



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO

ELETRISSANDRA RODRIGUES REIS

SABERES E PRÁTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
DIÁRIOS NARRATIVOS DE SUPERVISORES ACADÊMICOS DE ESTÁGIO DO
CURSO DE PEDAGOGIA/UERN

MOSSORÓ-RN
2022

ELETRISSANDRA RODRIGUES REIS

SABERES E PRÁTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
DIÁRIOS NARRATIVOS DE SUPERVISORES ACADÊMICOS DE ESTÁGIO DO
CURSO DE PEDAGOGIA/UERN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, à Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

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

MOSSORÓ-RN
2022

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

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

R696s RODRIGUES REIS, ELETRISSANDRA
SABERES E PRÁTICAS NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO: DIÁRIOS NARRATIVOS DE
SUPERVISORES ACADÊMICOS DE ESTÁGIO DO
CURSO DE PEDAGOGIA-UERN. / ELETRISSANDRA
RODRIGUES REIS. - Mossoró, 2022.
163p.

Orientador(a): Profa. Dra. Normandia de Farias
Mesquita Medeiros.

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

1. Supervisor Acadêmico de Estágio. 2. Estágio
Supervisionado. 3. Curso de Pedagogia. 4. Narrativas
(Auto)biográficas. I. Farias Mesquita Medeiros, Normandia
de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III.
Título.

ELETRISSANDRA RODRIGUES REIS

SABERES E PRÁTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
DIÁRIOS NARRATIVOS DE SUPERVISORES ACADÊMICOS DE ESTÁGIO DO
CURSO DE PEDAGOGIA/UERN

Defesa em: ____/____/____

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, à Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Normandia de Farias Mesquita Medeiros
Orientadora – UERN

Profa. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar, PhD em Educação
Examinadora Titular Interna - UERN

Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros
Examinador Titular Externo - UFERSA

Profa. Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim
Examinadora Suplente Interna – UERN

Profa. Dra. Lia Matos Brito de Albuquerque
Examinadora Suplente Externa – UECE

Aos meus filhos de sangue **Ana Clara** e **Miguel**, e de coração, **Bernardo** e **João Victor** (*in memoriam* – meu Anjo de Luz), filhos-sobrinhos, joias raras, fontes de luz e energias, minhas razões de lutar. Amo-os incondicionalmente. Espero ser exemplo de vida a vocês.

Orgulho-me em dizer que são meus filhos.

AGRADECIMENTOS

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

A **Deus**, pelo dom da vida, pela luz que ilumina meus caminhos, por me dar motivos para sorrir, por me fazer forte para lutar e construir minha história, aproveitando cada oportunidade para aprender a ser “gente” no sentido pleno da palavra.

A meus pais, **Seu Eliese Fernandes** e **Dona Gizeuda Rodrigues** que, com sua simplicidade e pouca instrução, sempre me incentivaram a lutar e buscar os meus sonhos, dizendo-me sempre “só o que temos para deixar para vocês é o estudo”.

Aos meus filhos de sangue **Ana Clara Reis** e **Miguel Reis**, e de coração, **Bernardo Rodrigues** e **João Victor da Silva** (*in memoriam* – meu Anjo de Luz), pedaços de mim, essências do meu existir, que me possibilitaram experienciar a beleza de ser mãe. Hoje me inspiram a continuar e procurar vencer os desafios, a trabalhar de forma produtiva e, acima de tudo, a ser feliz.

Ao meu esposo **Márcio Jr. Silva**, que teve que suportar a minha ausência em diversos momentos, que cuida de nossos filhos todos os dias... sem ele, eu não teria realizado o meu sonho. Essa conquista também é sua.

Aos meus irmãos, **Ana Nery Rodrigues**, **Kênia Rodrigues**, **Ermeson Rodrigues** e **Jailson Rodrigues**, por me fazerem sentir que nunca estou sozinha. Em especial a **Ana Nery**, ouvinte paciente (às vezes) das minhas queixas desde que resolvi encarar o projeto de mestrado, e ajudante na formatação do trabalho.

Aos meus sobrinhos, **Bernardo Rodrigues**, **Luan Davi Santiago**, **Eduardo Martins**, **Israel Martins**, **Heitor Martins**, **João Pedro Honório**, **João Victor da Silva** e, em especial, **Lucas Davi Santiago**, grande companheiro, incentivador e sempre disposto a ajudar. Como diria uma grande professora: “Como é bom ter sobrinhos!”.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior. Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade. Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

À Profa. **Normandia de Farias Mesquita Medeiros**, minha orientadora, que me acolheu e me guiou na escrita deste trabalho; por ter sido presença constante nesse período de aprendizado, partilhando saberes, apontando caminhos. De forma leve, suave e firme, fez-me

crescer intelectualmente e, assim, contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Sua orientação tornou mais suave as dificuldades encontradas nesse percurso. Eterna gratidão por tudo!

Aos professores da Banca Examinadora da Qualificação e da Defesa: Profa. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar, Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros, Profa. Dra. Marly Medeiros de Miranda, Profa. Dra. Lia Matos Brito de Albuquerque e Profa. Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim, pela leitura atenta, pelas contribuições seguras e cuidadosas na qualificação. Pela disponibilidade de participar desse momento de defesa, pela generosidade de ler e discutir comigo esse trabalho. Sinto-me honrada em tê-los em minha banca. A vocês, minha gratidão!

Aos **professores do POSEDUC**, especialmente os da Linha de Pesquisa “Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão” com os quais tive a oportunidade de conviver durante as aulas do Mestrado e que contribuíram para o meu crescimento e amadurecimento acadêmico: Profa. Dra. Normandia de Farias Mesquita Medeiros, Profa. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar, Profa. Dra. Márcia Betânia de Oliveira, Profa. Dra. Francisca de Fátima Araújo Oliveira, Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva, Profa. Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira, Prof. Dr. Hélio Júnior Rocha de Lima.

À **Profa. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar**, uma das pessoas mais iluminadas que já conheci, daquelas que mudam nossas vidas, pois nos provocam a ser sempre melhores, a superar nossos limites, sempre de maneira doce e firme; gratidão por me acolher e ajudar na organização do meu objeto de estudo, pelas sugestões e contribuições de uma escuta sensível, de uma pessoa sempre disposta a nos fazer crescer, principalmente, como ser humano.

Aos **meus colegas do POSEDUC**, em especial a **Edna Maria de Oliveira**, pela amizade construída e trocas de saberes, pelas gostosas e enriquecedoras conversas, pela disponibilidade em dialogar comigo, quando das minhas angústias no processo de construção do trabalho. Nossas conversas e risadas virtuais, os desabafos até altas horas, tornaram a caminhada mais leve. Mesmo de longe, sempre estivemos bem próximas!

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados. Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Às **Colaboradoras da pesquisa**, que me permitiram contar suas histórias. Que, gentil e generosamente, se prontificaram a compartilhar comigo seus saberes, seus fazeres, seus sonhos e suas expectativas.

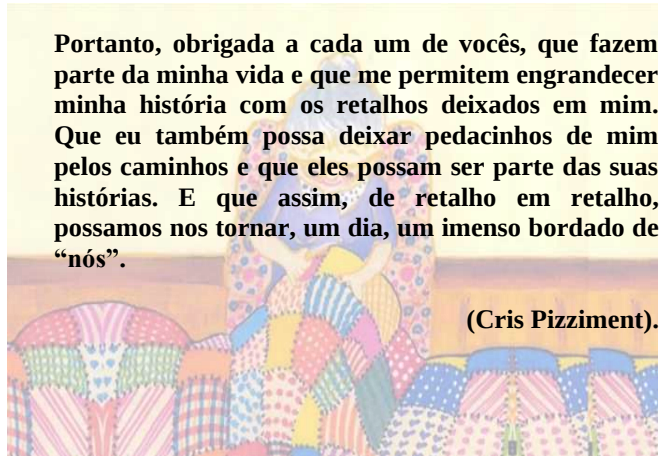
Aos **colegas de trabalho** da Escola Municipal São Romão, em nome da amiga

Francisca Elizete Silva (*in memoriam*), pelo incentivo constante, por compreenderem minhas ausências e a importância desse momento formativo.

A **todos**, que de perto ou de longe, colaboraram com esse momento de vitória, emanando energias positivas, que me deram forças para superar as dificuldades e continuar seguindo.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de “nós”.

(Cris Pizziment).



“Saber Viver

Não sei...
se a vida é curta
ou longa demais para nós.
Mas sei que nada do que vivemos
tem sentido,
se não tocarmos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:
colo que acolhe,
braço que envolve,
palavra que conforta,
silêncio que respeita,
alegria que contagia,
lágrima que corre,
olhar que sacia,
amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo:
é o que dá sentido à vida.

É o que faz com que ela
não seja nem curta,
nem longa demais,
mas que seja intensa,
verdadeira e pura...
enquanto durar.”

Cora Coralina

RESUMO

Este trabalho dissertativo é fruto da nossa pesquisa, Saberes e Práticas no Estágio Supervisionado: Diários Narrativos de Supervisores Acadêmicos de Estágio do Curso de Pedagogia/UERN, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e está vinculado à Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão. Elaboramos a seguinte questão norteadora deste estudo: quais as contribuições dos saberes e das práticas de supervisores no estágio supervisionado, por meio dos diários narrativos? A partir dos diários narrativos, objetivamos compreender as contribuições dos saberes e das práticas de supervisores no estágio supervisionado, tendo como objeto de estudo o estágio no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Nossa pesquisa tem por base a abordagem qualitativa e, como método de investigação, utilizamos a pesquisa (auto)biográfica a partir da construção de Diários Narrativos de duas professoras Supervisoras Acadêmicas de Estágio. Consideramos as narrativas (auto)biográficas como um caminho para a reflexão da prática e da formação docente, que tem como foco o sujeito aprendiz, seu cotidiano e suas experiências, na perspectiva de ressignificação do papel do estágio curricular supervisionado. Para a efetivação do trabalho, adotamos e discutimos os conceitos de: Narrativas (Auto)biográficas (Josso, 1988, 2010a, 2010b), (Souza, 2006); Diários (Zabalza, 2007); Estágio Supervisionado (Pimenta e Lima, 2005; 2012); Saberes e Práticas (Tardif, 1991; 1996; 2012), (Pimenta, 1999), (Freire, 1996), (Larrosa, 2002). Recorremos também às regulamentações legais do componente curricular (Estágio Supervisionado), nos cursos de licenciatura, especificamente, no Curso de Pedagogia da UERN. Examinamos documentos como: o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC, 2019); a Resolução Nº 06/2015 - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), entre outros. Destacamos os seguintes resultados: a) os saberes decorrentes das práticas de Supervisoras Acadêmicas no Estágio Supervisionado, proporcionaram aos sujeitos da pesquisa uma melhor reflexão desse componente curricular, que se constitui um eixo estruturante no processo formativo de professores; b) a importância do componente curricular Estágio Supervisionado e da utilização da abordagem (auto)biográfica e suas metodologias nos cursos de formação de professores; c) a compreensão das Supervisoras Acadêmicas sobre os saberes docentes, a importância desses saberes para a formação e prática, indicaram que os saberes experienciais são fundamentais à prática pedagógica, mas sem desprezar os saberes da formação, os disciplinares e os curriculares; d) as reflexões de cada Supervisora Acadêmica de Estágio contribuíram para a (auto)formação, pois escrever sobre si é um exercício que promove a autorreflexão.

Palavras-chave: Supervisor Acadêmico de Estágio; Estágio Supervisionado; Curso de Pedagogia; narrativas (auto)biográficas.

