras, na rede social Facebook. Essa comunicação se solidificou a partir de 2014. Antes disso já fazia uso dessa rede social, porém, era mais na perspectiva de postar fotos dos momentos vivenciados em sala de aula pelas alunas da disciplina. Entretanto, em 2014 passamos a utilizá-la de modo mais sistemático, compartilhando atividades, vídeos, sugestões de textos, fotos, projetos de ensino, músicas, jogos didáticos, recursos pedagógicos, entre outros artefatos relacionados à Educação Infantil.

Ou seja, à medida que discutia com os alunos sobre os saberes/fazeres inerentes à Educação Infantil, no grupo do Facebook compartilhava com os alunos textos que ampliavam a discussão feita em sala de aula, por exemplo, na aula em sala eles discutem sobre questões de indisciplina, diferentes configurações familiares, como avaliar na Educação Infantil, entre

outras questões e no grupo do Facebook, provocava através de postagens de artigos, imagens, charges, blogs, o alargamento das ideias sobre tais aspectos. Nesse espaço virtual, incitava e incito os alunos a se autorizarem, emitirem suas opiniões sobre o que está sendo discutido. Muitas vezes, eles só curtem, ou compartilham, mas não se autorizam a dizerem o que pensam, a formar a própria opinião.

Como professora, vejo que essa é minha missão, educar para a criticidade, para a reflexão, no sentido de que os estagiários sejam autores do seu processo formativo, na posição de protagonistas da construção do saber. Esse espaço me favoreceu isso, me ajudou a trabalhar de maneira mais crítica, porque nem sempre a aula na sala nos permitia um debate mais amplo, devido a limitações em relação ao horário, que é pouco, como também à falta de internet, que limita, muitas vezes, a pesquisa em rede sobre o que estamos discutindo.

Concomitante a todo este desenrolar da disciplina de estágio na Educação Infantil, os alunos sistematizam a experiência do primeiro estágio de diversas maneiras: relatório, portfólio ou artigo, conforme o PPC do curso de Pedagogia. Na minha prática como professora, ao iniciar o trabalho com a disciplina em 2010, o trabalho final era um relatório em que os alunos incluíam nele: os relatos das discussões em sala de aula sobre as concepções de estágio, o projeto de ensino que desenvolviam em relação aos temas a serem trabalhados na regência de classe, os planos de aula, que extraíam do projeto de ensino maior, os relatos reflexivos do período de regência de aulas ministradas por eles.

No entanto, a partir de 2011 comecei a perceber, juntamente com as minhas colegas de trabalho, que os alunos deixavam muito a desejar, no quesito reflexão²⁴, eles descreviam mais do que refletiam sobre as experiências vivenciadas em sala de aula, daí começamos a pensar numa atividade que desse essa condição ao aluno de conceber o estágio como um campo de pesquisa. Pois “[...] O estágio como pesquisa é, por excelência, um espaço de reflexão sobre a carreira docente. É o momento de rever os conceitos sobre o que é ser professor, para compreender o seu verdadeiro papel da escola na sociedade” (LIMA, 2012, p. 31).

²⁴ Aqui, entendo reflexão na concepção de Saviani (1989), quando explicita que esta palavra vem do verbo latino “reflectere”, que quer dizer “voltar atrás”. Nessa perspectiva, é um re-pensar. Refletir nessa ótica é um pensamento capaz de avaliar impressões e opiniões, ou mesmo conhecimentos científicos e técnicos, questionando-se a respeito do seu significado. “[...] Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado [...]”. Cf. SAVIANI. Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1989, p. 23.

Essa discussão me levou ao trabalho com portfólios²⁵ de formação com os alunos, por acreditar que esse recurso favoreceria a reflexão dos mesmos sobre o primeiro estágio. Realmente, a mudança na metodologia foi positiva, os alunos passaram a perceber o portfólio como um interlocutor, registrando nele as narrativas diárias vividas na universidade e no chão da escola.

Foi prazeroso trabalhar com portfólios como sistematização da experiência do estágio. Lembro que lancei mão de saberes da minha vivência como aluna da graduação em Pedagogia. Na ocasião, uma das professoras que tive nos lançou esse desafio de trabalhar com o portfólio, como atividade avaliativa para a disciplina que ministrava à época. Então, me apropriei de vários daqueles conhecimentos da realidade de aluna e aliei às novas leituras e experiências novas como professora que estava me utilizando do portfólio com os meus alunos.

Tenho plena consciência que trabalhar a pesquisa no estágio é um desafio, sendo preciso entendê-lo como um espaço de intervenção/reflexão e, para isso, o uso dos portfólios tem se mostrado como um excelente aliado para que tanto o estagiário como eu, entenda que “é no efetivo exercício da profissão que se aprende e se constroem as especificidades do trabalho docente” (LIMA, 2012, p. 56).

Normalmente, na primeira aula de estágio, quando se inicia o semestre, os alunos costumam declarar aquela conhecida frase de que chegou a hora da prática. Eu, como professora, conduzo os discentes a refletirem sobre esta assertiva, pois é bem verdade que os currículos de formação, na maioria das vezes, se constituem em um aglomerado de disciplinas que não dialogam entre si. Nesse caso, não seriam teorias, mas saberes disciplinares desarticulados do campo de atuação dos futuros profissionais.

Quando fui aluna do curso de Pedagogia da UERN, a grade curricular do curso era a anterior a esta atual, com a qual trabalho hoje. À época (2003 – 2007), só tínhamos um estágio, situado ao final do curso, apenas no sétimo período e íamos para a escola realizar o primeiro e único estágio e só podia ser realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apesar de estudarmos ao longo do curso disciplinas voltadas para a Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo. Outro aspecto curioso era o fato de não termos nenhuma atividade ao longo do curso que nos aproximasse da realidade escolar. Ao atuar como professora de estágio me sinto

²⁵ “Os portfólios não são apenas a seleção dos materiais. É preciso apreciar, analisar, interpretar, construir sentidos, planejar o futuro, criar uma narrativa afinal [...]”. Ver: BARBOSA. Maria Carmen Silveira e HORN. Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.112.

desafiada a trabalhar na perspectiva de pesquisa, algo que não vivenciei como aluna do curso. Lembro-me de que a minha professora de estágio, já trazia esta discussão do estágio como pesquisa, inclusive discutimos este texto de Pimenta e Lima (2010) na disciplina. Entretanto, a própria estrutura curricular arrefecia esse fazer na perspectiva da investigação (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Esse descompasso entre teoria e prática é percebido também na carga horária. Em muitos casos, se reserva menos horas às disciplinas denominadas de “práticas” na estrutura curricular dos cursos. Mas, “também com frequência se ouve que o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática. [...]” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 34). Para isso, as referidas autoras trazem conceitos de prática e de teoria e a compreensão de superação da fragmentação entre elas, a partir do conceito de práxis. Ou seja, nessa perspectiva, o estágio é entendido como uma atitude investigativa, que envolve professores, alunos, escola e sociedade como um todo.

Almejo superar essa separação entre teoria e prática e a investigação desenvolvida no estágio, por meio da escrita reflexiva sobre o mesmo. Esse exercício abre a possibilidade de despertar o lado pesquisador do estagiário, além de estimular a reflexão. Com isso, durante as aulas trabalho com os alunos na perspectiva de incitar uma postura investigativa ao longo de sua permanência nas escolas-campo de estágio.

Afirmo que a escrita sobre o primeiro estágio tem levado os graduandos de Pedagogia da UERN a refletirem sobre o estágio como campo de investigação, fato esse que se evidencia nas escritas desses alunos na ocasião da monografia no final do curso, que em grande parte têm surgido do estágio na Educação Infantil. Com isso, percebo que os alunos têm avançado no sentido de perceberem o estágio como um processo de investigação, aliando teoria e prática. “A pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 46).

Entretanto, no ano de 2014 fui impactada com uma nova metodologia de trabalho. Ao dividir a turma de estágio com uma colega professora, esta sugeriu que nosso proceder na disciplina de estágio fosse uma continuação do que ela já vinha desenvolvendo com a turma. A docente havia trabalhado no moodle, um ambiente de aprendizagem virtual em que os alunos faziam esta interação em sala e também em rede, utilizando a internet.

A referida professora argumentou que seu trabalho de doutoramento versava sobre as tecnologias na educação e eu fiquei tensa em saber que iria trabalhar numa perspectiva diferente do que vinha desenvolvendo e, como é natural, o novo assusta e provoca medo.

Trabalho com estágio na Educação Infantil desde 2010, mas este semestre está sendo diferente, pois me sinto desafiada a ressignificar concepções e metodologias, e isso me impulsiona e mobiliza a novas leituras, pesquisas e debates comigo mesma, com os meus pares e com os meus alunos (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Aos poucos fui explorando o moodle e me questionando se realmente eu daria conta de atender os alunos presencialmente, em sala, e virtualmente, no ambiente, dada a minha carga horária de 40 horas, as orientações de monografia e o trabalho dissertativo do mestrado. Com o uso desta metodologia pude superar alguns limites pessoais como, por exemplo, no uso do moodle, e também compreender a importância das mídias no processo educativo.

Percebi que este recurso avaliativo foi adequado para a disciplina de estágio, pois estágio é um componente que requer muita orientação sobre diversos aspectos: discussão de textos, observação, regência de classe, intervenção na escola e sistematização da atividade, que neste caso, foi um artigo científico. Um encontro (4 horas) por semana, de fato é pouco tempo para tantas demandas, e, nesse caso, o uso do ambiente favoreceu o processo. No entanto, percebi que muitas das alunas não entravam no moodle, por diferentes razões, segundo elas: falta de tempo, devido ao excesso de atividades das diferentes disciplinas que cursam no semestre, falta de um computador, falta de internet e internet oscilante da UERN, pois nem sempre conseguíamos nos conectar à internet, ficando inviável o uso do ambiente em sala de aula.



Figura 14 – Foto de Aleksandra Nogueira e as alunas de estágio do semestre 2014.2, no Laboratório de Informática da FE/UERN, trabalhando no ambiente virtual moodle, na sistematização do artigo. Fonte: Foto extraída do grupo/Facebook da turma do quinto período de Pedagogia/UERN do semestre 2014.2.

Na foto acima, a turma está trabalhando no ambiente virtual moodle e eu e a professora que estava dividindo a turma de estágio comigo estávamos passando por cada aluno, retirando dúvidas sobre o acesso e navegação no ambiente virtual de aprendizagem. Orientamos sobre o artigo que estavam construindo como sistematização do estágio na educação infantil.