ABSTRACT

This dissertation results from our research, Knowledge, and Practices in the supervised internship. Diaries Narrative were developed from the Academic Internship Supervisors of the Pedagogy Course/UERN, in the Graduate Program in Education (POSEDUC) of the Rio Grande do Norte State University (UERN) linked to the Educational Practices, Culture, Diversity, and Inclusion research line. We elaborated the following guiding question for this study: what are the contributions of the knowledge and practices of supervisors in the supervised internship through narrative diaries? From the narratives, we aim to understand the contributions of knowledge and practices of supervisors in an internship of the Pedagogy Course at UERN. Our research-based is on a qualitative approach and, as an investigation method, we use (auto)biographical research based on the construction of diaries narrative from two academic internship supervisors. We consider the (auto)biographical narratives to reflect on the practice and teacher training, which focuses on the learner, their daily lives, and their experiences, in the perspective of resigning the role of the supervised curricular internship. To carry out the work, we adopted and discussed the concepts of (Auto)biographical narratives (Josso, 1988, 2010a, 2010b), (Souza, 2006); Diaries (Zabalza, 2007); Supervised Internship (Pimenta e Lima, 2005; 2012); Knowledge and Practices (Tardif, 1991; 1996; 2012), (Pimenta, 1999), (Freire, 1996), (Larrosa, 2002). We also resorted to the legal regulations of the curricular component (Supervised Internship) in undergraduate courses, specifically, in the Pedagogy Course at UERN. We examined the Pedagogical Project of the Pedagogy Course (PPC, 2019); Resolution No. 06/2015 - Council for Teaching, Research, and Extension (CONSEPE), and other documents. We highlight the following results: a) the knowledge resulting from the practices of Academic Supervisors in the Supervised Internship, provided the research subjects a better reflection of this curricular component, which constitutes a structuring axis in the training process of teachers; b) the importance of the Supervised Internship curricular component and the use of the (auto)biographical approach and its methodologies in teacher training courses; c) the Academic Supervisors' understanding of teaching, the importance of knowledge for training and practice, indicated that experiential knowledge is fundamental to pedagogical practice, but without disregarding training, disciplinary and curricular knowledge; d) the reflections of each Academic Internship Supervisor contributed to (self) training, as writing about oneself is an exercise that promotes self-reflection.

Keywords: Academic Internship Supervisor; Supervised internship; Pedagogy Course; (Auto)biographical narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 - Barco de pesca levado ao mar, pelo meu pai	45
Foto 2 - Barco de pesca levado ao mar, pelo meu pai	45
Foto 3 - Gravidez de Ana Clara, com Marcio Jr (esposos)	48
Foto 4 - Gravidez de Miguel com: Ana Nery (irmã), Márcio Jr. (esposos) e Ana Clara (filha)	48
Foto 5 - Ana Clara, Miguel e Bernardo (sobrinho-filho) atualmente	48
Foto 6 - Colação de Grau em Pedagogia	51
Foto 7 - Aula Inaugural do Mestrado em Educação - UERN	58
Foto 8 - Reunião de Extra regência/Planejamento na Escola Municipal São Romão	63
Foto 9 - Abertura do II Encontro Regional de Narrativas (Auto)Biográficas (ERNAB)	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação dos trabalhos estudados (Portal de Periódicos Capes)	24
Quadro 2 - Relação dos trabalhos estudados (Banco Digital de Teses e Dissertações-BDTD)	25
Quadro 3 - Relação dos trabalhos estudados (POSEDUC/UERN)	26
Quadro 4 - Núcleos de Estudos	81
Quadro 5 - Especificação da Organização Curricular	82
Quadro 6 - Distribuição da Carga Horária e das atividades do Estágio Supervisionado I e II	94
Quadro 7 - Distribuição da Carga Horária e Atividades do Estágio Supervisionado III	95
Quadro 8 - Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2004)	100
Quadro 9 - Classificação dos saberes docentes de acordo com Pimenta (1999)	101
Quadro 10 - Categorias da Pesquisa	113
Quadro 11 - Supervisoras Acadêmicas de Estágio - Colaboradoras da pesquisa	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Princípios formativos que fundamentam a formação do Pedagogo no Curso de Pedagogia da UERN	79
Gráfico 2 - Organização da escrita do Diário Narrativo	111

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAMEAM - Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CE - Ceará

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

COVID - 19 - Coronavirus Disease 2019

DAIN - Diretoria de Ações e Políticas Inclusivas

DCNP - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

EDAPE - Estudo das Disciplinas e Atividades Práticas

ERNAB - Encontro Regional de Narrativas (Auto)biográficas

FE - Faculdade de Educação

FIEL - Fórum Integrado de Ensino das Licenciaturas

GEPEMABI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Memórias, (Auto)Biografias e Inclusão

LAM - Laboratório de Alfabetização Motora

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NDE - Núcleo Docente Estruturante

PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

POSEDUC - Programa de Pós-graduação em Educação

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROFORMAÇÃO - Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSV - Processo Seletivo Vocacional

RN - Rio Grande do Norte

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEI - Unidade de Educação Infantil

UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 “SOU FEITA DE RETALHOS...”	16
2 MEMÓRIAS DE MIM: PEDACINHOS COLORIDOS DE CADA VIDA QUE VOU COSTURANDO NA ALMA.....	40
2.1 A arte de lembrar: em cada encontro, em cada contato, vou me (re)construindo	41
2.2 Memórias de formação: retalhos, vida, lição	49
2.3 Saberes e práticas educativas: o sabor dos aprendizados.....	59
2.4 Narrativas e abordagem (auto)biográfica: os fios da pesquisa	65
3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN: TRAMA COSTURADA AO LONGO DA HISTÓRIA	71
3.1 Proposta pedagógica do curso: um tecer a várias mãos.....	72
3.2 O estágio supervisionado: vivenciar com o outro, no lugar do outro	84
3.3 Estruturação didático-pedagógica do estágio supervisionado: um saber fazer de possibilidades	91
3.4 O estágio supervisionado na construção dos saberes e práticas docentes: um bordado ponto a ponto.....	98
4 SABERES E PRÁTICAS: DIÁRIOS NARRATIVOS DE SUPERVISORAS ACADÊMICAS DE ESTÁGIO	105
4. 1 A organização dos fios da pesquisa: o alinhar dos retalhos.....	107
4.2 A construção formativa: tecendo pelas mãos dos sujeitos	113
4.3 O estágio supervisionado: rascunhos e borrões	125
4.4 Saberes e práticas docentes: o entrelaçar pelos fios das narrativas	132
E ASSIM, DE RETALHO EM RETALHO, NOS TORNAMOS UM IMENSO BORDADO DE ‘NÓS’	140
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICES	151
APÊNDICE A: DIÁRIO NARRATIVO	152
APÊNDICE B: ENTREVISTA	160

1 “SOU FEITA DE RETALHOS...”

“Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa...”

Cris Pizziment¹

Com o mouse começo o bordado de minha história. Vou tecendo, alinhavando e costurando os retalhos através do teclado; vou montando uma grande colcha, construída com a colaboração de muitas mãos. Com pedacinhos coloridos de cada vida que vai passando pela minha e me tornando ser quem sou. Cada encontro, cada contato, vai me tornando maior e mais completa, como nos mostra a autora da epígrafe citada acima. O tecido que reveste a vida é feito de muitos retalhos com cores, estampas, texturas e desenhos diferenciados, que me fazem aprender muitas coisas, que são guardadas nas memórias, nas lembranças, nas aprendizagens obtidas com os momentos vividos, partilhados com diversos sujeitos, que vão me acrescentando.

Nesse processo sempre deixo espaço para o folhear de um livro: no encanto do aconchego do dormir, na rede da varanda, nos bancos escolares, nas praças, em hospitais. Esse caminhar é único, é subjetivo, é particular...

Através dessas reflexões, faço² uma apresentação do objeto investigado e das motivações que me levaram a investigá-lo. Apresento, também, os referenciais teórico-metodológicos que fundamentam as discussões e descrevo a estrutura da dissertação.

Neste trabalho, tenho como objeto de estudo o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e elaborei a seguinte questão norteadora: Quais as contribuições dos saberes e das práticas dos Supervisores Acadêmicos no Estágio Supervisionado, por meio dos diários narrativos? Para refletir sobre esta questão, tenho como objetivo geral: compreender, por meio dos diários narrativos, quais

¹ https://www.pensador.com/autor/cris_pizzimenti/

² O texto dissertativo foi escrito em duas pessoas verbais, pois o trabalho traz momentos de narrativas de experiências pessoais da autora e, em outros momentos, construções coletivas realizadas junto com a orientadora e sujeitos da pesquisa. Assim, se justifica o uso da primeira pessoa do singular para marcar o posicionamento da autora e a primeira pessoa do plural para representar as ideias construídas em conjunto.

as contribuições dos saberes e das práticas de Supervisores Acadêmicos³ no Estágio Supervisionado.

Na área da formação do professor e, em especial do pedagogo, existe uma grande discussão relativa ao componente curricular do Estágio Supervisionado, foco deste estudo, que se constitui como um dos eixos, que articulam os saberes teóricos e práticos dos profissionais da educação.

O estágio assume um papel de relevância e não pode ser concebido como uma ação desvinculada do contexto da formação, ou seja, como uma ação orientada excepcionalmente em saberes teóricos dissociados da prática educativa.

Meu interesse pelo objeto de estudo vem desde a Especialização, realizada em 2003, na UERN, na área de Formação de Professores, quando escrevi a Monografia intitulada: “Representações Sociais da Profissão Professor: Um estudo nos Memoriais de Formação, no município de Icapuí-CE”, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Pereira Aires. Desde então, já vinha, mesmo que de forma inconsciente, trabalhando com Narrativas e Histórias de Vida de professores em seus processos formativos. Tais interesses foram ressurgindo, quando resolvi voltar à academia, a partir do ano de 2015, na busca de cursar o Mestrado.

No intervalo de tempo citado, ou seja, após a conclusão da Especialização até o momento de realização do Mestrado, passei por inúmeras situações relacionadas à vida pessoal e profissional, desde casar e ser mãe, até desemprego e aprovação em concursos públicos. Para superar tudo isso, decidi estudar com afinco e, assim, ter segurança profissional.

Consegui atingir meu objetivo, pois fui aprovada em um concurso público em 2001, no município de Tibau-RN. Em 2008 e, posteriormente, em 2014, ingressei como professora no município de Mossoró. Veio o período do estágio probatório, que impossibilitava meu afastamento das atividades laborais, temporariamente, portanto, cursar um Mestrado, sem poder me afastar do trabalho, mesmo que de forma parcial, ficava inviável. Por isso, esse desejo ficou adormecido por um determinado tempo.

Mesmo não podendo me dedicar a esse objetivo, não parei de fazer minhas leituras e estudos, participar de cursos e formações continuadas e, ao tomar conhecimento da possibilidade de cursar disciplinas como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), participei da seleção, em 2015. Fui selecionada para cursar a

³ Usamos a expressão ‘Supervisores Acadêmicos’ de forma resumida, para fazermos alusão aos professores dos estágios supervisionados das Instituições de Ensino Superior (IES). Na Resolução Nº 06/2015 – CONSEPE, de 25 de fevereiro de 2015, e no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia é usado o termo Supervisor Acadêmico de Estágio Curricular.

disciplina “Memória, Formação e Pesquisa (Auto)biográfica”, ministrada pelas Profa. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar, PhD em Educação e Profa. Dra. Araceli Sobreira Benevides.

As leituras me possibilitaram novas formas de ver o mundo, de construir e desconstruir conhecimentos, de modo a adentrar no mundo acadêmico. Despertada pela disciplina e pela busca de conhecimentos, cursei outras, como aluna especial do POSEDUC.

Em 2016, cursei o componente curricular “Tópico Especial em Educação I: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, também ministrado pela Profa. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar, PhD em Educação. O motivo de interesse pela disciplina estava relacionado ao meu trabalho, naquela época, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Ainda em 2016, assumi a função de Coordenadora Pedagógica na Escola Municipal São Romão, localizada na Zona Rural do município de Mossoró-RN, na qual permaneço até a presente data. Passei então, a fazer outras leituras, que fortaleceram minha prática profissional.

Nos anos seguintes tive a oportunidade de participar de outras disciplinas, como: “Tópicos Especiais em Práticas Educativas II: Possibilidades Metodológicas da Pesquisa em Formação e Desenvolvimento Profissional Docente”, em 1917, com as Profa. Dra. Hostina Maria Ferreira Nascimento e Profa. Dra. Normandia de Farias M. Medeiros.

Em 2018: “Prática de Docência”, com as Profa. Dra. Francisca de Fátima A. Oliveira e Profa. Dra. Normandia de Farias M. Medeiros, que abordava a prática docente do professor, tendo trazido reflexões sobre essas práticas no cotidiano dos processos formativos, entre os outros assuntos. Esta disciplina contribuiu para a minha atuação como Coordenadora na escola, pois me possibilitou uma maior compreensão do papel formador inerente à função.

Direcionei minha atenção para a possibilidade de fazer o Mestrado, o que se tornou o principal objetivo do ano de 2019. Participei do processo e fui selecionada para o Mestrado em Educação na Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, da UERN, tendo como orientadora, a Profa. Dra. Normandia de Farias Mesquita Medeiros.

Essa trajetória gerou inúmeras inquietações e, ao pensar em um tema, que fosse relevante na perspectiva de formação docente, passei a buscar leituras e questões relacionadas à temática de meu interesse. Essas leituras colaboraram com o meu crescimento profissional, com a reorganização de minhas práticas e saberes e, também, me possibilitaram ressignificar as práticas daqueles com quem trabalho.

Dentre essas leituras, chamou minha atenção o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC-UERN), que estava reformulado a partir de 2019, tendo trazido inúmeras

modificações e, também, tendo aberto um leque considerável de possibilidades de pesquisa. Tal fato chamou a atenção, porque fiz a graduação no antigo currículo e, quando concluí a Especialização, em 2003, estavam começando as discussões sobre a reformulação curricular do Curso de Pedagogia. Após tais discussões, o PPC passou por um processo de atualização em 2012 e, em 2019, foram feitas modificações de ordem operacional em diversos aspectos.

Ao fazer a leitura do PPC (UERN, 2019), observei as mudanças relativas aos componentes curriculares, especialmente, o Estágio Supervisionado. Quero destacar que o Estágio Supervisionado passa a ter como objetivo contribuir para a formação de um profissional reflexivo, pesquisador, comprometido com o pensar/agir diante das problemáticas educacionais encontradas nos espaços escolares e não escolares, portanto, se configura como um espaço de produção do conhecimento e pesquisa.

Em diálogo com a orientadora, resolvi focar o estudo no componente curricular Estágio Supervisionado, com o trabalho intitulado *Saberes e Práticas no Estágio Supervisionado: Diários Narrativos de Supervisores Acadêmicos de Estágio do Curso de Pedagogia/UERN*.

Para um melhor entendimento do objetivo, ou seja, compreender, a partir dos diários narrativos, quais as contribuições dos saberes e das práticas de Supervisores Acadêmicos no Estágio Supervisionado, retomei os conhecimentos adquiridos durante a disciplina Memória, Formação e Pesquisa (Auto)Biográfica. Busquei referenciais para a discussão, na perspectiva das narrativas (auto)biográficas, que, se forem contadas oralmente ou por escrito, se constituem como um lugar privilegiado de formação e de reconstrução de saberes.

A construção e a realização desta pesquisa contribuíram para dar visibilidade aos sujeitos deste estudo, as Supervisoras Acadêmicas⁴ de Estágio, no sentido de ouvir suas narrativas e contribuições dos seus saberes e de suas práticas para o Estágio Supervisionado.

Esta investigação proporcionou aos participantes da pesquisa uma melhor compreensão dos saberes e das práticas desenvolvidos no Estágio Supervisionado, uma vez que se constitui um instrumento de reflexão e aprendizagem. Além disso, ofereceu a cada sujeito pesquisado a possibilidade de caminhar para a sua autoformação, pois escrever sobre si é um exercício, que promove uma autorreflexão.

Quando decidi dar voz às Supervisoras Acadêmicas de Estágio e ouvir seus relatos pessoais, comecei a identificar o processo de construção da profissão docente de cada uma

⁴ Usamos a expressão no gênero feminino (Supervisoras Acadêmicas) visto que, uma característica acentuada nos professores do componente curricular Estágio Supervisionado, do Curso de Pedagogia (UERN) se refere à presença feminina. Os sujeitos selecionados para nossa pesquisa são do gênero feminino.

(anseios e expectativas da profissão e da própria vida). Desta forma, neste estudo, utilizei a pesquisa (auto) biográfica com ênfase nas narrativas.

No âmbito acadêmico, esta pesquisa possibilitou uma reflexão desse componente curricular que é tão relevante para o processo formativo de professores, visto que foi realizado a partir da releitura de um PPC já reformulado, que apresenta modificações significativas em sua estruturação.

No âmbito pessoal/profissional, esta pesquisa me oportunizou uma autoavaliação, pois colaborou com minha autoformação e com a reorganização de minhas práticas e saberes e, também, contribuiu para a resignificação das práticas daqueles com quem trabalho como Coordenadora Pedagógica de uma instituição escolar. Minha atuação junto aos professores tem como foco as seguintes ações: orientação, acompanhamento, avaliação e formação continuada.

Nesse sentido, apresento como objetivo geral compreender, a partir dos diários narrativos, quais as contribuições dos saberes e das práticas de Supervisores Acadêmicos no Estágio Supervisionado. Para alcançar o objetivo geral, elaborei três objetivos específicos: descrever meus saberes e práticas educativas, tendo como base a narrativa (auto)biográfica; apresentar os princípios da estrutura didático-pedagógica do Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na proposta curricular do Curso de Pedagogia da UERN; com base nos diários narrativos, identificar as contribuições dos saberes e das práticas de Supervisores no Estágio Supervisionado.

Para compreender e ampliar os estudos na área do conhecimento sobre estágio supervisionado, fiz uma revisão de literatura no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nas dissertações defendidas no POSEDUC/UERN, nos últimos oito anos. Adotei esse marco temporal, tendo em vista o ano da primeira modificação ocorrida no PPC de Pedagogia da UERN, ou seja, de 2012.

Nessa trajetória, observei a abrangência do tema e filtrei a pesquisa, tendo estabelecido descritores que subsidiaram as buscas iniciadas em 10 de novembro de 2019, quando fiz o primeiro acesso ao site do Portal de Periódicos da CAPES, tais como: “Estágio”, “Docência”, “Pedagogia” e “UERN”. Posteriormente, incluí “Acolhimento” e “Professor-colaborador”, que abriram outras possibilidades para a pesquisa, pois despertaram em mim a percepção de que, ainda, há muito a se dizer a respeito das categorias de análise que serão formuladas.

Em um segundo momento da pesquisa no Portal de Periódicos CAPES, realizei uma

nova busca em 25 de julho de 2020, tendo acrescentado o descritor “Narrativas de Professores” que sintetizo integralmente, no Quadro 1.

Quadro 1 – Relação dos trabalhos estudados (Portal de Periódicos CAPES)

Títulos	Autoria	Instituição	Tipo/ano
As narrativas autobiográficas e a formação de professores: Uma reflexão sobre o diário de acompanhamento.	Mônica Gaspar; Maria de Fátima Pereira; Conceição Passeggi,	UFRN	Artigo/2013
De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado.	Larissa Cerignoni Benites, Flavia Medeiros Sarti Samuel de Souza Neto	UNESP	Artigo/2015
O estágio curricular no curso de pedagogia: elementos para um processo formativo	Marina Cyrino e Samuel de Souza Neto	Universidade Estadual Paulista	Artigo/2015
Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia	Maria Luiza Gastal; Maria Rita Avanzi	UnB	Artigo/2015
Narrativa (auto)biográfica da experiência formativa na pós-graduação da UERN	Maria Cleonice Soares; Normândia de Farias M. Medeiros	UERN	Artigo/2016
Narrativas (auto) biográficas das redimensões da prática pedagógica nos primeiros anos da docência no ensino superior	Alexsandra Nogueira O. Fernandes Normândia de Farias M. Medeiros	IFRN/ UERN	Artigo/2016
As narrativas de história de vida como possibilidade de transformação na formação de professores	Marina Graziela Graziela Feldmann; Maria do Socorro Castro Hage	PUC-SP	Artigo/2016
Histórias de si: narrativas da formação continuada de professores do/no Curso de Pedagogia/PARFOR	Ana Lúcia Oliveira Aguiar; Emerson Augusto de Medeiros; Amélia Ferreira Dantas	UERN/ UECE	Artigo/2016
O estágio curricular na formação de professores: revisitando o debate	Meyre Ester Barbosa de Oliveira	UERN	Artigo/2017
Os saberes/conhecimentos mobilizados pelos professores de estágio curricular nos cursos de licenciatura em Educação física no estado de Mato Grosso	Francisca Franciely Veloso de Almeida Evando Carlos Moreira	UFMT	Artigo/2018

Fonte: Elaboração da autora, 2020

No dia 01 de dezembro de 2019, realizei um acesso à BDTD, tendo utilizado, inicialmente, os descritores já citados. Consegui localizar uma grande quantidade de produções e, assim, surgiu uma inquietação: encontrar, nesses múltiplos trabalhos, um

caminho que se alinhasse às minhas curiosidades científicas e às ideias pretendidas no desenvolvimento do mestrado. Além disso, os resultados dessa busca despertaram meu interesse em aprofundar outros aspectos da questão de pesquisa.

Posteriormente, retomei a pesquisa na BDTD, em 27 de julho de 2020, tendo acrescentado os descritores: “Narrativas de Professores” e “Professores Orientadores”, sintetizada no Quadro 2, após a leitura dos títulos e resumos.

Quadro 2 – Relação dos trabalhos estudados (BDTD)

Títulos	Autoria	Instituição	Tipo/ano
Formação inicial de professores: o compromisso do Professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado	Marina Cyrino	UNESP	Dissertação/2012
Narrativas de formação: (re)trilhando experiências do estágio supervisionado em letras-inglês	Valéria Septímio Alves Fadini	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação/2013
O estágio curricular supervisionado na formação de licenciandas de pedagogia: os movimentos da constituição da identidade docente em narrativas de si	Vilma de Souza Rampazo	Universidade Federal de Mato Grosso	Dissertação/2013
Acolhimento no estágio: entre modelos e possibilidades de Formação docente	Simone Reis Palermo M. de Araújo	UNESP	Dissertação/2014
Identidade, Saberes e Questionamentos do Professor-Colaborador na realização do Estágio Supervisionado em Educação Física	José Firmino Corrêa Júnior	UNESP	Dissertação/2014
Narrativas de Estagiários e Memórias: a formação de professores a partir do dito/escrito/lembrado	Magda Schmid	Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação/2014
Processo identitário e saberes docentes: Um estudo a partir da prática de ensino no estágio do Curso de pedagogia da UFRN	Maria Cilene de Menezes Silva	UFRN	Dissertação/2015
O estágio curricular supervisionado na escola de educação básica: diálogo com professores que acolhem estagiários	Denise Nascimento Silveira	UNISINOS	Dissertação/2018
Modos de realizar Estágio Curricular Supervisionado em Geografia: vozes de professores supervisores e professores parceiros na Região	Vilmar José Borges	Universidade Estadual Paulista	Tese/2012

Sudeste (Brasil).			
O professor da escola básica e o estágio supervisionado: sentidos atribuídos e a formação inicial docente	Monica Abrantes Galindo	Universidade de São Paulo	Tese/2012
O estágio supervisionado no curso de pedagogia: tensionamento entre teoria e prática	Denise Rosa Medeiros	UNISINOS	Tese/2013
Professoras Orientadoras de Estágio Supervisionado de Curso de Pedagogia: Desenvolvimento Profissional Docente e Sentidos Atribuídos à Função de Orientação	Kátia Silene da Silva	Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)	Tese/ 2017
Aprendizagem Docente do Professor Orientador no Estágio Curricular Supervisionado em Cursos de Licenciatura	Sybelle Regina Carvalho Pereira	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Tese/2017
Os Saberes Docentes do Orientador de Estágio Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia	Luzianny Borges Rocha	Universidade Federal do Ceará	Tese/2018

Fonte: Elaboração da autora, 2020

Continuando o processo de busca, pesquisei o acervo digital de dissertações concluídas e defendidas no POSEDUC/UERN e encontrei três pesquisas com temas pertinentes ao meu interesse, conforme apresento no Quadro 3.