3.3 Práticas avaliativas: narrativas que emergem da docência

Ao trabalhar com estágio na Educação Infantil percebi que a ação avaliativa é inerente a todo o processo educativo e não apenas a um desses momentos. Daí a necessidade dos trabalhos frequentes e sucessivos ao longo da disciplina. A avaliação, nesse sentido, tem a finalidade principal de auxiliar ao aluno, tornando-o partícipe do processo educativo, favorecendo a tomada de consciência nas suas conquistas e dificuldades (HOFFMANN, 2003).

Segundo a autora, a avaliação nos cursos de formação de professores é um fenômeno com características reprodutivistas e isso é merecedor de questionamento, uma vez que o modelo que se segue nos cursos de formação de professores é o que os professores que exercem o magistério vão seguir nas escolas e universidades. Assim, a prática vivida pelos alunos desses cursos, quando foram estudantes, passa a ser seguida ao se tornarem educadores.

Rememoro que quando iniciei as aulas no Ensino Superior, em 2010, revivi momentos relacionados aos processos de avaliação dos professores que tive como aluna. Pude ver práticas extremamente tradicionais, em que alguns professores exigiam que reproduzíssemos o que estava nos livros tal qual estava lá, com avaliações apenas nos finais dos períodos letivos. Entretanto, também tenho lembranças de processos avaliativos que vão ao encontro, do que acredito e defendo. Lembro-me de avaliações mediadoras como, por exemplo, uma professora que fez uso de um portfólio e fomos avaliados, por meio do diálogo, do início ao fim da disciplina ministrada, que era Língua Portuguesa (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Assim, de 2010 a 2014, como professora de Estágio Supervisionado I – na Educação Infantil, procurei fazer uso de uma avaliação que contemplasse características teórico-práticas

da disciplina, respeitando as diferenças individuais de cada um. As expectativas dos alunos eram muitas, haja vista ser este o primeiro estágio da grade curricular do curso de Pedagogia. As turmas foram bastante heterogêneas. Em algumas tinham alunos que já atuavam na docência na Educação Infantil como bolsistas na rede municipal, outros já eram mães ou pais, ou tinham irmãos nessa faixa de 0 a 5 anos, mas boa parte só tinha a vivência de quando foram alunos da Educação Infantil.

Como já mencionei anteriormente, de 2010 até aqui fiz uso de alguns recursos avaliativos na disciplina de estágio, como: relatório, portfólio e artigo científico. Tais atividades têm me permitido repensar sobre a prática avaliativa, passando a desmistificar o poder da avaliação exercidos sobre os estudantes. Além disso, abrindo outra perspectiva e visão sobre o meu papel como professora (HOFFMANN, 2003).

Fiz uso do relatório durante os anos de 2010 e 2011, em que orientava os alunos a escreverem o documento, tomando por base, os seguintes aspectos: capa, contracapa, sumário, introdução, abordagem sobre as concepções de estágio, identificação e caracterização da instituição de Educação Infantil, a prática pedagógica da professora colaboradora, o planejamento da ação docente com base nas linguagens do RCNEI, os planos de aula, a regência de classe, a ação interventora, as considerações, referências e apêndices e anexos.

Em 2012 e 2013, comecei a trabalhar o processo avaliativo da disciplina de estágio fazendo uso do Portfólio, contendo os seguintes elementos: capa, contracapa, sumário, introdução, registro de todas as aulas em sala durante a disciplina de estágio, reflexões sobre o período de observação, planejamento tendo como embasamento o RCNEI, projeto de ensino e planos de aula, diários sobre a regência de classe, atividades realizadas durante a regência e discussões, autoavaliação do período do estágio, ação interventora na UEI, considerações, referências, apêndices e anexos.

O diferencial do portfólio é o fato dele ser mais flexível, na sua maneira de ser escrito, do que o relatório, e pode ser organizado em pastas, arquivos, customizados, manuscrito, guardado em caixas, entre outras opções de fazer o diário. No entanto, apesar de ter dado certo durante esses dois anos, eu, juntamente com as outras professoras de estágio, com as quais atuo, começamos a perceber que os alunos estavam refletindo pouco sobre o estágio. Os trabalhos ficavam muito descritivos, se preocupavam mais com a forma, do que mesmo com o movimento intelectual das problemáticas inerentes ao primeiro estágio.

Em 2014, assim, lançamos a ideia de utilizar um artigo para sistematizar os momentos vivenciados no estágio, na intenção de que os alunos conseguissem fazer uma melhor relação entre teoria e prática no estágio, envolvendo e mobilizando tudo que estudaram ao longo do

curso de Pedagogia. A proposta foi que a partir da observação eles levantassem problemas de estudo/investigação.

Orientei que o artigo deve conter: apresentação (título do artigo e nomes dos alunos, pois o artigo foi feito em grupos, por UEI), questão de partida, cenário da pesquisa, metodologia utilizada (leitura de textos, linguagens do RCNEI, observação, regência), sistematização do artigo, desmembramento dos pontos do artigo/questionamentos, proposições, considerações e referências.

Assim, o processo avaliativo por meio do artigo, tem se constituído em um exercício para os alunos do quinto período, no sentido de exercitarem a escrita científica. Muitos destes alunos, apesar de já se encontrarem na metade do curso, ainda não escreveram um artigo, ficando, a meu ver, uma formação limitada, em se tratando de um curso superior. Essa é uma das minhas maiores dificuldades ao orientar o artigo ao longo do semestre: os alunos têm muitos entraves no processo de escrita. Parece-me, que eles sentem dificuldades em mobilizarem os conhecimentos já estudados anteriormente ao estágio e isso dificulta a redação do texto.

Entretanto, ao ler o que vão escrevendo, retorno o artigo para eles, por e-mail ou pelo Facebook, com observações, sugestões de autores, artigos, livros e documentos em formato PDF para auxiliá-los na construção da escrita, como também disponibilizo os meus livros para fazerem fotocópia de algum capítulo. Quando nos encontramos em sala de aula, faço o exercício de exporem o que estão escrevendo no coletivo, com o uso do projetor multimídia, a fim de dar orientações coletivas.

Esses saberes na forma de conduzir as orientações são provenientes das leituras que fui agregando ao longo da minha formação profissional, como também das experiências na relação com os próprios alunos e com os professores mais experientes com os quais convivo na labuta diária. A maneira de ser professora que vamos adquirindo com o tempo, é justamente o que Tardif (2012) denomina de truques do ofício. E aprendemos tais questões na relação com o outro.

Então, normalmente são estas as etapas do processo avaliativo, que é processual ao longo do semestre:

- Leitura prévia dos textos base para cursar a disciplina;
- Estudo do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: princípios e concepções;

- Construção coletiva do roteiro de entrevista para a observação na Unidade de Educação Infantil;
- Discussão/problematização das observações realizadas no campo de estágio;
- Elaboração dos projetos de ensino;
- Elaboração de planos de aula com base nos projetos de ensino;
- Material didático (oficinas de materiais reutilizáveis) para utilizar na regência de classe;
- Avaliação da atuação docente no campo de estágio e levantamento das situações problema para a intervenção na escola;
- Sistematização da intervenção de regência na escola.
- Discussão, planejamento, avaliação e sistematização do estágio (Relatório, Portfólio ou Artigo);
- Socialização pública da sistematização do estágio (Relatório, Portfólio ou Artigo).

Nesse sentido, fica evidente que, no decorrer do trabalho desenvolvido na disciplina de estágio, “[...] o objeto da avaliação deixa de se centrar exclusivamente nos resultados obtidos e se situa prioritariamente no processo de ensino/aprendizagem [...]” (ZABALA, 1998, p. 198). Para compreender como avalio, explico aqui alguns tipos de avaliação com base em Matui (1995): a tradicional, a diagnóstica, a mediadora e a dialógica (sendo estas três últimas construtivistas) e, ao final, me posiciono onde me encontro, com base na metodologia que faço uso na disciplina de estágio.

Na avaliação tradicional, esta é o centro controlador, um instrumento de poder do professor. É a chamada “pedagogia de exames”, no sentido de fazer uma tarefa para tirar uma nota e não com o intuito de aprender. Já a avaliação diagnóstica teria surgido a partir dos anseios da humanidade, na busca de transformações e progresso. Essa é a avaliação construtivista (diagnóstica, mediadora e dialógica). Cipriano Luckesi é o grande idealizador da avaliação diagnóstica no Brasil. Ela converge com a reflexão sobre a ação realizada, o que conduz à decisão de novas ações e sempre leva à tomada de decisão, pois faz refletir sobre a ação.

A avaliação mediadora, por sua vez, apresenta as seguintes características:

- Dinamização das oportunidades de ação-reflexão;
- Acompanhamento permanente por parte do professor;
- Prática que desafia o aluno para novas questões a partir de respostas formuladas;
- Busca incessante de compreensão das dificuldades do educando;
- Compreensão do processo de cognição: pensar como o aluno e entender por que ele pensa dessa forma; (MATUI; 1995, p. 232).

E na avaliação dialógica, por meio do diálogo é possível perpassar toda a prática construtivista e, através deste, o sujeito interage com o mundo. No diálogo, ação quer dizer tomar iniciativa, dar movimento a alguma coisa. Esse tipo de avaliação é o mais construtivista que temos e subsidia tanto a avaliação diagnóstica como a avaliação mediadora.

Diante disso, ao me questionar sobre o tipo de avaliação que venho desenvolvendo nestes últimos anos, posso afirmar que, dada à metodologia que faço uso, me encontro na avaliação construtivista, pois me posiciono a todo tempo como mediadora do processo ensino-aprendizagem entre o aluno e o conhecimento, fazendo uso do diálogo. Como mostro na narrativa a seguir, de um momento que ocorreu em 2014 e me fez refletir sobre os meus saberes no tocante ao processo avaliativo:

Era o fim do semestre, as alunas apresentaram o trabalho final e lancei as notas no portal do professor na página da UERN. Foi o resultado da disciplina de Seminário Temático I, que ocorre entrelaçada ao estágio I, que é na Educação Infantil. O objetivo do seminário é levar os alunos a conhecerem as linguagens do RCNEI (linguagem oral e escrita, matemática, movimento, música, artes visuais e natureza e sociedade).

Um grupo de alunas me enviou email, mostrando insatisfação no que se refere à nota, então argumentei, explicando o porquê de terem merecido aquela nota, mas enviaram novo email dizendo que entendiam os meus argumentos, mas que não aceitavam, pois eu não havia deixado claros tais critérios para elas (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Assim, refleti sobre a importância da clareza de critérios e que devemos deixá-los bem claros, ao propor atividades para os alunos e nessa perspectiva:

[...] Dizer-se que o acompanhamento da produção de conhecimento de um aluno possa se dar a partir de dados absolutamente precisos e objetivos, através de instrumentos altamente fidedignos, no meu entender, é negar o verdadeiro sentido da

educação, pois se essa é uma relação entre seres humanos, racionais e afetivos, então implica essencialmente a subjetividade dessa aproximação, nos entendimentos e desentendimentos advindos dessa relação. Uma relação que exige o diálogo do professor e do aluno sobre suas maneiras de compreender o mundo (HOFFMANN, 2003, p. 112 - 113).

Com esse ocorrido, pude compreender que o tempo que passo com as turmas em sala de aula é muito pouco para conhecer os alunos em suas subjetividades e, por vezes, o diálogo não flui de maneira horizontal e eu como professora, mesmo sem perceber, me distancio dos alunos, não os ouvindo, ou desconsiderando o que pensam e o que dizem na hora das atividades desenvolvidas. Acredito que esse despertar sobre o processo avaliativo me faz compreender a avaliação como dialógica, no sentido de refletir, junto com o aluno, sobre o objeto do conhecimento, com vistas à superação, sendo um princípio fundamental da avaliação mediadora.

Na tentativa de desenvolver uma avaliação mediadora, concebo o estágio como uma excelente oportunidade para fazer este exercício, uma vez que acompanhamos cada aluno individualmente, tanto na regência como na escrita da sistematização do artigo e isso favorece o diálogo entre mim e os alunos. Assim, faço o seguinte caminho no processo avaliativo da disciplina:

- Os alunos elaboram os projetos de ensino e os planos de aula e eu vou orientando, fazendo sugestões, indicando leituras, atividades e redirecionamentos;
- Ao concluírem a regência, ou concomitantemente, os alunos começam a redigir o artigo e oriento em relação ao quadro teórico, faço comentários e sugestões. Todas as semanas faço esse movimento com eles, durante as nossas aulas semanais de estágio em sala e, durante a semana, por email, ou pelo grupo que criamos na rede social Facebook;
- Esse processo é de muito diálogo e de idas e vindas dos artigos, em que vou acompanhando a evolução da escrita dos alunos ao longo do semestre; tento provocá-los para fazer a relação teoria/prática e compreender que o estágio deve ser entendido como pesquisa/investigação.

Com isso, sinto algumas dificuldades. O estágio I, na Educação Infantil, por ser o primeiro estágio, costuma deixar os alunos muito preocupados em relação ao que devem fazer e a quantidade de atividades que devem dar conta os deixam sobrecarregados, num primeiro momento. Outra dificuldade que sinto, é com angústia dos alunos no fator criatividade. Eles

esperam muito por um modelo para tudo, temem criar, inovar, não se autorizam a ousar no momento do estágio. Assim, como professora de estágio, comungo com tais assertivas sobre:

[...] o quanto há diálogo nesses momentos mudos de analisar (professor) e repensar (alunos) as tarefas do estágio. E o quanto esse diálogo exige de aprofundamento nas questões teóricas, o quanto exige das alunas, para uma tomada de consciência progressiva sobre o significado de suas ações. A tal ponto que a evolução acontece com a maioria das estagiárias. Partam elas do ponto que partirem, há um progresso notável em relação aos aspectos teóricos e práticos. Isso, sem dúvida, se não ocorreram rupturas na continuidade do processo, porque ele exige comprometimento e seriedade de todos. E observa-se que muitas alunas não estão acostumadas a refletir teoricamente sobre o seu fazer (HOFFMANN, 2004, p. 137).

É interessante, como várias das descobertas dos estagiários, só acontecem no final do semestre, pois, o tempo da disciplina de estágio, parece ser pouco para tantas rupturas e transformações pelas quais passam e eu como professora também me modifico. A cada semestre vivido, redimensiono a minha prática, leio o meu fazer docente, pergunto a mim mesma, em que aspectos posso melhorar para aprimorar o meu ofício de professora. Por vezes, me desespero, por querer que os alunos percebam coisas que ainda não estão amadurecidos para tal.

Como exemplo disso, cito as nossas discussões sobre a questão das atividades desenvolvidas pelas professoras regentes com as crianças, em que os estagiários as notam na semana da observação. Eles dizem: “Professora, acho um absurdo... as crianças só fazem uma atividade durante a aula, isso não é um absurdo?” Daí, vou escrevendo no quadro-negro todas as problematizações que trazem e parto para uma discussão coletiva. Nesse caso, retomo a discussão do RCNEI que, por sinal, já estudaram no semestre anterior ao estágio, e repiso que tudo que se faz com as crianças na Educação Infantil são atividades e estão dentro de uma rotina de planejamento com intencionalidade.

Normalmente, na Educação Infantil a rotina é a seguinte:

- 1 Acolhida;
- 2 Músicas;
- 3 Reflexão;
- 4 Brincadeiras livres;
- 5 Lanche;
- 6 Chamada;

- 7 Como está o tempo;
- 8 Calendário;
- 9 Combinados;
- 10 Ajudante do dia;
- 11 Contação de história;
- 12 Atividade escrita (individual ou coletiva);
- 13 Lanche;
- 14 Despedida.

Todas essas rotinas são atividades que as professoras desenvolvem com as crianças da Educação Infantil, entretanto, inicialmente os alunos estagiários entendem que não. Por isso, partimos para toda uma discussão teórico/prática para que possam refletir sobre as ações na Educação Infantil. Como nos diz Hoffmann (2004), normalmente, ao longo do processo, ocorrem rupturas na maneira de ser e pensar dos discentes, sobre os seus fazeres, saberes e olhares sobre a profissão docente. Esse movimento de (trans) formação é avaliado durante toda a itinerância vivida, por mim e por eles, na disciplina de estágio.

3.4 Parceria colaborativa escola – universidade: possibilidades de trabalho

Segundo Gómez (1995), a figura do professor orientador de estágio não pode ser reduzida a um papel secundário nos cursos de formação de professores, ou ser entregue a qualquer professor, como maneira de completar a carga horária. A universidade, por meio de um ensino reflexivo, deve estimular a criação de escolas de desenvolvimento profissional, que incentivem projetos educativos e que estejam dispostas a colaborar com as universidades na formação dos professores.

Com essa provocação feita por Gómez (1995), reflito de como é relevante a escolha do professor que vai atuar no estágio, porque lecionar esta disciplina exige muito esforço, tanto físico quanto intelectual. No meu caso, por exemplo, leciono outras três disciplinas e o estágio, como também acompanho a orientação de monografias e coordeno o Seminário Temático I. O estágio requer do professor muito tempo para acompanhar os alunos individualmente, tanto nas ações pedagógicas como também precisamos ir até às UEI, ver os alunos na ocasião da regência.

Nessa ótica, o que o estagiário teria de aprender com a escola em movimento? A autora Lima (2012) explicita que é na escola que o aluno aprende sobre a profissão professor, sendo a partir desse contexto escolar que se compreende os movimentos feitos pelos sujeitos. A escola é um espaço de contradição, onde se perpassam diferentes culturas.

Dessa maneira, estreitar os laços entre a universidade e o campo de estágio é de fundamental relevância, já que a formação do futuro professor ocorre também na escola, em contato com a professora colaboradora que lá está e esta, por sua vez, também forma e se forma. Das minhas experiências, vejo que alguns fatores dificultam a relação entre universidade e escola, como:

- Acesso/deslocamento dos estudantes à escola – campo de estágio, principalmente daqueles alunos que trabalham o dia todo, ou que moram em outro município;
- Dificuldades de acompanhamento às escolas pelo professor, devido à quantidade de estagiários em cada escola e o número de escolas para cada professor orientador do estágio;
- Dificuldades no estabelecimento de parcerias com as escolas, pois nem sempre os alunos fazem o estágio nas mesmas escolas, durante todos os semestres, e isso dificulta um trabalho de continuidade.
- Outro problema: os semestres atípicos como, por exemplo, quando se tem greve na UERN, daí o estágio fica apertado para ser realizado dentro do semestre letivo, devido a não coincidência do calendário da universidade com o escolar e, por vezes, não se tem tempo para fazer uma intervenção na escola, após a regência de classe do estagiário;
- Escolas que não aceitam receber estagiários alegam a falta de retorno dado pela universidade, às escolas – campo de estágio;

Disso, depreendo que a relação com as escolas ainda é fragmentada. De fato, esse aspecto é o que percebo como mais frágil, em se tratando do estágio. Algumas vezes, o professor de estágio se sente sobrecarregado com as disciplinas que ministra, as demais atividades que deve conciliar, orientações, reuniões, planejamento, estudo e leituras a serem feitas.

Desde que comecei a trabalhar com o estágio na Educação Infantil, em 2010, me sinto impotente nesse sentido de me aproximar das Ueis. Além de todos esses pontos que citei anteriormente, que dificultam a relação escola – universidade, ainda tem as dificuldades pessoais, no que se refere a: quantidade de horas trabalhadas, no meu caso 40 horas, com disciplinas diferentes e atividades da prática, que acompanhamos, concomitante às disciplinas ministradas. Entre estas atividades, normalmente tenho: as Práticas Programadas Pedagógicas (PPPs) e o Seminário Temático I e deste último, quase sempre, tenho ficado como coordenadora. Então, essas atividades não tem horário físico e isso dificulta, sobremaneira, o atendimento aos grupos de alunos. Aliado a tudo isso, tenho as orientações de monografia, duas ou três, por semestre, que exige de mim, muito esforço, estudo e leituras para acompanhar os alunos. Em meio a toda essa dinâmica, estou ministrando aula de estágio, orientando projetos de ensino, planos de aula, artigo, projeto de intervenção e indo às escolas observar e acompanhar o estágio dos alunos, com vistas a criar laços com a escola. Preciso amadurecer mais a ideia, porém, compreendo que o professor de estágio, precisaria de mais tempo dentro da sua carga horária, para estabelecer vínculos com as escolas. Pois, ao que me parece, deixamos este último ponto a desejar (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Para estreitar essa relação, algumas ideias poderiam ser melhoradas, ampliadas e postas em prática, como:

- Projetos de extensão;
- Aproximação com as UEIs a partir do semestre anterior ao estágio, na ocasião da PPP III;
- Palestras;
- Grupos de estudo.