Quadro 3 – Relação dos trabalhos estudados (POSEDUC/UERN)

Títulos	Autoria	Instituição	Tipo/ano
Atuação do estagiário do curso de pedagogia da UERN na sala de aula na percepção do professor supervisor	Maria Cleonice Soares	UERN	Dissertação/2015
Redimensões pessoais e profissionais da prática pedagógica na docência universitária: narrativas (auto) biográficas	Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes	UERN	Dissertação/2015
O estágio supervisionado como espaço de mobilização de saberes para a formação profissional docente: a compreensão dos alunos estagiários	Kelly Cristina de Medeiros da Silva	UERN	Dissertação/2017

Fonte: Elaboração da autora, 2020

Como processo para a interpretação dos resultados, prossegui com a leitura dos

resumos e das considerações finais dos trabalhos selecionados para compreender e ampliar os estudos na área do conhecimento sobre estágio supervisionado. Agrupei os textos que apresentavam discussões semelhantes e estabeleci critérios, que facilitaram o processo de agrupamento. Consegui identificar cinco temáticas nos trabalhos selecionados: a) Contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a formação inicial docente; b) Constituição da identidade e os saberes docentes a partir do estágio supervisionado; c) O estágio curricular supervisionado na visão de quem acolhe os estagiários; d) Narrativas e estágio supervisionado; e) Professores orientadores de estágio e seu papel formativo.

Com relação à temática, que apresenta as contribuições do estágio curricular supervisionado para a formação inicial docente, relacionei as publicações (artigos) de Cyrino e Souza Neto (2015) e Oliveira (2017) e, quanto às Dissertações e Teses, selecionei os trabalhos de Fadini (2013) e Medeiros (2013).

Cyrino e Souza Neto (2015) afirmam que o estágio pode ser formativo se quatro pontos forem considerados: concepção de estágio que cada participante possui; compromisso da instituição escolar na formação inicial de professores; condições dos professores e das escolas para assumir um papel na formação de estagiários; tipos de relações estabelecidas no processo de estágio. Esses elementos possibilitam pensar a prática como centro do processo e a escola como uma instituição que tem compromissos formais e intencionais com a formação do estagiário.

Oliveira (2017) apresenta uma análise das formações discursivas de professores e alunos do Curso de Pedagogia da UERN e identifica os núcleos de sentido, que permitem compreender a estabilização de sentidos do estágio curricular supervisionado. Não coloca o estágio em um espaço central e privilegiado, porém reconhece sua relevância para formação de professores, uma vez que o considera como um espaço existente entre diferentes contextos e diferentes saberes, no qual os sujeitos distintos interagem, a partir de seus diferentes pertencimentos. Essa interação é um processo cultural, que ocorre em um lugar-tempo, por exemplo: na escola, na universidade e na comunidade.

Fadini (2013) considera que os alunos estagiários do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês se apropriaram das experiências de Estágio Supervisionado na sua constituição profissional docente. Além disso, afirma que, durante a regência, o trabalho colaborativo foi essencial para o bom desempenho dos alunos estagiários e, as experiências, que foram construídas no período do Estágio Supervisionado, possibilitaram a apropriação de conhecimentos e saberes constitutivos da identidade profissional docente.

Medeiros (2013) reflete sobre a formação inicial proposta nos Cursos de Pedagogia,

sobretudo, a partir do Estágio Supervisionado, no qual se explicita a relação teoria e prática, portanto, tem significativa relevância para formação dos futuros professores. Os dados reforçaram a compreensão de que o estágio se constitui como um elemento articulador do currículo e da relação teoria e prática, uma vez que é considerado como espaço de aprendizagem da profissão, na parceria existente entre a Universidade e as Escolas de Educação Básica.

Em relação ao processo de constituição da identidade e à construção de saberes docentes (a partir do estágio supervisionado), encontrei artigos científicos publicados por Soares e Medeiros (2016); Fernandes e Medeiros (2016); Almeida e Moreira (2018). No que se refere à dissertação e à tese, merecem destaques os trabalhos de Rampazo (2013), Silva (2015) e Silva (2017).

Os trabalhos se dividem entre diversos temas e buscam evidenciar os processos de construção pedagógica e da identidade profissional dos estudantes estagiários. O estágio supervisionado é considerado como um espaço de aproximação das vivências sociais e políticas, que envolvem o cotidiano da profissão, segundo Rampazzo (2013). Os dados da pesquisa revelam, que o estágio possibilita ao licenciando se tornar sujeito de suas aprendizagens e, assim, enfrentar as diversas situações da docência. Por conseguinte, cabe ao estagiário, buscar soluções/alternativas, que possibilitem o atendimento às suas necessidades.

O trabalho dissertativo de Silva (2017), a partir do depoimento dos alunos estagiários, objetiva analisar se o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Estágio II) do Curso de Pedagogia da UERN tem se constituído como um dos espaços de mobilização de saberes para a formação profissional docente. Conclui que o Estágio Supervisionado II é um dos espaços de mobilização de saberes, que tem, como finalidade básica, oferecer ao aluno estagiário a possibilidade de se adaptar a uma rotina estabelecida na sala de aula. Esse procedimento provoca fragilidades na formação do profissional docente.

A dissertação de Silva (2015) traz como objetivo compreender o processo identitário dos licenciandos de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e identificar os saberes construídos na prática de ensino desenvolvida durante o estágio supervisionado do referido curso. No que se refere à identidade profissional, os resultados indicam que os estudos teóricos oferecidos no percurso da formação inicial e aliados às experiências vivenciadas, principalmente, no estágio, contribuíram para mudar o que os alunos sabiam sobre a docência, ou seja, o que é necessário para ser professor. Em relação aos saberes construídos, é possível afirmar que os estagiários percebem a pluralidade de saberes necessários a uma profissão tão complexa, como a docente.

Soares e Medeiros (2016) e, também, Fernandes e Medeiros (2016) analisam a formação inicial docente do professor para o exercício profissional no ensino superior, a partir das narrativas (auto)biográficas das experiências formativas do Estágio de Docência, que é promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN. Chegam à conclusão de que o ato de narrar e de rememorar o processo de aprendizagem suscita as marcas deixadas pela formação inicial e permanente, que fazem parte do percurso trilhado. Para as autoras, a pesquisa oferece uma contribuição social, pois possibilita a reflexão da prática como uma estratégia de formação e (auto) formação.

Almeida e Moreira (2018) procuram identificar os saberes/conhecimentos mobilizados pelos professores de Estágio Curricular nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado de Mato Grosso. A pesquisa identifica que os saberes mais mobilizados pelos professores são os saberes da prática e os experienciais, que são relacionados à docência e à escola, seguido dos saberes pedagógicos.

Os trabalhos apresentados enfocam algumas perspectivas do processo de formação da identidade docente, o que leva à compreensão de que o espaço-tempo de formação, que se realiza durante o estágio supervisionado, tem sido considerado como foco de inúmeras pesquisas, que ressaltam seu caráter processual.

De acordo com as publicações relativas ao estágio curricular supervisionado, na visão de quem acolhe os estagiários, ou seja, o professor colaborador que recebe e acompanha a formação de estagiários na escola, uma vez que os “aceita” em sua classe, não dispõe de orientações necessárias para desempenhar essa função formativa. Sob essa ótica, Benites, Sarti e Souza Neto (2015), discutem o tema com base em uma extensa revisão da literatura.

Cyrino e Souza Neto (2015) também abordam a concepção de estágio formativo e reconhecem o compromisso da instituição escolar com a formação inicial de professores. Além disso, analisam as condições dos professores e das escolas que assumem um papel relevante na formação do estagiário, que é visto como alguém que contribui com a escola e com a formação continuada e em serviço de seus professores. Vide Cyrino, (2012).

O trabalho de Araújo (2014) identifica o valor auto-formativo conferido a essa experiência na formação docente. Segundo os resultados da pesquisa, as professoras, que receberam as estagiárias, optaram por acolhê-las (e não apenas recebê-las), uma vez que identificaram suas necessidades formativas e as incluíram em suas atividades cotidianas. Essas professoras perceberam que desempenham um papel formativo na dinâmica do estágio.

A pesquisa de Cyrino (2012) teve como um dos objetivos - identificar a concepção de estágio que cada segmento da instituição escolar (gestor, professor-coordenador, professor colaborador) se utiliza para receber estagiários. Em suas considerações finais, afirma que a escola assume um compromisso indireto e informal com a formação docente, visto que abre suas portas, recebe os estagiários e percebe o movimento do estágio em seus espaços. Além disso, na instituição escolar, os estagiários sempre aparecem como “alguém que vem a somar”, pois contribuem para a melhoria da escola e para a formação continuada e em serviço dos professores.

O mesmo foco aparece nas demais licenciaturas com o trabalho de Silveira (2018), no qual os professores se percebem e se reconhecem como formadores dos alunos estagiários. Com diferentes posicionamentos, consideram que escola é um campo de formação e se mostraram dispostos a partilhar os diferentes saberes da/na prática com os futuros professores.

Galindo (2012) focaliza sua atenção no professor da escola básica, que recebe estagiários em sua sala de aula. A autora identificou cinco sentidos para o estágio supervisionado, atribuídos pelos professores parceiros, que consideram necessária a adoção de ações intencionais, que viabilizem uma maior aproximação entre a universidade e a escola. Afirma, ainda, que a concretização das potencialidades do estágio supervisionado depende de maior atenção das instituições formadoras e da implementação de políticas educacionais e gerais, que favoreçam a articulação do trabalho entre as instituições envolvidas.

O estudo de Correa Junior (2014) teve como objetivo compreender os elementos que constituem a identidade do professor-colaborador e os saberes mobilizados por ele no estágio supervisionado, realizado no contexto da Educação Física Escolar. Os dados indicaram que os saberes dos professores-colaboradores provêm de várias fontes e são ressignificados na docência e na orientação de estágios.

Na leitura dos trabalhos que enfocam narrativas, (auto)biografia, estágio supervisionado e professores orientadores, encontrei os artigos de Feldmann e Hage (2016); Aguiar, Medeiros e Dantas (2016); Gastal e Avanzi (2015). Quanto às teses e dissertações: Fernandes (2015); Schmidt (2014); Gaspar e Passeggi, (2013).

Feldmann e Hage (2016) discutem a relevância das narrativas de história de vida nas pesquisas em educação, tendo em vista a formação do professor nesse contexto. Afirmam que a história de vida do professor é considerada como um viés metodológico nos estudos relativos ao seu processo formativo. Tais narrativas se apresentam como uma prática reflexiva de experiências, que possibilitam ao professor um repensar de sua ação pedagógica e um possível redimensionamento de sua prática educativa. Dessa forma, se configuram como

instrumento fértil de reflexão, que o professor poderá usar para examinar sua prática profissional.

O trabalho apresentado por Aguiar, Medeiros e Dantas (2016) tem como objetivo conhecer e analisar o percurso de formação de alunas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que são professoras em escolas no campo. Os pesquisadores procuraram identificar/compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem em cada história de vida.

O artigo escrito por Gastal e Avanzi (2015) trata da produção de narrativas na formação de alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília. As narrativas estudadas indicam a autorreflexão dos licenciandos sobre o percurso de formação desde estudante de Educação Básica até a vivência no estágio supervisionado. Tais narrativas destacam os seguintes aspectos: o papel da subjetividade na formação do professor; o ato de narrar considerado como facilitador de autocompreensão; e o uso das narrativas (auto)biográficas como metodologia de pesquisa e de formação de professores.

Com base nas narrativas (auto)biográficas dos diários de acompanhamento, Gaspar Pereira e Passeggi (2013) trazem uma reflexão para identificar e compreender como acontece o processo da escrita do memorial no Curso de Formação de Professores. As autoras consideram que, ao escrever o diário de acompanhamento, as professoras-formadoras revelam seus saberes, experiências e identidade. Além disso, os discursos expressos são fruto do processo formativo e autoformativo. As narrativas autobiográficas são instrumentos potencializadores de aprendizagens e de compreensão da prática docente. Os resultados destacam a relevância do processo de reflexão na/sobre a prática docente, que é possibilitado pela escrita autobiográfica nos diários de acompanhamento.

A dissertação de Fernandes (2015) tem como objetivo problematizar as dimensões pessoais e profissionais da prática pedagógica na docência universitária, tendo como base as narrativas (auto)biográficas com relato dos primeiros anos de docência no ensino superior na Faculdade de Educação (FE), especificamente, na disciplina de Estágio Supervisionado I. A autora tem como perspectiva que a (auto)biografia é um dispositivo reflexivo na formação docente. O trabalho contribuiu para a (auto)formação, tendo permitido reflexões e análises da sua prática pedagógica. Além disso, proporcionou discussões referentes ao Curso de Pedagogia na UERN e ao Estágio Supervisionado na Educação Infantil.

Schmidt (2014) apresenta a análise das narrativas de estagiários do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A partir das narrativas e das memórias autobiográficas, investiga como ocorre a formação inicial de professores no âmbito

do ensino superior. Seu trabalho analisa as narrativas dos futuros professores com base em três categorias: estágio curricular supervisionado, formação de professores no Curso de Ciências Biológicas da UFSM e o ser professor.

No que se relaciona à última temática elencada, nesta revisão de literatura, ou seja, nos trabalhos que discutem o papel formativo dos professores orientadores de estágio, localizei as contribuições de Borges (2012); Soares (2015), Silva (2017), Pereira (2017) e Rocha (2018).

A tese de Borges (2012) objetiva mostrar, a partir das vozes dos professores supervisores e dos professores parceiros, de que forma o Estágio Curricular Supervisionado tem sido realizado na Licenciatura em Geografia na Região Sudeste do Brasil. A pesquisa apoia-se nos pressupostos da História Oral Temática e revela que o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado só pode se efetivar, implícita ou explicitamente, por meio de relações formais e/ou informais de parcerias. Tais relações envolvem diferentes sujeitos e instituições na busca por uma melhor formação e atuação docente.

A pesquisa de Soares (2015), “Atuação do estagiário do curso de pedagogia da UERN na sala de aula na percepção do professor supervisor”, tem como objetivo caracterizar a percepção do Professor Supervisor referente à atuação dos alunos desse curso no Estágio Supervisionado em sala de aula, tomando como base a perspectiva da docência profissional. O resultado da pesquisa destaca a fragilidade das relações colaborativas entre os sujeitos e instituições, o que pode dificultar o desenvolvimento da atividade curricular no espaço escolar. Também afirma que a atuação dos estagiários em sala de aula tem possibilitado o desenvolvimento da profissionalidade docente do futuro professor. O contato com a realidade da escola permite ao estagiário refletir sobre as ações vivenciadas no contexto docente.

A pesquisa de Silva (2017), traz como objetivo compreender o processo de desenvolvimento profissional de professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia e analisar os sentidos que elas atribuem à sua função a função de orientadora. A investigação foi desenvolvida a partir de uma abordagem autobiográfica, apoiada em entrevistas narrativas que apresentam o percurso formativo e a atuação profissional das participantes dessa pesquisa.

Pereira (2017) busca compreender como ocorre a aprendizagem docente do professor orientador no contexto do estágio curricular supervisionado nas licenciaturas. Como temática de pesquisa, a autora apresenta a aprendizagem do ser professor orientador no estágio curricular supervisionado em cursos de licenciaturas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A pesquisa é de cunho qualitativo e visa conhecer os sentidos produzidos na trajetória formativa, pessoal e profissional do professor orientador; reconhecer os sentidos

produzidos na dinâmica do trabalho pedagógico e identificar os movimentos da aprendizagem docente.

A tese de Rocha (2018) tem como objetivo compreender os saberes do orientador de estágio curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e procura estabelecer uma correlação entre sua formação e sua prática docente no contexto de práxis. A pesquisa apresenta a concepção e os sentidos, que são atribuídos aos saberes docentes pelos de três orientadores de estágio curricular investigados. Conclui que existe semelhança entre a procedência dos saberes e sua formação e sua prática docente no contexto de práxis. Essa conclusão está baseada nos seguintes elementos: história de vida pessoal, formação acadêmica e experiência profissional.

As investigações de Borges (2012), Soares (2015), Silva (2017), Rocha (2018) e Pereira (2017) partilham de inquietações muito próximas à nossa. Em alguns casos, os pesquisados são professores de diversas licenciaturas e, em outros, são pedagogos, foco da atenção do nosso trabalho.

Os trabalhos encontrados analisam o Estágio Supervisionado nas mais distintas perspectivas formativas, por exemplo: analisam a relação teoria-prática; destacam a relevância do estágio, considerado como eixo articulador entre as instituições envolvidas em sua realização; estudam o componente curricular na visão do professor supervisor; e enfocam diversos campos, que envolvem a construção dos saberes dos professores. Além disso, apresentam narrativas e histórias de vida, que permitem reflexões referentes à ação pedagógica e um possível redimensionamento da prática educativa.

As pesquisas enfocadas examinam o Estágio Supervisionado e suas perspectivas formativas, considerando os seguintes aspectos: campos e sujeitos investigados e, também, objetivos. Em alguns momentos, essas pesquisas estão próximas do nosso objeto de estudo, mas, em outros, há um certo distanciamento. Dentre os aspectos comuns, merecem destaques: a necessidade de colocar os supervisores do estágio supervisionado como centro de estudo; e a identificação das contribuições dos saberes e das práticas, que são advindos desse componente curricular.

O exercício profissional dos professores supervisores do Estágio Supervisionado da Universidade e/ou da Educação Básica é um assunto que merece mais atenção e discussão, pois ocupa um lugar de destaque na realização dos estágios. No entanto, são poucos os trabalhos teóricos e científicos que examinam a temática. Diante dessa constatação, posso afirmar: o trabalho dos professores supervisores é um elemento fundamental para o desenvolvimento dos estágios, por conseguinte, deve ser sempre objeto de reflexão e

discussão, tendo em vista o sucesso e efetivação do processo de formação inicial docente.

Para realizar a revisão de literatura, que se constituiu da leitura de resumos e de considerações finais dos trabalhos selecionados, estabeleci como objetivo ampliar os estudos nessa área do conhecimento, ou seja, estágio supervisionado. Esse esforço me deu subsídios teóricos, que me permitiram alcançar o objetivo geral deste trabalho, já citado: identificar/compreender, a partir dos diários narrativos, as contribuições dos saberes e das práticas de Supervisores Acadêmicos no estágio supervisionado.

Nesta pesquisa, utilizei uma metodologia vinculada à abordagem qualitativa, que lida com sujeitos carregados de saberes e de subjetividades, que são inerentes ao contexto em que vivem e às suas experiências, conforme Bogdan e Biklen (1994). Para esses autores, a pesquisa de abordagem qualitativa se adequa ao entendimento da natureza dos fenômenos sociais, pois favorece as conexões com o contexto a ser investigado e oferece uma compreensão esclarecedora do objeto de estudo. A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e tem sido conduzida em múltiplos contextos.

Nesse processo, são definidos o local, os sujeitos e os procedimentos (que serão desenvolvidos); e também são delineadas as possibilidades de interpretação. De acordo com Minayo e Gomes (2009), a metodologia contempla os seguintes elementos: escolha do espaço e dos sujeitos da pesquisa; definição de instrumentos e estratégias para a entrada no campo e, também, critérios de procedimentos para a análise de dados.

Como método de investigação, fiz a opção pela pesquisa (auto)biográfica, definida por Josso (2010) como uma metodologia, que explora a subjetividade e a memória, que são elementos constitutivos do processo de (re)conhecimento da realidade das experiências de vida dos sujeitos em construção. As narrativas (auto)biográficas são caminhos que levam à reflexão da prática cotidiana, pois através da prática, os sujeitos se confirmam, modificam e ampliam os diferentes saberes da experiência.

Para a referida autora, as narrativas têm como objetivo dar voz à pessoa-sujeito da investigação, uma vez que lhe oportuniza aprender, crescer e se desenvolver a partir de suas experiências pessoais, profissionais e formativas. Enfim, a partir de um “processo de caminhar para si”, caracterizado como um projeto a ser construído no decorrer da vida. Josso, (2010, p. 33) afirma

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em Histórias de Vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos.

Realizei a pesquisa na UERN, mais especificamente, com sujeitos que trabalham no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Durante a organização dos critérios de seleção dos sujeitos, observei a predominância acentuada do gênero feminino (Supervisoras Acadêmicas), que trabalham com o componente curricular Estágio Supervisionado no curso em foco. Atribuo essa constatação ao processo de feminização do magistério no Brasil, pois, a partir do século XIX, a profissão professor tornou-se um elemento representativo do trabalho desenvolvido por mulheres.

Selecionei duas Professoras Supervisoras Acadêmicas, que através de suas narrativas de experiências, trouxeram reflexões significativas relativas ao processo de formar os futuros professores, que irão atuar nas etapas de Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para a seleção desses sujeitos, defini uma supervisora de estágio, que atua com a disciplina de Estágio Supervisionado I (Educação Infantil) e outra que atua com Estágio Supervisionado II (Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Ambas trabalham com o componente curricular há mais de três anos.

Em relação aos requisitos éticos desta pesquisa, adotei os seguintes procedimentos: 1) uso do documento intitulado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE⁵, tendo seguido as recomendações da Resolução Nº 466/12 e Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. 2) Informei a cada professora, que sua participação seria voluntária, portanto, poderia deixar de fazer parte da pesquisa a qualquer momento. 3) Destaquei a garantia do anonimato/privacidade e o uso de nomes fictícios para manter o sigilo e o respeito aos participantes.

No tocante a interpretação das narrativas, escolhi como fundamentação básica os conceitos teóricos de Josso (1988, 2010a, 2010b), tendo respeitado os princípios, que sustentam a abordagem (auto)biográfica, que colocam o pesquisador e os pesquisados no centro do processo e, ambos experienciam aprendizagens significativas. Busquei escutar a voz/escrita dos sujeitos, tendo respeitado suas singularidades de forma ética e, sobretudo, procurei manter a fidelidade de suas narrativas.

Realizei esta interpretação também na perspectiva das narrativas reflexivas de Diário de Aula de Zabalza (2007), que propõe a escrita do diário como forma de reflexão da prática do professor, que proporciona o autoconhecimento. Segui o proposto por Zabalza (2007): uma

⁵ Em especial nesse parágrafo, utilizamos parte do texto com base no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (CEP-UERN). Disponível em: <http://propeg.uern.br> Acesso em: 06 - agosto - 2020.

primeira leitura completa de todo o texto; uma segunda leitura, com anotações à margem e seleção de afirmações e dados relevantes; uma nova leitura completa, seletiva, em função desses dados; análise sincrônica e diacrônica de cada um desses tópicos; por fim, apresentar um mapa dos tópicos presentes no diário, de seus conteúdos e de sua evolução, analisando elementos implícitos e explícitos.