Para que tais ideias se efetivem junto aos professores das escolas é preciso que retomemos o que afirma Tardif (2012), que precisamos parar de ver os professores de profissão como objetos de pesquisa, e que passem a ser considerados sujeitos do conhecimento. Segundo o autor, os saberes do ensino não pertencem mais aos pesquisadores, no entanto, os professores possuem saberes, saberes estes diferentes dos conhecimentos universitários.

A universidade, dessa forma, precisa ver os professores como colaboradores e co-pesquisadores e não como cobaias, objetos de pesquisas. Nesse sentido, teríamos como desenvolver mecanismos para efetivar tais ideias acima citadas. Dessa maneira, as pesquisas feitas não seriam sobre o ensino, mas para o ensino e com os professores.

Quando vou até às UEIs para acompanhar os alunos de estágio, ao conversar com a equipe escolar, vejo a necessidade que os professores sentem em socializar saberes. Geralmente, eles apontam as necessidades da escola, em que nós, como professores universitários, poderíamos intervir, no sentido de ajudar, colaborar com o desenvolvimento da escola. Por exemplo, os docentes pedem para fazermos palestras, encontros/debates sobre temas que sentem dificuldades em trabalhar, tais como: indisciplina, relação família e escola, a adaptação escolar da criança, temas relacionados ao aluno com Necessidade Educacional Especial (NEE), entre outros. Vejo que são excelentes oportunidades para nos aproximar das instituições, entretanto, normalmente, em meio às nossas atribuições dentro da academia, não conseguimos atender aos pedidos das escolas. Porém, creio que esse seria o gancho para estreitar laços com os campos de estágio (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Diante disso, me questiono o porquê desses professores se sentirem impotentes diante de situações, em que eles próprios poderiam se encontrar periodicamente para discutir tais questões. Ao mesmo tempo, problematizo estes aspectos com base na experiência que tive como professora da Educação Infantil, na rede básica de ensino, e analiso que alguns professores apresentam dificuldades no que se refere à pesquisa. Muitas vezes não vivenciaram isso nos seus cursos de formação inicial. Outro fator seria o excesso de trabalho que enfrentam. Alguns chegam a ter três expedientes ao dia para garantir, ao menos, o básico para si e a família, dada às condições salariais do professor da rede básica no nosso País.

Tardif (2012) sugere que as universidades tenham uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas mesmas, a respeito do ensino, e os saberes desenvolvidos pelos professores, em suas práticas cotidianas. Com a valorização dos saberes da experiência desses professores pela universidade, o aluno conseguiria compreender que ambos, estagiários e professores (universitários ou da rede básica), aprendem e ensinam na relação universidade-escola.

Ao refletir sobre esse estreitamento de relações, analiso como a nossa parceria com as UEIs, que é o caso do estágio na Educação Infantil, ocorre de maneira incipiente. Normalmente, o Departamento de Educação (DE) entra em contato com as Unidades de Educação Infantil (UEIs) por telefone e repassa para nós professores a disponibilidade de turmas disponíveis nas UEIs para assim encaminharmos os alunos. Vejo que a partir daí, poderíamos nos relacionar com a escola, entretanto, o tempo, as atribuições e tudo o mais impedem esse contato inicial, face a face.

As alunas iniciam o estágio e a escola nem ao menos compreende a lógica do estágio, como é organizado, seus objetivos, processos a serem desenvolvidos, intervenção e trabalho final, ou seja, falta essa parceria entre as partes. Quando vou às escolas, aviso às alunas com

antecedência, vou duas vezes, conforme orienta o PPC de Pedagogia, e isso é muito pouco para firmar laços, no sentido de ter a adesão da equipe escolar.

Nessa busca, o contato com a escola como professora de estágio me proporcionou o amadurecimento da compreensão dessa relação entre teoria e prática; ao mesmo tempo em que discutia os textos com os alunos em sala de aula, refletia com eles sobre o que haviam trabalhado com as crianças no momento de regência de classe, como: as relações estabelecidas com os alunos, professores e funcionários da escola, os conteúdos trabalhados, as metodologias utilizadas, as situações de conflitos vividas por eles, os recursos utilizados, entre outros elementos vividos na ocasião da regência de classe pelos alunos.

A primeira vez que fui observar as alunas do estágio numa Unidade de Educação Infantil, me lembro de que ficava apenas observando de longe e anotava tudo que a aluna estava trabalhando em um bloquinho de papel. Com o decorrer dos semestres, percebi que esta prática deixava as alunas desconfortáveis, como também a professora regente da classe, pois era como se eu tivesse anotando o que não estava bom, o que estava “errado”. Então, a aluna ficava nervosa e eu não me sentia bem em causar este sentimento, uma vez que não era esse o meu objetivo. Então, comecei a utilizar esse momento de ida à UEI para não só observar as alunas e ver se estavam indo para a escola, cumprindo os horários e desenvolvendo os planejamentos, mas também para interagir com os alunos participando da aula, conversando com a equipe escolar e tentando aproximar universidade e escola (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Essa aproximação com a escola passou a reforçar ainda mais as discussões em sala de aula em que eu podia estar aliando a minha experiência em sala de aula de Educação Infantil, como também as experiências encontradas nas UEI visitadas, que não se distanciavam do que vivenciava como professora da Educação Infantil, haja vista ambas serem da rede pública municipal. Percebi, também, que esta minha experiência saltava aos olhos das professoras colaboradoras. Em conversas com as mesmas, ao falar sobre essa questão, achavam pouco comum uma professora universitária atuar também na Educação Infantil. Nesse caso, a conversa era uma troca de experiências, crescimento mútuo e significações dadas à profissão, como afirma Lima (2012).

Como já mencionei, em meados de 2012 pedi exoneração do cargo de professora estatutária da rede pública municipal e essa relação com as escolas de estágio se tornou ainda mais relevante, no sentido de não me desvincular da realidade da sala de aula, pois eu me preocupo que meu discurso esteja o mais próximo possível do chão da escola, vinculando teoria e prática.

Para Lima (2012), a escola é um lugar de aprendizagem da profissão do professor e perceber esse espaço é um componente relevante da prática pedagógica. É um espaço de análise crítica, tanto sobre o espaço físico como também sobre sua estrutura e organização. É um ambiente em que convergem diferentes culturas, e que cada aluno traz consigo marcas, lutas, crenças, valores das suas origens. Por isso:

A escola, com seus diferentes espaços e interações tem muitas e diferentes lições para os estagiários, entre as quais destacamos a questão da cultura escolar e a escola como organização educativa. Acrescentamos uma especial atenção para a escola em movimento que, mesmo distante das coisas que parecem comuns, oferece pequenos e importantes detalhes que um olhar investigativo e interessado na profissão do magistério pode captar (LIMA, 2012, p. 90).

Fica evidente o espaço que a reflexão ocupa no processo do estágio e, primordialmente, no que se refere à formação e à identidade docente. Nessa perspectiva, a escola passa a ser vista como um lugar de investigação, de pesquisa. Esse olhar investigativo, por sua vez, permite ao estagiário refletir sobre os professores, os alunos, os parâmetros curriculares, o livro didático e a cultura organizacional da escola. Assim:

Normalmente, na primeira semana de observação na UEI, os estagiários têm necessidade de falar como perceberam a escola, o que viram. Para isso faço um círculo na sala de aula e começamos a dialogar sobre os pontos que a turma levanta e vamos anotando, na lousa, e discutindo em conjunto. As questões mais destacadas nas falas deles são: a inquietude das crianças, as famílias de diferentes configurações, o cansaço dos professores e a estrutura física não adaptada às crianças, entre outras (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

São nesses momentos de discussão e debate em sala que deixo patente que ensinar é um momento de mobilização, articulação e produção de saberes. Vários pesquisadores, dentre eles Tardif (2012) já destacaram que a investigação sobre esses saberes dos professores é um campo de pesquisa pouco explorado pelas ciências da educação. Entretanto, se estamos trabalhando na formação inicial, é preciso entender como os professores constroem os seus saberes e de que forma estes se articulam. Por isso:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente

como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes curriculares e experienciais [...] (TARDIF, 2012, p.36).

Assim, o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e também com a sua história profissional, suas relações com os alunos em sala de aula e com os demais atores da escola. Sendo assim, a escola é vista pelos estagiários como espaço fértil para a produção de saberes docentes, em que irão conhecer os sujeitos e as situações que trabalharão. Nesse sentido, percebemos a importância do professor reflexivo, conforme pontua Shön (1995, p.87):

[...] o professor tem de ser tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão-na-acção seja possível.

É justamente nessa reflexão na ação que os alunos expressam os limites da formação inicial, o despreparo para a realização do estágio e a suposta desarticulação entre teoria e prática, alegando que não conseguem colocar o plano de aula em ação, por algumas vezes, por motivos burocráticos e isso, segundo eles, arrefece o desempenho do professor. Nesse contexto, o professor de estágio deve ser:

[...] responsável pela formação prática e teórica do futuro professor deve ser capaz de actuar e de reflectir sob a sua própria acção como formador. Deve perceber que a sua intervenção é uma prática de segunda ordem um processo de diálogo reflexivo com o aluno mestre sobre as situações educativas. [...] (GÓMEZ, 1995, p. 112 - 113).

Posso afirmar, assim, que o estágio se constitui em espaço de aprendizagens e saberes tanto por parte dos alunos, como da minha parte enquanto professora formadora. Ele passa a ser considerado como uma atividade propícia à articulação dos conhecimentos (heterogêneos e plurais), sendo uma disciplina crítico-reflexiva, em que ocorre a articulação entre os diferentes saberes. Assim, essa associação entre o ensino e a realidade escolar propicia a interface entre teoria-prática. Isso vem favorecer a reflexão sobre uma prática criativa e transformadora, possibilitando o redimensionamento de teorias que sustentam o trabalho do professor.

Durante as nossas discussões em sala de aula sobre a regência de classe, as alunas expressam que as situações vividas ajudam na compreensão da organização e funcionamento interno da escola, em que passam a entender a complexidade das culturas e tudo isso convida o estagiário a dedicar uma atenção especial sobre os diversos locais de onde partem os alunos para a escola, trazendo marcas, desafios, crenças e valores das suas origens (LIMA, 2012). A seguir, exponho a imagem de um desses momentos de acompanhamento das alunas no estágio:



Figura 15 – Foto da aluna da disciplina de estágio na Educação Infantil, no semestre de 2014.2, em momento de regência de classe.
Fonte: Arquivos da autora, 2014.

Esse foi o momento que fui fazer uma visita à UEI, na ocasião, a aluna estava realizando o período da regência de classe e o projeto trabalhado era sobre os encantamentos da leitura na Educação Infantil e, na ocasião, contou a história de Chapeuzinho Vermelho, de Charles Perrault. Para isso, fez uso de um avental e de fantoches com os personagens da história.

Normalmente, ao visitar as UEIs costumo não ter contato apenas com a sala de aula em si, mas procuro, sempre que possível, conversar com as pessoas que trabalham na escola além das professoras, como: as que fazem a merenda escolar, as que organizem o ambiente, o deixando mais limpo e agradável, as secretárias, a coordenadora pedagógica e a diretora.

Esses saberes se alicerçam fundamentalmente na minha experiência como professora da educação infantil. Ao perceber que o trabalho que o professor realiza em sala de aula é

uma tarefa a muitas mãos e depende de todos os agentes escolares. Por esse motivo, ao visitar a estagiária numa determinada UEI, não me limito exclusivamente à sala de aula, em que o estagiário está atuando, mas prefiro ter uma visão mais ampla daquele espaço e da cultura inerente à UEI.

O que percebo dessa relação é que as escolas são muito abertas ao diálogo, mostram satisfação em receber as estagiárias e sempre pedem que enviem outras alunas, nos semestres subsequentes. Afirmam que as alunas têm dado uma contribuição na escola e ressaltam, principalmente, a contribuição das mesmas no que se refere às metodologias que utilizam. Entretanto, também apontam o distanciamento da universidade das escolas, pois alegam que, exceto o momento do estágio, normalmente os professores da UERN não vão às escolas e se sentem incomodados com a falta de diálogo. Essas declarações das professoras sobre o estagiário ficam bem nítidas quando leio as Fichas de Avaliação do Estágio Supervisionado – Professor Colaborador (ver anexo B). Nessa ficha, as professoras fazem uma avaliação do aluno estagiário e do estágio em si, oferecendo sugestões que podem contribuir com a formação do pedagogo na UERN e uma das sugestões geralmente diz respeito ao processo colaborativo entre escola e universidade.

Por isso, considero de extrema relevância a relação estabelecida com as pessoas que compõem a escola campo de estágio e, principalmente, com as professoras colaboradoras que acompanham, bem mais de perto, os estagiários no desbravar da profissão docente. Como afirma Lima (2012), conhecer tais profissionais aproxima os estagiários do magistério, uma vez que ele passa a compreender por que os professores agem de determinado modo e não de outro. Muitas vezes, se apoiam nos estagiários e estabelecem uma relação de troca de saberes: esses levam novas metodologias, recursos didáticos e criatividade e os professores colaboradores assumem o papel de formadores desses alunos em formação.

3.5 A formação inicial e continuada como princípio para uma prática pedagógica competente: implicações de contar-se

Pesquisas²⁶ apontam que o professor universitário aprende a sê-lo de forma intuitiva, autodidata ou seguindo a rotina dos outros e traz também a sua própria experiência como aluno universitário. Isso se explica devido à inexistência de uma formação específica para o professor universitário.

Como já mencionei anteriormente, a falta de formação, no sentido de inserir o novo professor na cultura universitária, de fato me preocupou bastante no início, em 2010 e 2011 também. Eu me sentia sem norte, tinha medo de errar, mas ao mesmo tempo não sabia que caminho seguir. Eram muitas as dúvidas como, por exemplo, sobre metodologias, como tratar o aluno, qual a maneira mais acertada para avaliar o aluno e também questões relacionadas à cultura universitária, como as reuniões departamentais, no sentido de como me portar nas reuniões. Mas, a disciplina que mais tive dificuldades foi no estágio, pois foram várias as situações conflitantes, em que não sabia como agir, apesar de trabalhar em conjunto com outras colegas, que também eram contratadas e algumas estavam, assim como eu, em início de carreira. Foi só a partir de 2012 que tive a oportunidade de atuar em estágio com professoras efetivas e isso me trouxe ainda mais aprendizado, segurança e autonomia nas minhas ações como professora universitária (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Nessa linha de raciocínio, acredito que essa questão da falta de formação específica para o professor universitário poderia ser sanada, em parte, com o trabalho em parceria, em que os novos professores tivessem oportunidade de atuar com professores experientes, de preferência, efetivos. Pela experiência que tive, vi que me desenvolvi muito profissionalmente; na verdade, tinha dúvidas sobre o que fazia, mas não tinha com quem conversar sobre e o momento de estágio, com a oportunidade de trabalhar em conjunto com outras professoras experientes, me propiciou esse momento de troca, partilha, formação e (auto) formação docente. Vejo esse momento como um fio condutor para inserir novos professores na cultura universitária.

²⁶ Para saber mais sobre o assunto ver: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010; ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artemed, 2004 b. Tradução de Ernani Rosa.

Por isso, devido à falta de formação para a docência universitária, há iniciativas que valorizam a formação contínua, ou em serviço, por meio de cursos, seminários, disciplinas de pós-graduação *lato sensu*, palestras e estágios, entre outros. Essas iniciativas não são regra geral, há quem compreenda que para exercer a docência no Ensino Superior não é necessária a formação no campo do ensinar. Em muitas das instituições de Ensino Superior e nas universidades, os professores possuem larga experiência e anos de estudo em suas áreas específicas, no entanto, desconhecem o que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual são responsáveis ao trabalharem em sala de aula (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Geralmente, os professores ministram disciplinas estabelecidas com ementas prontas, planejam individual e solitariamente. Não recebem orientação sobre os processos de um planejamento, nem tem de prestar contas ou fazer relatórios, como acontece nos processos de pesquisa, sendo esse último o objeto de preocupação e controle institucional.

É bem notório que a docência na universidade põe em discussão as finalidades do ensino de graduação no Brasil, como também em outros países. Consta-se uma preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional dos professores universitários e com as inovações no campo da didática (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, há uma variedade de tipos de instituições de Ensino Superior, sendo: Universidade, que se caracteriza por ter autonomia didática, administrativa e financeira, desenvolve ensino, pesquisa e extensão e tem um número expressivo de doutores; Centro universitário, atua em uma ou mais áreas e pode abrir ou fechar cursos e vagas de graduação; Faculdades integradas, que reúnem instituições de diferentes áreas do conhecimento, oferece ensino e, às vezes, pesquisa e extensão e Institutos e escolas superiores, que atuam em área específica do conhecimento, podem fazer pesquisa, além do ensino e dependem do Conselho Nacional de Educação para criar novos cursos.

Assim, o ingresso nas universidades públicas ou privadas ocorre por meio de concurso público para a docência; contam pontos também a titulação, mestrado, doutorado e a experiência com a pesquisa. A exigência do concurso nas demais instituições é facultativa e o contrato é efetivado por disciplinas ou horas/aula semanais. Ao ser aprovado num concurso ou contratado, o professor recebe uma ementa, um plano de ensino do ano anterior e o seu horário de trabalho a desempenhar. Com isso, as questões de sala de aula, de aprendizagem, de ensino, de metodologia e de avaliação são de sua responsabilidade, só há discussão se o professor sair muito da normalidade esperada. Reforça-se um processo de trabalho solitário e individual (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

É pertinente problematizar sobre a formação do professor universitário, pois na maioria das vezes esse aprende o ofício fazendo, atuando e rememorando práticas de antigos colegas que foram seus professores. Nos cursos de pós-graduação em nível de mestrado existe uma disciplina denominada de Metodologia do Ensino Superior, mas, ao menos no caso do Poseduc, esta foi ofertada em caráter especial. A meu ver, isso é um problema, pois mesmo sendo apenas 60 horas, é uma oportunidade para os mestrandos conhecerem um pouco sobre o ser professor neste nível de ensino, já que, geralmente, são estas pessoas que ocuparão os cargos de docentes nas universidades, entretanto, com seu caráter optativo, nem todos irão ter acesso a tais saberes.

Há também uma disciplina chamada de Estágio de docência, em que o aluno mestrando tem a oportunidade de aprender sobre a profissão, ministrando aulas com um professor efetivo. Esse componente é obrigatório para os alunos bolsistas do Poseduc. Mas, questiono: E os alunos que não são bolsistas, que não são professores universitários, e vão, porventura um dia, exercer a docência no Ensino Superior? Cabe, pois, um tanto mais de reflexão sobre a formação do professor universitário, a partir da própria lógica dos programas de pós-graduação no País.

Por tudo isso, se o professor deseja uma prática competente deve ter em mente que assim como nos afirma Gómez (1995) é preciso que seja um profissional reflexivo, que pensa, toma decisões e é criativo durante a sua ação, lidando com a complexidade, incerteza, instabilidade e singularidade. Nessa ótica, o sucesso do professor vai depender da sua capacidade de resolver tais problemas através da integração entre conhecimento e técnica, por meio do processo de reflexão-na-ação, que seria pensar sobre o que fazemos, ao mesmo tempo em que atuamos.

Na racionalidade técnica, a atividade do profissional é instrumental, mediada para a solução de problemas mediante a aplicação detalhada de teorias e técnicas científicas, entretanto, o trabalho do professor não é meramente técnico, por isso a docência é uma atividade reflexiva. Esse, porém, é um paradigma cartesiano, conservador, uma vez que seu foco é a reprodução do conhecimento, tendo como características o enfoque nas partes, o conhecimento fragmentado e orientado pela razão experimental. As abordagens para esse modelo são: tradicional (centrado no professor), escolanovista (centrado no aluno) e técnica (centrado no planejamento e no controle da técnica) (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003).

Com essas leituras, percebo que, devido a vários desses fatores mencionados ao longo do trabalho, como: ausência de uma formação para a docência no Ensino Superior, nos primeiros anos de docência na UERN (2010-2011), muitas vezes agi de maneira intuitiva, de modo solitário, com base nas memórias dos professores que, para mim, foram significativos e, então, eu repetia esses modelos sem maiores reflexões [...] Eu não sabia que caminho trilhar para isso. Na verdade, estava preocupada com as técnicas, em como fazer, em como dar as aulas, em como avaliar os alunos e, para isso, observava outros professores mais experientes ou seguia a minha intuição (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Gómez (1995) afirma que não se deve abandonar a racionalidade técnica, mas deixa claro que a atividade profissional do professor não é exclusiva e prioritariamente técnica, considerando que esse é chamado a enfrentar grande complexidade e incerteza, e precisa manejar e resolver problemas. Para isso, a reflexão-na-ação é um processo rico na formação do profissional prático. Assim:

[...] Quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a *reflexão – na – ação* é o melhor instrumento de aprendizagem. No contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem (GÓMEZ, 1995, p. 104).