Desenvolvi esta pesquisa, tendo abordado os seguintes conceitos: **Narrativas (Auto)biográficas**, referenciados em Josso (1988, 2010a, 2010b), Passegi (2003; 2008), Souza (2006a; 2006b); **Diários de Aula**, tendo como referência Zabalza (2007); **Estágio Supervisionado**, discutido com o apoio de Pimenta e Lima (2005; 2012); **Saberes e Práticas**, trabalhado por Tardif (1991; 1996; 2012), Pimenta (2002), Freire (1996) e Larrosa (2002).

Ao utilizar as narrativas de cada professora no estudo, enfatizei a relevância das narrativas, das observações e das reflexões acerca das histórias narradas pelas participantes da pesquisa. Conforme já citado, Josso (2010) afirma que tal metodologia explora a subjetividade e a memória como elementos constitutivos para o (re)conhecimento da realidade das experiências de vida dos sujeitos em construção. As narrativas (auto)biográficas possibilitam a reflexão da prática cotidiana e, dessa forma, os sujeitos podem se modificar e ampliar os diferentes saberes da experiência.

Escolhi a pesquisa (auto)biográfica por ser entendida como dispositivo reflexivo, que pode contribuir para a 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 o seu processo formativo, além de ser um instrumento necessário à sua aprendizagem.

Para Souza (2006) a História Oral, que está presente nas narrativas, permite a interação pesquisador-pesquisado⁶, pois possibilita sua transcrição e, por fim, a construção dos documentos que serão trabalhados. O uso dessa nova abordagem não se configura como algo eminentemente simples, em decorrência de suas características: necessidade de ampliação dos objetos e fontes e, exame cuidadoso das categorias de análise, o que vai exigir do pesquisador atenção e sensibilidade na forma de interpretar.

Adotei o conceito de Diários de Aula de acordo com as contribuições de Zabalza (2007, p. 13): “[...] os documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas.” Segundo o autor, os Diários de Aula não precisam ser escritos diariamente, podem ser redigidos duas vezes por semana, alternando os

⁶ No meu caso, autor/pesquisado, visto que não me referencio ainda como pesquisadora, mas sim como pesquisadora-em-formação.

dias. São narrações construídas por professores, que podem ter conteúdos aberto ou planejado e, no âmbito da atividade docente, têm o contexto da sala de aula como eixo fundamental da escrita. Ao escrever seu Diário de Aula para acompanhar o desenvolvimento do próprio trabalho, o professor expressa saberes, práticas educativas e experiências.

Nos Diários de Aula, segundo Zabalza (2007), há uma integração da narrativa como uma metodologia de formação, que contribui para o desenvolvimento profissional de professores, a partir da memória, da escrita, da reflexão sobre as ações. Esse processo permite ao profissional um conhecimento de si e, também, a compreensão dos fatos e/ou situações que o incomodam. Além disso, terá a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em um movimento contínuo em busca de melhorar sua atuação docente de forma reflexiva.

O Diário de Aula é um instrumento de investigação didática, que é usado para o registro de experiências, realizações e aprendizagens. A partir desses registros, o Diário de Aula poderá provocar reflexões, que levem o professor a explorar a sua atuação e, assim, possa fazer uma autoavaliação do seu trabalho e de sua ação/atuação em sala de aula. (ZABALZA, 1994). Por conseguinte, o Diário de Aula é considerado como uma ferramenta que estimula a prática crítico-reflexiva.

Quando o professor utiliza a escrita de suas experiências de vida, tem a oportunidade de escolher as lembranças que deseja registrar e, de forma consciente e refletida, usa as palavras e expressões de forma cuidadosa. No decorrer da produção do seu diário, o professor tem a possibilidade de refletir e avaliar sua prática e, dessa forma, terá condições de transformá-la e, assim, poderá se desenvolver profissionalmente.

Conforme já citado, para discutir o Estágio Supervisionado tive como base os posicionamentos teóricos de Pimenta e Lima (2005; 2012), que consideram o estágio supervisionado como atividade teórico-prática instrumentalizadora das práxis do futuro professor. Dessa forma, o Estágio Supervisionado é visto como um lócus de reflexões do professor sobre seu trabalho. Portanto, se constitui um espaço de pesquisa sobre a docência.

Nesse aspecto, o estágio é considerado como pesquisa, tem uma função fundamental na formação do professor, assume um caráter teórico-metodológico e, também, enfrenta muitos desafios. Desafio em aprender bem a futura prática profissional, considerando que aprender a ser professor vai além da compreensão teórica individualizada, pois o estágio prepara para o trabalho docente coletivo. A tarefa escolar é exatamente resultado de ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, que são situadas em contextos sociais, históricos e culturais.

No decorrer dos estágios supervisionados, o construir-se professor assume a

centralidade do processo, no qual as identidades docentes se constituem e se ressignificam através de diferentes saberes, aprendizagens e trajetórias. Assim, a docência se faz em processos contínuos, que envolvem as relações desenvolvidas em cada contexto, que exigem uma análise constante das atividades formativas de professores e, também, o aprofundamento da reflexão sobre a prática pedagógica.

O estágio é espaço de pesquisa, por conseguinte, precisa ser entendido como uma ação cotidiana e necessária à interpretação crítica da realidade e sua consequente reconstrução, pois, segundo Freire (2011, p. 32): “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” Ou seja, a indagação e a busca fazem parte da natureza prática docente. Freire (2011, p. 32), afirma: “Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

Reafirmo que abordei o conceito de Saberes, trabalhado por Tardif (1991; 1996; 2012), Pimenta (2002), Freire (1996), e Larrosa (2002). Destaco que, em seus estudos, Larrosa (notadamente no livro publicado em 2002) analisa o tema: experiência e saber de experiência. Ainda em relação a esse tema, Tardif (2012) afirma que existem quatro tipos diferentes de saberes, que são inerentes à atividade docente, tais como: saberes da formação profissional (oriundos das ciências da educação e da ideologia pedagógica); saberes disciplinares; saberes curriculares e saberes experienciais.

Mesmo reconhecendo que há diversos saberes relacionados ao fazer dos professores, Tardif (2012) chama a atenção para os saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores. Também reconhece que existe um saber específico, que é o resultado da junção de todos os saberes. Esse saber específico se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão.

Pimenta (2002) investiga os saberes docentes, considerados como elementos, que contribuem para a constituição do processo de profissionalização docente e para o fortalecimento da identidade profissional. Destaca três saberes da docência: experiência, conhecimento e saberes pedagógicos. Para a autora, o docente é um profissional que deve mobilizar seus saberes com base na reflexão da prática educativa com o objetivo de inovar seus saberes.

Paulo Freire (1996), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, apresenta os saberes, que considera necessários à prática educativa e afirma que a reflexão sobre a prática educativo-progressiva é um aspecto da formação docente que contribui para a autonomia dos educadores. Segundo o pensador, os saberes, que são indispensáveis à prática docente de educadores críticos e progressistas, devem ser considerados como conteúdos obrigatórios na

organização programática da formação docente.

Larrosa (2002) em seu texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” traz contribuições para os saberes docentes. Inicialmente, chama a atenção para o fato de que “[...] pensar não é somente raciocinar ou calcular ou argumentar, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p.21). Afirma que a experiência tem a capacidade de formação e/ou de transformação. Por isso, defende a ideia de que experiência é aquilo que toca o professor ou acontece na sua vida pessoal e profissional e, assim, tem força para formar e transformar a ação docente.

Também busquei as regulamentações legais e localizei os seguintes documentos, que serviram de base ao estudo:

- Resolução Nº 06/2015 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (CONSEPE-UERN), que regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da UERN (2015);
- Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura;
- Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada;
- Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação);
- Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC-UERN, 2019).

De acordo com o PPC, o estágio não deve se configurar, apenas, como um espaço para aprender técnicas de ensino com outros professores, pois precisa oferecer ao estudante estagiário a oportunidade de problematizá-las, ou seja, discuti-las a partir da realidade vivenciada. Além disso, o estágio precisa incentivar o desenvolvimento de reflexões e análises dos seguintes elementos/fatores: políticas educacionais; condições estruturais da escola e da sala de aula; diversidade dos sujeitos em formação e interações estabelecidas no âmbito da instituição que recebe os estagiários. O desenvolvimento desses fatores poderá

contribuir para a construção do conhecimento.

O estágio é um espaço-tempo que pode colaborar com a formação de um profissional reflexivo, pesquisador e comprometido com o pensar/agir diante das problemáticas educacionais, que existem em espaços escolares e não escolares. Por conseguinte, é um lócus de produção do conhecimento, que favorece a pesquisa e a extensão, tendo como base a troca de experiências entre os envolvidos no processo, uma vez que não se limita à transferência linear da teoria para a prática.

Após apresentar o objeto de estudo, a fundamentação teórica básica, a opção metodológica e sujeitos da investigação, enfoco *os passos* da pesquisa, que direcionaram a estrutura do texto dissertativo.

Desenvolvi esta pesquisa em quatro etapas: na primeira, analisei documentos institucionais, que normatizam o currículo do Curso de Pedagogia da FE/UERN, por exemplo, o PPC (UERN, 2019) que se refere ao Estágio Supervisionado voltado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Analisei, também, o programa desse componente curricular, tendo observado os seguintes elementos: conteúdos, objetivos, metodologia e avaliação.

Além deste documento, estudei alguns outros que ajudaram a compreender a parte legal: a Resolução Nº 06/2015 do CONSEPE; a Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006; a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015; a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Na segunda fase da pesquisa, elaborei as orientações necessárias à escrita dos Diários Narrativos e, como instrumento de pesquisa, utilizei o recurso de escrita dos diários, baseado no conceito de Diário de Aula de Zabalza (2007). Segundo o autor, os diários são narrações construídas por professores e, podem ser elaboradas de forma aberta ou planejada, conforme já citado. Com base nesse instrumento, procurei destacar alguns aspectos e elementos, que serviram à pesquisa empírica, em fase de desenvolvimento.

Fiz a opção pelo uso dos Diários Narrativos, tendo levado em consideração as características acima listadas, que fazem desse recurso uma oportunidade de reflexão e questionamentos da prática pedagógica. Também apresentei algumas perguntas relacionadas ao problema e às questões da pesquisa.

Espero que tais orientações tenham facilitado o processo de escrita, no entanto, deixei claro, que cada supervisora de estágio poderia fazer o registro das ações/situações, que desejasse, uma vez que os diários foram colocados como instrumentos de reflexão.

Zabalza (1994, p. 110) inicialmente se mostra contrário a essa orientação, mas, depois reconsidera e faz ressalvas no sentido de que pode “[...] ser conveniente orientar um pouco

mais o professor para que contemple as dimensões: referencial (relativas às tarefas realizadas) e expressiva (relativas às impressões dos sujeitos envolvidos), de modo ao diário não perder o seu papel no estudo.”

Apresentei os seguintes tópicos: breve relato da história de vida e do processo de formação; momentos marcantes nessa trajetória; ingresso e percurso relativo à vida profissional; necessidades advindas da profissão e os saberes adquiridos e (re)construídos; concepção de estágio, de saberes e práticas; forma de acompanhamento dos estagiários; recepção nas escolas; situações marcantes; principais problemas enfrentados; experiência da escrita narrativa; reflexões formativas e autoformação.

Na terceira etapa, realizei as entrevistas semiestruturadas⁷, que também seguiram um roteiro inicial para aprofundar as reflexões dos Diários de Aula. Escolhi a entrevista semiestruturada como uma técnica que, de modo mais eficiente, atende os objetivos deste estudo, conforme afirmam Ludke e André, (1986, p. 34): “[...] o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação se aproxima mais dos esquemas mais livres, menos estruturados”. Ainda sobre a esse tipo de entrevista, Ludke e André (1986, p. 37) afirmam:

É muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação às informações. É preciso que ele concorde, a partir da confiança, em responder as questões, sabendo, portanto, que algumas notas têm que ser tomadas e até aceitando um ritmo com pausas destinadas a isso.