Para isso, a reflexão sobre a ação é essencial no processo de aprendizagem permanente, pois o profissional analisa não só a situação, mas os procedimentos utilizados, as metas, os meios, os esquemas de pensamento e as teorias implícitas utilizadas pelo profissional, quando enfrenta situações incertas ou conflituosas.

Assim, o paradigma emergente²⁷ tem como foco a produção de conhecimento e suas características fundamentais são: ênfase do todo (holístico), conhecimento provisório, relativo e orientado pelo pensamento sistêmico e dialético e como abordagens decorrentes disso, temos: o professor pesquisador, reflexivo, crítico, sistêmico/holístico, progressista e produtivo (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003).

Nessa ótica, é preciso romper com o preconceito de que a prática, por si só, gera conhecimento. A prática não aprimora a competência, mas sim a prática previamente planejada. “A prática pode reforçar o hábito, mas se não for analisada, se não for submetida a comparações e se não for modificada poderemos passar a vida inteira cometendo os mesmos erros” (ZABALZA, 2004b, p. 126). O autor explica que refletir não é retomar os mesmos

²⁷ Esse conceito de paradigma emergente pertence à teoria desenvolvida por Ramalho, Núñez e Gauthier (2003).

assuntos, mas é, antes de tudo, documentar a própria atuação e se autoavaliar, fazendo os ajustes que forem necessários.

E nesta autoavaliação que a (auto) biografia me proporcionou, mais amadurecida pelas leituras, e pelas orientações que tive, tanto da minha orientadora, como da banca examinadora no momento da qualificação, vejo o quanto me (trans) formei ao longo desses dois anos de mestrado. A minha prática pedagógica tem muito mais dúvidas do que antes. Sempre me questiono sobre as minhas escolhas, se são as mais acertadas. Antes do mestrado, eu não me preocupava tanto assim. A implicação com o que faço só aumentou, tenho sede de aprender, de me desenvolver, de ser uma professora pesquisadora. Sinto-me bem mais atenta aos infinitos fatores que permeiam o ato educativo (Excertos de diário da pesquisa. Narrativa de Aleksandra Nogueira em 2014/Mossoró).

Assim como afirma Cunha (2012), vejo que na minha prática docente estou muito preocupada em relacionar o que digo com o que faço, em que busco estar atenta para que o meu discurso não seja repetitivo e livresco, assumindo uma postura menos tradicional. Sempre que me preparo para dar aulas, estudo muito sobre o que vou trabalhar com os alunos. Vejo como é relevante fazer uma análise reflexiva da minha prática, estabelecendo relações entre o meu fazer e um pressuposto teórico, político e filosófico que subjaz o meu discurso.

Por tudo isso, o revirar do meu baú de memórias me despertou para o olhar demorado sobre o meu fazer docente, e me fez compreender que assumir esta postura reflexiva e inovadora é romper com as amarras de uma prática pedagógica tradicional, pouco reflexiva. A disciplina de estágio me proporcionou este despertar para a inovação do fazer docente.

A impressão que tenho é a de estar sempre em constante aprendizagem, mutação, (trans) formação. A ação docente que desenvolvo junto aos meus alunos, me provoca sensações, ora de contentamento, ora de inquietações. Ao contar-me, percebo com maior clareza o quanto tenho que aprender, me desenvolver, como pessoa e profissional, na perspectiva de ser uma pessoa melhor e conseqüentemente, uma professora melhor, mais implicada com a formação dos alunos e a minha.

CONSIDERAÇÕES: UMA HISTÓRIA SEM PONTO FINAL

Confesso que fiquei emocionada ao reler este trabalho e relembrar o prazer e o esforço por mim dispensados, no sentido de construí-lo. Para escrever estas considerações, tive que reler e reinterpretar tudo que produzi até aqui. Assim “peguei o fio de Ariadne” e consegui fazer um caminho para ir desenrolando os fios da minha história e, nessa tessitura, não estive sozinha, foram muitas as vozes que me acompanharam nesta trilha.

No decorrer desta revisão, em alguns momentos pensei que a dissertação não tivesse mais fim, pois a cada instante que lia, lembrava-me de algo que poderia acrescentar. Todavia, não podia fazer isso, considerando que estava me preparando para finalizar o que escrevi ao longo desses dois saborosos dois anos em que vivi, chorei, sorri, me emocionei, cresci, aprendi. O que é a vida, se não for tudo isso? Durante esse tempo, desfrutei de uma confluência de aprendizagens que me lançaram para frente, na busca de aprender sempre.

O estudo tem como título “Redimensões pessoais e profissionais da prática pedagógica na docência universitária: narrativas (auto) biográficas”. Utilizei o método (auto) biográfico. O objetivo foi analisar as redimensões da prática pedagógica em fase inicial na docência universitária na FE/UERN de 2010 a 2014.

O método (auto) biográfico oportuniza o conhecimento de si e perpassa por encontros, acontecimentos de vida pessoal e social, atividades, contextos de vida e situações formadoras que concebe a construção da identidade. As práticas de reflexão sobre si, oferecidas pelos relatos de vida escritos, centrados na formação, são como laboratórios de compreensão da nossa aprendizagem, do ofício de viver um mundo que está sempre em movimento, em que a existencialidade se encontra em construção (JOSSO, 2010).

Tendo tais ideias subjacentes ao trabalho, elenquei três dimensões: saberes docentes, desenvolvimento profissional e prática pedagógica. A primeira dimensão é composta dos saberes docentes. Nesse primeiro capítulo, no caminhar para si, aprendi que um objeto de estudo não nasce assim de repente, mas é construído, tecido junto com o(s) outro(s). Assim, a minha história foi gestada a muitas mãos, como: pelos meus pais, irmãos, familiares em geral, professores da infância (os da escola básica regular e os do catecismo), os da adolescência e também os mestres da graduação e pós-graduação (especialização e mestrado), dos alunos e alunas e colegas professores, com os quais divido o doce sabor da docência.

Através dos meus diários (ZABALZA, 2004), tudo isso emergiu de tal maneira que me fui (trans) formando ao longo do processo de escrita, dando maior destaque para os

momentos – charneira (JOSSO, 2010), por exemplo: minha infância e os professores que dela fizeram parte, professoras do catecismo, inserção no curso de Pedagogia/UERN, casamento, maternidade, Especialização em Educação, as primeiras experiências profissionais, aprovações em concursos públicos, seleção e aprovação para professora colaboradora do curso de Pedagogia/UERN, entrada como aluna especial e posteriormente regular, no Poseduc, as contribuições das disciplinas cursadas, os ensinamentos dos professores, o apoio do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação e Profissionalização do Professor (GEPFOPP), os eventos acadêmicos, o estado da arte que foi feito, o momento do exame de qualificação, entre outros elementos que trago na escrita. Tudo isso me fez crescer pessoal e profissionalmente, no sentido de me fazer compreender as redimensões da minha prática pedagógica como docente do Ensino Superior.

Como segunda dimensão, pontuei o desenvolvimento profissional. Com o desenrolar do capítulo dois, aprendi que não nascemos professor, mas sê-lo é uma construção que ocorre na relação com os nossos pares e com os nossos alunos. Para situar o meu desenvolvimento profissional no Ensino Superior fiz uma breve abordagem do seu contexto de 2010 a 2014, e percebi que muitos dos fatos que estavam acontecendo nesse nível de ensino, durante este período, não havia tomado conhecimento, no momento em que ocorriam, mas foi só depois, com este estudo que fui retomar todas estas reflexões, no que se refere às Resoluções voltadas para a universidade.

Penso que não me dei conta antes, por não ter tido autonomia de sozinha ir buscar esses dados, mas também pelo isolamento e individualidade que perpassam o início da docência universitária. Como afirma Zabalza (2004), esses professores iniciam a profissão sem um devido acompanhamento, gerando, por vezes, desorientação e erros, por parte desses professores.

Nas minhas narrativas (auto) biográficas trago situações exitosas e de enfrentamento. Em 2010, 2011 e 2012 vivenciei muitas rupturas, como: o aprendizado dos rituais da academia, a alternância entre a atuação na escola básica e no Ensino Superior, já que durante esses anos atuei, concomitantemente, nesses dois níveis de ensino, as primeiras orientações de monografia e o despertar para a pesquisa.

Em 2013, mais um *momento – charneira* acontece em minha vida: a aprovação no Mestrado em Educação, do Poseduc. Após todas as narrativas até aqui interpretadas, vejo o quanto a minha prática pedagógica começou a mudar a partir do momento que me iniciei na pesquisa. Tudo que estudava passou a se refletir na minha maneira de planejar e organizar as aulas.

Hoje sou uma professora diferente daquela de dois anos atrás, pois tenho mais sensibilidade para escutar os meus alunos, sou bem implicada com o fazer docente e tento fazer relação teoria/prática nas disciplinas em que ministro no curso de Pedagogia da FE/UERN. O meu desenvolvimento profissional é uma constante, não termina, é um ciclo infundável, pois “[...] Onde há vida, há inacabamento. [...]” (FREIRE, 1996, p. 55). Por isso mesmo me considero um ser de possibilidades.

A terceira dimensão da pesquisa foi a prática pedagógica. Neste capítulo três faço análise das narrativas da minha prática pedagógica, especificamente na disciplina de estágio na Educação Infantil de 2010 a 2014. Ao revisitar a minha prática, percebo que hoje estou mais voltada para uma perspectiva reflexiva, em que procuro aliar teoria e prática, a partir de experiências concretas, ou seja, de problemas por mim vivenciados na prática (VEIGA, 2010).

Na análise dessas experiências, pontuo alguns elementos, como: a relação com os alunos: relatos de convivência e aprendizagem, metodologia desenvolvida: dizeres sobre o proceder em sala de aula, práticas avaliativas: narrativas que emergem da docência e parceria colaborativa escola – universidade: possibilidades de trabalho. Na relação com os discentes, percebi que o fato de ser professora da Educação Infantil, durante os anos de 2010, 2011 e 2012, muito me aproximou dos mesmos, pois me questionavam sobre a docência na Educação Infantil, já que estavam estagiando neste nível de ensino. E essa relação se estendeu para além da sala de aula, sempre conversávamos nos corredores da faculdade, por email, ou pela rede social Facebook.