Na quarta e última etapa da pesquisa, desenvolvi atividades relativas à interpretação, à compreensão e à discussão das narrativas (auto)biográficas das Supervisoras Acadêmicas de Estágio, produzidas em forma de texto, que continham reflexões decorrentes dos diários narrativos e das entrevistas.

No decorrer das narrativas, cada entrevistada teve momentos de autorreflexão e autoformação, ou seja, refletiu sobre suas práticas. Dessa forma, foi possível que cada Supervisoras Acadêmicas de Estágio se reconheça como sujeito formador. Realizei as análises e as interpretações na perspectiva das narrativas reflexivas de Josso (1988, 2010a, 2010b) e de Diário de Aula, de Zabalza (2007), conforme já citado.

Organizei a estrutura do trabalho em quatro capítulos, contando com a Introdução.

⁷ Realizei as entrevistas de forma remota, através de aplicativos virtuais, por conta das limitações impostas pela atual situação de isolamento social, em decorrência da pandemia do COVID-19, o que impede a socialização aos moldes convencionais, portanto, exige novas estratégias metodológicas de pesquisa.

Destaco que os capítulos seguintes estão ligados aos objetivos específicos. Na estruturação do texto dissertativo, utilizei diversos fragmentos do poema “Sou feita de retalhos” de Cris Pizziment. Essa ideia não é inédita, no entanto, as mensagens e imagens poéticas (contidas no poema) estão correlacionadas com marcas peculiares de experiências significativas, que vivenciei durante o Curso de Mestrado em Educação da UERN, ora finalizado.

No segundo capítulo: *Memórias de mim: pedacinhos coloridos de cada vida que vou costurando na alma*, descrevo e interpreto o meu processo de formação, ingresso e percurso relativos à vida profissional; as práticas e saberes adquiridos, (re)construídos, por meio de narrativas (auto)biográficas. Reconstruo, também, o meu encontro com a metodologia (Auto)biográfica. Tenho como objetivo aqui, *descrever meus saberes e práticas educativas, por meio das narrativas (auto)biográficas*.

No terceiro capítulo, *o Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da UERN: trama costurada ao longo da história*, trago a discussão do estágio supervisionado e seu papel na formação de futuros professores. Para isso, examino os documentos institucionais e apresento o Curso de Pedagogia da UERN, com ênfase nos seguintes aspectos: proposta curricular do curso; estrutura didático-pedagógica do estágio supervisionado; e função/papel do estágio supervisionado na construção dos saberes e práticas docentes. Assim, atendo o segundo objetivo da pesquisa: *apresentar os princípios da estrutura didático-pedagógica do estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, na proposta curricular do curso de Pedagogia da UERN*.

O quarto capítulo *Saberes e Práticas: diários narrativos de Supervisoras Acadêmicas de estágio*, (parte empírica do trabalho dissertativo), apresento a interpretação dos dispositivos e dos achados da pesquisa, tais como: processo de formação das supervisoras de estágio; percursos relativos à forma como cada uma se tornou supervisoras de estágio; práticas e saberes adquiridos, (re)construídos; e relevância desses saberes para a organização do trabalho docente. Desse modo, trago aqui, a voz/escrita das Supervisoras Acadêmicas de Estágio. Por conseguinte, preencho os requisitos do terceiro objetivo: *identificar por meio dos diários narrativos, as contribuições dos saberes e das práticas de supervisores no estágio supervisionado*.

Por último, apresento as considerações provisórias do trabalho: *E assim, de retalho em retalho, nos tornamos um imenso bordado de ‘nós’*. Aqui, retomo as discussões contidas na dissertação, arremato, temporariamente, os nós existentes entre o problema e os objetivos propostos e, também, destaco as principais contribuições do estudo com base nos resultados alcançados, bem como as possibilidades de aprofundamento do tema.

2 MEMÓRIAS DE MIM: PEDACINHOS COLORIDOS DE CADA VIDA QUE VOU COSTURANDO NA ALMA

“Trago dentro do meu coração, como num cofre que se não pode fechar de cheio, todos os lugares onde estive, todos os portos a que cheguei, todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias, ou de tombadilhos, sonhando, e tudo isso, que é tanto, é pouco para o que quero.”

Fernando Pessoa⁸

O processo de escrita é um desafio constante: ideias, palavras e acontecimentos, que surgem na mente, vão se cruzando e se chocando. É preciso organizá-los, respirar, refletir e, definitivamente, colocá-los no papel! É preciso abrir nossos “cofres”, nossos pensamentos e retirar de lá, tudo que não podemos deixar fechado: os lugares onde estivemos, as pessoas que nos marcaram, as conquistas que obtivemos. É preciso rememorar o que temos dentro do nosso ser, através das viagens ao nosso interior em busca das razões para esta escrita.

Este capítulo tem como objetivo *descrever meus saberes e práticas educativas, por meio das narrativas (auto)biográficas*. Aqui descrevo e interpreto o meu processo de formação, ingresso e percurso relativos à vida profissional; às necessidades advindas com a profissão; as práticas e saberes adquiridos e (re)construídos. Reconstruo o encontro com o objeto de investigação, visando compreender minha aproximação com a metodologia (Auto)biográfica. Para tecer minha narrativa utilizo-me de conceitos abordados por Josso (1988, 2010a, 2010b), Passegi (2008), Souza (2006), fazendo uma reflexão sobre mim mesma e sobre o modo como fui me construindo.

Escrever sobre si é um exercício que promove uma autorreflexão, isso porque essa escrita permite, “[...] explicitar a singularidade e, com ela vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida” (JOSSO, 2010, p. 9).

Debruçar-se sobre a escrita é uma tarefa que requer inspiração, estudo, dedicação, desejo e disciplina. E a escrita de si, exige, além disso, reflexão, inquietação, desatar os próprios nós. É um jogo de palavras, muitas vezes escondidas. Nesse processo, deparei-me com minhas lembranças, minhas histórias e, de repente, me via a refletir sobre elas, (re)pensando as minhas aprendizagens e experiências: quais as razões e sentimentos que me

⁸ Fernando Pessoa. O Eu profundo e os outros Eus. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. p. 238.

faziam lembrar, reviver, refletir sobre a minha própria trajetória de vida e de escolarização? Que caminhos me constituíram até chegar a quem eu sou?

Apresento este capítulo, que está dividido em quatro tópicos: No primeiro, mergulho na minha infância, no contexto familiar, nos encontros com pessoas que passaram pela minha vida e que me construíram, me acrescentando e me fazendo ser quem eu sou. Narro meu primeiro contato com a escola, o encantamento com o mundo da leitura, os primeiros passos rumo à docência como professora leiga e minha constituição familiar.

No segundo tópico, descrevo a minha trajetória de formação docente, até a chegada na Universidade e no desejo de ampliar e fortalecer meus conhecimentos, com a conquista do Mestrado. Em seguida, apresento os caminhos percorridos para o meu crescimento profissional, no qual busco reorganizar e ressignificar minhas práticas e saberes.

No último tópico narro o meu encontro com a (auto)biografia e seus encantos, narro experiências pessoais e formativas vivenciadas junto ao conhecimento sobre essa metodologia.

Trago minhas memórias, a partir de uma construção coletiva, como diria Halbwachs (2004), apoiada em suportes relacionados às percepções produzidas pela memória coletiva e pela memória individual, pois as “lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós.” (HALBWACHS, 2004, p. 26).

Essas memórias são marcadas por diversos elementos que me constituem como ser humano, tais como os acontecimentos vividos, os personagens (pessoas), que fizeram e fazem parte de minha história, da minha formação, os lugares da memória ligados diretamente as lembranças e acontecimentos, apoiados sempre, em lembranças individuais e também, coletivas daqueles que fazem parte de minha história.

2.1 A arte de lembrar: em cada encontro, em cada contato, vou me (re)construindo

Falar da própria história de vida, das experiências vivenciadas e acumuladas é um processo reflexivo que leva a repensar diversas ações, que dão sentido ao que sou hoje e como fui construindo meu percurso pessoal e profissional, rico de aprendizagens, conhecimentos e experiências.

O recurso à narrativa (auto)biográfica se baseia na ideia de que, ao narrar episódios com significados, reflito sobre os mesmos de uma forma contextualizada, evidencio emoções,

experiências ou pequenos fatos marcantes.

Tentarei, a partir desses momentos que identifico como marcantes e que me permite fazer um balanço retrospectivo, isto é, olhar para o caminho percorrido, para os acontecimentos, as situações, as atividades, as pessoas com significados, para perceber que:

A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimentos existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas sócio-culturais, e representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade (JOSSO, 2010, p. 40-41).

Ao começar a escrever, lentamente as lembranças vão surgindo. São tantas histórias, tantas memórias importantes, que parece difícil organizar as ideias. Este olhar para si suscita muitos conflitos, tensões, recuos e resistências em vários níveis. Porém, é este exercício de reflexão na/e sobre a ação, que me possibilita experiências formativas.

Conforme afirma Josso (2010, p. 43), “[...] 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 experiencialmente nas circunstâncias da vida”. Nesse sentido, reconstruo aqui minha história de vida desde as influências do meio familiar e social até o momento atual de minha trajetória profissional.

Sou a mais velha, de uma família de 05 filhos: 03 mulheres e 02 homens. Nasci em 04 de maio de 1973, na cidade de Aracati-CE. Sou filha de Elieze Fernandes Reis e Gizeuda Rodrigues Reis. Meus pais moravam na cidade de Icapuí-CE, e por conta de trabalhos do meu pai, em 1973, mudaram-se para a cidade de Aracati-CE, onde nasci. Mas a morada em Aracati foi rápida. Os serviços do meu pai acabaram e retornamos para Icapuí-CE.

Meu pai era carpinteiro naval, um “artesão naval”, que tinha em suas mãos as habilidades de um grande construtor de barcos de pesca. Era um dos melhores na cidade onde moramos. Era um homem trabalhador, de pouco diálogo com os filhos, mas que fazia o possível para que tivéssemos sempre o melhor. Falo aqui no passado porque, hoje, a idade não lhe permite mais a realização desses trabalhos. Minha mãe, “uma artesã da casa”, tentava moderar o jeito duro como meu pai tratava os filhos. Hoje, reconheço que ela é o sustentáculo da nossa família.

Meus pais tinham apenas a 4ª série do ginásio. Apesar de sua pouca instrução,

deixaram várias lições: respeitar e ser honesto com o outro; trabalhar de forma digna, e que somente por meio da educação poderíamos “ser gente”, e ter um futuro melhor. É assim que relembro minha infância, com noções fortes de caráter, dignidade, honestidade, respeito.

Fui criada de forma rígida. Morava numa comunidade do interior, onde a única escola existente era na casa de D. Gorete, minha primeira professora, onde iniciei meus estudos, em 1980, aos 07 anos de idade.

Quando cheguei à escola, já tinha algumas noções de leitura, escrita e matemática: conhecia o alfabeto, já escrevia meu nome, lia com dificuldades, conhecia os números e tinha noções de adição; tudo isso ensinado pelos meus pais, através da Cartilha do ABC e da Tabuada, mesmo que de forma simples e rudimentar, pois eles também conheciam pouco. Só tinham cursado até a 4ª série, como mencionei acima.

As aulas ministradas eram expositivas, nas quais a professora fazia a exposição verbal dos conteúdos, passava exercícios para auxiliar na memorização do que estava sendo ensinado. Era estabelecido uma hierarquia na relação professor-aluno, sendo o professor a autoridade que deve ensinar, e aos alunos restava a obediência ao docente e às regras.

Nessa concepção de educação, os pressupostos se baseiam numa “educação bancária” (FREIRE, 1996), onde o sujeito é um ser passivo, aprende ouvindo aquele que detém conhecimento, no caso, o professor. Assim, “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.” (FREIRE, 1996, p. 57).

Freire (1996, p. 58) esclarece que na educação bancária:

O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhecem, na absolutização da ignorância daqueles, a razão de sua existência, os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconheceu em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, sequer ao modo do escravo, naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador.