Outro elemento de estreitamento dessa relação foi a ocasião das orientações de monografia. Através da assessoria que realizava junto a eles na escrita do trabalho final do curso, os laços de afetividade afloravam. Em algumas ocasiões, a orientação se resumia em palavras de estímulo, força e determinação para que conseguissem escrever em meio a tantos trabalhos, avaliações e aulas de diferentes professores, concomitante à escrita do trabalho monográfico.

Mas, também, tive momentos impactantes como, por exemplo, as vezes em que fui questionada em relação às notas atribuídas às atividades que desenvolvia. Muitas vezes mantive a minha posição, argumentando os motivos de terem merecido aquela nota e não outra. Porém, em outros momentos cedi e revi a nota, usando da flexibilidade avaliativa, já aventada por Hoffmann (2003).

No quesito metodologia, ao rever a minha prática na ocasião das narrativas constatei que esta era muito fechada, sem abertura para o diálogo e focada nas técnicas. Mas, com a

experiência, estudo e relação com os meus pares, tomei consciência que a aprendizagem é algo coletivo, contínuo, que requer problematização (FARIAS, 2009). Com essa ação dialógica, passei a aliar teoria e prática no estágio, foi quando comecei a fazer oficinas de materiais reutilizáveis, no sentido de construir recursos didáticos pedagógicos para utilizarem no momento da regência de classe na Educação Infantil.

No tocante às práticas avaliativas, ao fazer uso de diferentes instrumentos avaliativos como sistematização do estágio: relatório, portfólio e artigo, visualizo o quanto evolui na compreensão deste quesito. Pois, aos poucos me desvinculei de uma avaliação mais técnica, para uma maneira mais dialógica, pautada na reflexão, com vistas não apenas em dar uma nota ao aluno, mas de mediá-lo na relação com o saber, levando-o a pensar sobre as suas ações na posição de aluno – estagiário em formação. E, por isso, normalmente peço que façam uma auto – avaliação da itinerância vivida durante a disciplina de estágio, com o objetivo de ver como foram afetados, mediante o processo de formação do aprender/ser professor.

No que se refere à parceria colaborativa escola-universidade, considero-a fundamental, pois qualquer professor deve aliar teoria e prática no que se refere à sua prática pedagógica. Meu contato com as Unidades de Educação Infantil (UEIs) e seus profissionais foi muito importante no fortalecimento do elo entre a universidade e a escola, já que em 2012 deixei de atuar na escola básica, me proporcionando estar perto da realidade escolar. Nesse sentido, essa relação ainda é incipiente, mas percebo que algumas ações podem aquecer essa interface entre escola e universidade, como: palestras, grupos de estudos e projetos de extensão, envolvendo professores da universidade e professores da rede básica de ensino.

Reitero que o método (auto) biográfico potencializou o meu desenvolvimento profissional, no sentido de estar sempre em “[...] atitude de pesquisa, de questionamento e busca de soluções [...]” (GARCIA, 1999, p. 137). Ou seja, este desenvolvimento não é só do ensino, nem só pessoal, mas deve ser o mais holístico possível, relacionado também com o desenvolvimento da instituição, onde o professor desenvolve sua atividade profissional.

Notei que o meu desenvolvimento profissional é uma responsabilidade para toda a vida e acontece no coletivo com os meus pares, tendo o profissionalismo e a profissionalidade como fatores que influenciam esse desenvolvimento. Desenvolvo-me quando pesquiso, junto aos meus pares, sobre as práticas educativas, explicando minhas crenças e preocupações. Isso proporciona autonomia e relação teoria/prática.

Pude constatar que a pesquisa contribui para a academia, pois acredito que este estudo possa estar servindo de meio para que a comunidade compreenda as narrativas (auto)

biográficas docentes e/ou discentes como objeto de conhecimento no ensino. Ficou patente que esse método se constitui numa ruptura em relação aos modelos convencionais de investigação nas ciências sociais. Como afirma Josso (2010), as práticas de reflexão sobre si, que emanam dos relatos de vida escritos, centrados na formação, proporcionam a formação e a transformação de si.

Observei que este estudo oferece uma contribuição social que vai além da academia em si, porque, ao trazer a reflexão da prática como estratégia de formação e (auto) formação, afirmo que qualquer professor, tanto da educação básica como do Ensino Superior, pode estar em constante reavaliação da sua própria prática. É preciso refletir antes, durante e depois da ação. Assim, almejo que essas ideias sejam propagadas em todos os níveis da educação.

Evidente que haveria muita coisa para discutir neste trabalho, mas os limites do tempo e a especificidade deste não o permitiram, no entanto, deixo registrado o meu desejo e necessidade em fazer maiores aprofundamentos sobre o tema, em nível de doutorado. Outra aspiração é a busca de uma futura efetivação, por meio de concurso público, como professora universitária, considerando os limites e dificuldades inerentes à condição de ser professora-substituta, no que se refere à profissionalização docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa. **Os saberes docentes dos professores iniciantes do Ensino Superior: um estudo na Universidade Federal de Pernambuco**. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2005. Disponível em <<http://www.bdt.d.ufpe.br/bdt.d/>>. Acesso em: 07 set. 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BASÍLIO, Vanessa Hidd. **A prática pedagógica no Ensino Superior: o desafio de tornar-se professor**. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, 2007. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/>>. Acesso em: 10 set. 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1994. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília : 1996.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação (2014-2014)**. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 15 de jan. de 2015.

CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro. **Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escritas de si**. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007. Disponível em <<http://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdt.d/>>. Acesso em: 15 set. 2013.

COELHO, Maria Inês de Matos; COSTA, Anna Edith Bellico. **A educação e a formação humana: tensões e desafios na contemporaneidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CUNHA, Maria Izabel da. **O bom professor e sua prática**. 24ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: FINGER, Mathias; NÓVOA, António (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Líber livro, 2009.

FERNANDES, Aleksandra Nogueira de Oliveira. **O ensino de história: o lugar do livro didático na transposição didática do saber escolar**. 2009. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2009.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: FINGER, Mathias; NÓVOA, António (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 33-57.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 07 out. 2013.

FINGER, Mathias; NÓVOA, António (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FRANCO, Alexandre de Paula. **Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições**. Disponível em: <<http://www.jpe.ufpr.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Fundação Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. **Capex**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 18 de mai. De 2015.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares, p. 51-76.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998. Tradução de Francisco Pereira de Lima.

GUARANY, Ann Letícia Aragão. **Conflitos e saberes no início da docência de professores de ciências e biologia**. Dissertação. (Mestrado em Educação). UFS, 2013. Disponível em: <<http://bdtd.ufs.br/>>. Acesso em: 09 out. 2013

GOODSON, F. Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1992. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. p. 63-78.

GÓMEZ. Angel Pérez. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares, p. 93 – 114.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Paris. França, 1990. Tradução de Laurent Léon Schaffter.

HOFFMANN. Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção: da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

_____. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1992. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares.p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Disponível em <http://portal.ifrn.edu.br/centenario/cronologia/>. Acesso em 15 de jul. 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: Edipucrs, 2010 b. Tradução de Albino Pozzer.

_____. **Experiência de vida e formação**. 2. ed. rev. e amp. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira.

LARROSA, Bondia. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LIBÂNEO. José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO. José Carlos; OLIVEIRA. João Ferreira; TOSCHI. Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: ed. Cortez, 1994.

MARQUES, Zoraia Maria de Oliveira. **Como se chega ou como nos tornamos docentes no Ensino Superior**. Tese. UFRN, 2006. Disponível em: < <http://pos.ugf.br/biblioteca/>>. Acesso em: 15 out. 2013.

MARQUES, Circe Mara; Jahnke, Simone Mundstock. **Educação Infantil: projetando e registrando a ação educativa**. São Paulo: Paulinas, 2011.

MATUI, Jiron. **Construtivismo: Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1995.

MEDEIROS, Normândia de Farias Mesquita. **A formação de professores experientes e o papel dos atuais projetos formativos: formar? Titular? Profissionalizar?** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2005.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1992. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares, p. 111-140.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2001. Tradução de Gilmar Saint'Clair Ribeiro.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento**. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1992. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira.

PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiografia, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINE, Paula Perin. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização**. Disponível em: <<http://www.scielo.br.>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal, RN: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2008.

PONTES, Verônica Maria Araújo; AZEVEDO, Fernando. Leitura na Escola: Como? Quando? E Por quê?. In: **CONGRESSO LECTURA 2007: PARA LEER EL XXI. Anais...** Cuba: Centro de Investigación y Desarrollo de La Cultura “Juan Marinello”.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTEL, Susana Conto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; Filho, Teófilo Alves Galvão (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 139 – 155.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

RESOLUÇÕES DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR - CES. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 out. 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENZ, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set.-dez. 2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx>>. Acesso em: 07 out. 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1989.

SHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares.

SOUZA, Elizeu Clementino. **(Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação**. Disponível em: <<http://books.scielo.org/>>. Acesso em: 02 dez. 2012.

SPELLER, Paulo. ROBL, Fabiene e MENEGHEL, Stela Maria (Orgs.). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década 2011-2020**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

SOUZA, Jobeane França. **Identidade profissional do docente de licenciatura em ciências biológicas na UFS: desvelando os significados de ser professor**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2012. Disponível em: <<http://bdtd.ufs.br/>>. Acesso em: 05 out. 2013.

TABOSA, Eliana Wanessa Lima. **Práticas de formação continuada no desenvolvimento profissional do (a) professor em início de carreira**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2009. Disponível em: <<http://www.bdtd.ufpe.br/bdtd/>>. Acesso em: 07 set. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Faculdade de Educação. Departamento de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Mossoró/RN, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas. São Paulo: Papirus, 1994.

ZABALA. Antoni. **A prática educativa: Como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA. Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artemed, 2004. Tradução de Ernani Rosa.

ZABALZA. Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artemed, 2004 b. Tradução de Ernani Rosa.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MANEIRA COMO ORGANIZAVA OS PLANOS DE AULA NO INÍCIO DA DOCÊNCIA EM 2010, 2011 e 2012.

**GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
DISCIPLINA: Estágio Supervisionado I
PROFESSORA: Aleksandra Nogueira.
CURSO: PEDAGOGIA PERÍODO: 5º ANO: 2011 SEMESTRE:2010.1
DIA: 14 de março de 2011**

PLANO DE AULA

- 1. DURAÇÃO DA AULA:** 4 horas.
- 2. MOTIVAÇÃO: Vídeo reflexivo:** “Tudo que hoje eu realmente preciso saber aprendi no jardim da infância”.
- 3. OBJETIVO GERAL:** Refletir sobre as concepções de estágio.
- 4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**
 - ✓ Discussão do PGCC do Estágio Supervisionado I;
 - ✓ Conversar sobre a distribuição dos alunos por Unidade de Educação Infantil - UEI;
- 5. CONTEÚDOS:** As concepções de estágio.
- 6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:** Aula expositiva com problematização e projeções multimídia.
- 7. RECURSOS:** Multimídia, retroprojeter, quadro e lápis piloto.
- 8. FONTES DE PESQUISA:** Livros e internet.
- 9. AVALIAÇÃO:** Corresponderá na participação e apreciação do assunto em debate pela turma.
- 10. CRONOGRAMA:**

MOMENTOS DA AULA	OBJETIVO	TEMPO
ABERTURA	MOTIVAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO PGCC DA DISCIPLINA.	2 HORAS
EXPOSIÇÃO DO CONTEÚDO	DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR UEI E DISCUSSÃO DO TEXTO PARTE 1.	2 HORAS

11. REFERÊNCIA

PIMENTA. Selma Garrido e LIMA. Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

APÊNDICE B – MANEIRA DE ORGANIZAR O PLANO DE AULA A PARTIR DE 2013.

DISCIPLINA: Estágio Supervisionado I
CURSO: PEDAGOGIA PERÍODO: 5º
DIA: 15 de setembro de 2014

Pontos a serem discutidos nesta aula:

1. Apresentação dos alunos e das professoras;
2. Texto reflexivo em slide: “O equilibrista” de Fernanda Lopes de Almeida e Fernando de Castro Lopes;
3. Apresentação do Programa Geral do Componente Curricular – PGCC de Estágio Supervisionado I;
4. Apresentar a estrutura do Estágio Supervisionado I;
5. Apresentar o cronograma de trabalho da disciplina de Estágio Supervisionado I;
6. Indicar texto para leitura: “Concepções de estágio”, das autoras Pimenta e Lima (2010);
7. Fazer levantamento de Unidades de Educação Infantil – UEIs para os alunos realizarem o estágio.

ANEXOS

ANEXO A – PROGRAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR – PGCC DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO I.



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE –
UERN

Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG
Home Page: <http://www.uern.br> E-mail: proeg@uern.br



UNIDADE: FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO: PEDAGOGIA

mailto:anaes@uern.br

PROGRAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR- PGCC

I IDENTIFICAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR

1.1 Natureza do componente: () Disciplina () Atividades da prática (X) Estágio Supervisionado Obrigatório () Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

1.2 Nome do componente: Estágio Supervisionado I

CÓDIGO: 0301099-1

CRÉDITOS: 10

CARGA

HORÁRIA: 150

Pré-Requisito: Pesquisa Educacional e Currículo **Códigos:** 0301034-1/0301059-1

Curso: Pedagogia **Período:** 5º **Turno:** Matutino **Ano/Semestre:** 2014.2

Professor (as): Mayra Rodrigues F. Ribeiro; Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes.

II EMENTA

Concepções de Estágio, o Estágio como pesquisa, relação teoria e prática. Estudo, análise e problematização do campo de atuação profissional. Elaboração de plano de trabalho para intervenção nas práticas pedagógicas de Educação Infantil.

III OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL: Analisar a perspectiva teórico/prática das linguagens propostas na Educação Infantil enquanto eixos formativos nas creches e pré-escolas de Mossoró.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Conhecer o quê, para quê e como são trabalhadas as diferentes linguagens na Educação Infantil; Identificar problemas de conhecimento na Educação Infantil; Construir e utilizar projetos didáticos que ampliem o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor das crianças de 0 a 5 anos.

IV CONTEÚDO

I Unidade: O estágio supervisionado no Curso de Pedagogia

- Concepções de estágio
- O estágio e a formação da identidade do pedagogo

II Unidade: A Educação Infantil como campo de Estágio: observando as rotinas

- as questões de pesquisa na Educação Infantil
- a organização do espaço físico e relacional;
- as linguagens da Educação Infantil: o quê/para quê e como desenvolvê-las no fazer cotidiano.

III Unidade: O planejamento e a prática pedagógica na Educação Infantil

projeto;

- elaboração e execução de projetos didáticos;
- seleção e elaboração de material didático para a operacionalização do projeto;
- sistematização da experiência vivenciada.

V METODOLOGIA

Aulas expositivas/interativas; leituras, discussões, produção de textos, elaboração de projetos de ensino e resolução de situações problemas em espaços presenciais e online (moodle e Facebook) com uso de interfaces de comunicação e de conteúdos; investigação e intervenção em instituições da Educação Infantil.

VI PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O processo avaliativo é processual, considerando a transversalidade da participação consistente/reflexiva e colaborativa nas discussões presencial e/ou online, referentes a:

- Autoria nas discussões;
- Abordagem teórica no diálogo com as experiências vividas;
- Tessitura colaborativa de conceitos/saberes/fazeres na Educação Infantil.

1ª avaliação: Diário das aulas e sistematização da observação da escola campo de estágio;

2ª avaliação: Produção de texto/Relatório da observação da/na escola campo de estágio e Elaboração do projeto de Ensino;

3ª avaliação: Prática Pedagógica na escola campo de estágio e elaboração de artigo sobre a experiência com Projetos Didáticos na Educação Infantil.

VII REFERÊNCIAS

BÁSICA:

BRASIL, Ministério da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2001

PIMENTA, Selma Garrido. Lima, Maria S. Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROCHA, Eloisa A. C, KRAMER, Sônia (org.). **Educação Infantil: enfoques e diálogos**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: mediação, 2009

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COMPLEMENTAR

ANGOTTI, Maristela. **Educação Infantil – para quê, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006.

MOSSORÓ. **Gerencia Executiva de Educação**. Plano Municipal de Educação.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, et al. **Os fazeres na Educação Infantil**. 11 ed. - Rev. e ampl.- São Paulo: Cortez, 2009.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIII OUTRAS OBSERVAÇÕES

Aprovado pela Comissão do PPC em ____/____/____

_____	_____
-------	-------

<p>Prof^ª Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro</p> <hr/> <p>Prof^ª Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes</p> <hr/>	<hr/> <p>Presidente da Comissão do PPC</p>
---	---

ANEBO B – FICHA DE AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO – PROFESSOR COLABORADOR.



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
 Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
 Faculdade de Educação – FE / Departamento de Educação – DE
 Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva
 Caixa Postal 70 - CEP: 59.633-010 - Mossoró – RN - Telefax: (84) 3315-2203 –
 3315-2205
 Home Page: www.uern.br - e-mail: de@uern.br

FICHA DE AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO – PROFESSOR COLABORADOR

1. IDENTIFICAÇÃO

ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO: _____

PROFESSOR COLABORADOR: _____

ESTÁGIÁRIO: _____

NÍVEL DE ENSINO: _____ TURNO: _____ Nº DE ALUNOS: _____

ORIENTAÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DA FICHA:

O Estágio é uma etapa importante no processo de formação do graduando de pedagogia. Mobilizar saberes para pensar e fazer o trabalho pedagógico; refletir sobre os problemas que envolvem a complexidade do processo de ensino-aprendizagem; propor caminhos teórico-metodológicos na busca de possíveis soluções para os problemas de conhecimento percebidos na realidade educacional, devem ser a busca constante do estagiário nessa etapa. Assim, a avaliação do professor responsável pela sala campo de atuação do estagiário é condição indispensável nesse momento. Solicitamos, no entanto, um olhar atencioso e reflexivo diante das questões a serem avaliadas e ainda, o registro de sugestões que possam contribuir com a formação do pedagogo na UERN.

2. QUANTO AO TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO (Marque com um X uma das opções elencadas)

ITEM AVALIADO	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Planeja diariamente as aulas			
Chega sempre no horário (pontualidade)			
Cumpre com responsabilidade a carga horária de estágio (assiduidade)			
Inicia a aula apresentando um elemento motivador (apresenta o objetivo da aula; estabelece um sentido ao conteúdo; apresenta uma metodologia criativa, etc)			
Apresenta uma linguagem clara e compreensiva na apresentação dos Conteúdos de aprendizagem			
Realiza com criatividade a transposição didática dos conceitos das diferentes áreas			
É possível perceber na aula do estagiário os objetivos do processo de ensino-aprendizagem			
Tem sensibilidade para perceber as necessidades individuais dos alunos			
Revela liderança para, progressivamente, colocar disciplina na aula			
Colabora na promoção da auto-estima dos alunos			
Há um bom relacionamento entre o estagiário e os alunos			
O estagiário apresenta uma postura profissional condizente com a prática de um educador (vestimenta, linguagem, postura corporal, higiene pessoal e com o ambiente)			
Os alunos se envolvem nas aulas mostrando interesse pelos conteúdos de aprendizagem			

3. QUANTO A PERCEPÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM (Escreva com base nas questões solicitadas, a sua percepção sobre o trabalho pedagógico do estagiário)

a) O estagiário apresenta uma prática pedagógica organizada e sistematizada? Exemplifique:

b) Existe diversidade na metodologia e no material didático utilizado pelo estagiário: Apresente exemplos: _____

c) O estagiário apresenta amplo domínio dos conteúdos de ensino-aprendizagem?

Justifique: _____

d) O estagiário apresenta dificuldade no domínio dos conteúdos? Em que áreas?

Exemplifique: _____

e) Existe um diálogo entre o estagiário e o professor titular da sala sobre os problemas encontrados na sala de aula ou caracteriza-se como um estágio isolado?

f) O estagiário apresenta postura pró-ativa diante dos problemas percebidos na escola/sala de aula no período do estágio?

4. SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO PARA A ESCOLA

g) O estágio contribui de alguma maneira para o pensar e O fazer o trabalho pedagógico na escola? Justifique: _____

h) Qual a avaliação que faz entre a formação universitária e as demandas educacionais atuais?

i) Elenque sugestões que na sua percepção melhore a qualidade do estágio no espaço escolar:

Local e data
Colaborador

Assinatura do Professor

Atribua uma nota: _____.