Dessa forma, D. Gorete, embora professora leiga e adepta da pedagogia tradicional vigente na época, e dessa “educação bancária”, desempenhava sua função com muito amor e competência sendo responsável por alfabetizar as crianças da comunidade. Com ela fortaleci as noções de leitura e de escrita e completei o processo de alfabetização. Depois das aulas na casa de D. Gorete, passei a estudar na casa de D. Zélia, numa comunidade vizinha, que também se baseava nos mesmos princípios da pedagogia tradicional.

Só comecei a estudar em uma escola oficialmente, em 1982, na cidade de Tibau-RN, município vizinho de Icapuí-CE. Essa escola ficava localizada a aproximadamente 04km da

minha casa, todos os dias eu me deslocava a pé, juntamente com outras crianças, para poder frequentá-la.

Mas foi com meu pai que me encantei pelo mundo da leitura: lembro que todos os dias, após o almoço, ele se deitava numa rede, na calçada, para ler livrinhos de bang-bang, como eram conhecidos os bolsilivros sobre faroeste, publicados na década de 70. Eu não podia ler estes livrinhos, não eram para criança, pois continham narrativas de aventuras recheadas de tiros e sangue. Mas de vez em quando, eu conseguia pegar um escondido de meu pai, para ler.

Através desse encantamento pelo mundo mágico das letras, da leitura e da escrita, iniciei a narrativa (auto)biográfica muito cedo, porém não tinha a consciência do que estava fazendo. No período da adolescência, entre 12 e 15 anos, já gostava de escrever sobre a minha vida, possuía um caderno, ou diário, no qual registrava tudo que ocorria durante o dia, contava situações diversas, incluindo as brincadeiras junto aos meus irmãos, lembranças que levarei sempre comigo. Em meu diário registrava também meus medos, alegrias, conquistas, superações, momentos familiares, com amigos na escola, os primeiros namoros, as primeiras paixões.

Hoje, com a construção desse trabalho científico, escolhi o método (auto)biográfico, para escrever com outros propósitos, focada na (auto)formação e com objetivos definidos na condição de educadora e eterna estudante. Porém, sem desconsiderar as primeiras escritas em um diário de uma menina sonhadora, alegre, dedicada aos estudos, inserida em situações diversas de aprendizagens.

Possivelmente, quando decidi optar pelo método (auto)biográfico, já havia guardado em minhas memórias, mesmo que de forma involuntária, as experiências dos registros do passado o que, de fato, facilitou a elaboração dessa narrativa. Agora, com mais propriedade, compreendo que

[...] ninguém pode construir uma auto-imagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros (POLLAK, 1992, p.5).

Nesse processo de formação e construção de minha identidade, vou me fortalecendo, ao relembrar fatos que marcaram minha infância, numa perspectiva que considera a escrita narrativa como uma arte de evocar e de lembrar, capaz de remeter

[...] o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade e práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens (SOUZA, 2006, p. 61).

Ao refletir sobre as lembranças da infância, das memórias e das narrativas construídas a partir daquilo que foi vivido e experienciado em minha vida, percebo como foi importante todo o processo que me constituiu, tanto no aspecto da minha formação e autoformação como sujeito.

Como eu era a filha mais velha, ajudava a cuidar das minhas irmãs mais novas, o que fortaleceu os nossos vínculos até hoje, apesar da diferença de 10 anos. Os meus irmãos, como eram homens, estavam sempre com meu pai, nos trabalhos de carpintaria, o que proporcionou aos mesmos, a aquisição da mesma profissão.

Sobre o trabalho do meu pai, os momentos marcantes que relembro, são de quando ele terminava a construção de um barco de pesca e tinha que levá-lo ao mar. Era dia de festa!

Foto 1 e 2: Barco de pesca levado ao mar, pelo meu pai.



Fonte: Arquivo da autora. (s/d)

Essas fotos representam um desses momentos de levar o barco ao mar. Colocar aquela embarcação em cima de um carroção de ferro, com toda segurança possível, era trabalho coletivo feito pelo meu pai e outros que trabalhavam com ele. Depois de ter toda segurança, era arrastado por um trator, conforme mostra as fotos, para ser encaminhado ao cais da “Barra Grande”, local onde era colocado ao mar.

Muito bom lembrar! Principalmente, pelo fato de ter crescido vendo o esforço de meus pais em nos proporcionar uma vida digna, através de princípios de honestidade, trabalho e respeito. Trago essas lembranças para afirmar que, mesmo sendo pessoas simples, com pouca instrução, meus pais faziam questão que eu e meus irmãos estudássemos, pois somente

assim, poderíamos ter um futuro melhor.

A Escola que fiz o 1º Grau, (hoje Ensino Fundamental), chamava-se Escola Zita Costa Lima, onde continuei meus estudos, já em 1984. Iniciei a 4ª série (hoje 5º ano do Ensino Fundamental) nessa escola; tenho vagas lembranças desse período. Lembro de alguns professores, de amigos que mantenho até hoje e de outros que a vida se encarregou de afastar.

Nessa construção do meu processo formativo, é que vou me tornando autora de minha história, refletindo e me (re)construindo constantemente. No embalar do pensamento de Josso (2010), quando diz que escrever sobre si é um exercício que promove uma autorreflexão, porque essa escrita permite explicitar a singularidade, permite perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida.

Esse “caminhar para si” deve ser um projeto constante ao longo da vida, objetivando:

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 perspectiva dos desafios do presente entre a memória revisitada e o futuro já atualizado (JOSSO, 2010, p. 86).

Ao retomar essa narrativa de minha vida escolar, trago muitas lições, algumas pessoas passaram e outras ficaram na minha memória para sempre, compondo a minha história, me mostrando que não me construí sozinha. Assim, logo me lembro da minha primeira professora, D. Gorete e da professora de Língua Portuguesa, do 1º grau (hoje, Ensino Fundamental), Marlene Silva, excelente professora, amiga, adorava literatura, e ao descobrir meu interesse pela área, nos aproximamos e, com ela, desenvolvi o gosto literário, aprendi a produzir e organizar meus textos e a conhecer as regras gramaticais.

Outra professora que marcou minha história, foi a de Matemática, D. Lourdes, da 6ª série (hoje 7º ano do Ensino Fundamental). Ela tinha um jeito doce de falar, explicava com paciência e delicadeza. Mas, nessa série, encontrei dificuldades e, lembro de ter tirado nota baixa no primeiro bimestre, o que me fez chorar muito, pois sempre era a primeira da sala. D. Lourdes, com seu jeito manso, ao me ver chorar, disse: “Estude! Você consegue!”. No bimestre seguinte, tirei dez na nota bimestral desta disciplina, o que me fez acreditar na minha capacidade e continuar me dedicando com afinco aos estudos.

Essas experiências começaram a despertar em mim o gosto pela docência. A relação que mantinha com meus professores e a admiração pelos seus trabalhos me levaram a querer

seguir tal profissão. Assim, “[...] 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).

Registro o período de minha juventude acompanhada de mudanças, inquietações e descobertas. Em meio aos estudos, comecei também a trabalhar, o que me causou um amadurecimento precoce. Na mesma escola que estudava, também já trabalhava. A partir dessas experiências, fui me formando, me construindo e desconstruindo.

Ao concluir o 1º Grau (hoje, Ensino Fundamental), iniciei o ensino de 2º Grau (Ensino Médio), fazendo o Magistério, pois já assumia a função de professora, fato que relatarei no tópico seguinte. Nesse período, atuei em movimentos escolares e participei de Grêmios estudantis. Essas vivências proporcionaram aprendizagens, despertaram a minha visão crítica e política sobre a sociedade.

Concluí o 2º Grau - Magistério - em 1991 e no ano seguinte concorri ao primeiro vestibular na UERN, para o curso de Pedagogia. Fui aprovada na primeira tentativa e 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 significativamente em minha formação.

Esse foi um período bem difícil: como morava em outro município, distante cerca de 65km da Universidade, localizada em Mossoró-RN, tinha que me deslocar todas as noites. Enfrentava o perigo das estradas, dos acidentes, dos problemas com o transporte, muitas vezes, o carro quebrava e tinha que caminhar por quilômetros para chegar em casa, junto com outros colegas que se deslocavam comigo para a Universidade. Isso causava preocupações na minha família, pois na época não existia os meios de comunicação existentes hoje para informar o ocorrido.

Mesmo com todos esses problemas, nunca me senti desestimulada, ao contrário, essas dificuldades me fortaleciam. Concluí o curso de Pedagogia em 1996 com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e, em 1998, concluí outra habilitação, Supervisão Escolar.

Durante esse período, muitas coisas aconteceram. Faço destaque aqui, para a constituição de minha família e o meu processo formativo, alicerçado nessa base familiar, que me faz buscar sempre novas aprendizagens e conhecimentos.

Em 2000, conheci meu futuro esposo, passamos a namorar e, resolvemos nos unir, em 2004. Em 2006, vivi a melhor experiência de minha vida: ser mãe de uma menina linda, (minha Flor do Dia) que me enche de orgulho. Em 2012, tive outra grande alegria, o

nascimento de meu segundo filho (meu Raio de Sol), como eu os chamo todos os dias que amanhece. São eles que me dão forças para trilhar meus caminhos em busca de melhorias, são o maior motivo da minha felicidade.

Foto 3: Gravidez de Ana Clara, com Marcio Jr (esposo)

Foto 4: Gravidez de Miguel com: Ana Nery (irmã), Márcio Jr. (esposo) e Ana Clara (filha)

Foto 5: Ana Clara, Miguel e Bernardo (sobrinho-filho) atualmente



Fonte: Arquivo da autora. (2006/2012/2021)

As fotos representam o vínculo de amor que nos une. Sempre fiz questão de registrar os nossos momentos, para podermos lembrar tudo que vivemos, os momentos de conquistas e dificuldades.

A presença constante de minha família, é fundamental. Meu esposo, está sempre presente com os filhos, me ajuda nesse processo educativo e compreende muitas das minhas ausências por conta do trabalho e dos estudos. Além disso, como moro em frente à casa de minha mãe, posso sair para trabalhar ou estudar, sem grandes preocupações, pois sei que eles sempre estão presentes para ampará-los, principalmente, minha irmã mais nova (presente na foto 4) que os tem como filhos.

Ao evocar as memórias nos espaços escolar e familiar, os acontecimentos emergiram e fizeram novamente história. Ao narrá-las, procuro dar sentido a todo esse percurso vivido, construído com dificuldades, erros e acertos. Em vários momentos desse relato, tive que parar para conter as lágrimas, ao relembrar de tantos momentos vividos, pois “[...] a escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si.” (SOUZA, 2006, p. 14).

Ao realizar o relato (auto)biográfico, me permito interpretar a vida, as experiências na época da infância. Experiências, em especial, construídas através do convívio familiar,

compreendido pelo desafio de interagir com outros sujeitos, lidar com diferenças e particularidades presentes nesse passado, despertando-me para outros olhares e percepções sobre a vida.

O argumento de Delory-Momberger (2012, p. 525), reforça esse pensamento:

[...] a atividade biográfica não fica restrita apenas ao discurso, às formas orais ou escritas de um verbo realizado. Ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia.

Ao reportar-me a esses acontecimentos, reflito e construo novas experiências, nas quais pessoas e ações ganham significação através dessas narrativas. Voltar ao passado, recordar momentos importantes, como criança, adolescente e adulta, me fez perceber a minha essência.

A narrativa biográfica assume lugar de “representações e de construções segundo as quais os seres humanos percebem sua existência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525), a ponto dessa narrativa da experiência tornar-se uma escrita que imprime um modo de apreensão e de interpretação da vivência, ao incorporar sua dinâmica, tornando-a uma escrita de si.

Essa escrita de si permite redesenhar os contornos da minha vida e repensar minha história em contextos narrativos. Vejo minha trajetória sendo escrita, trago meu percurso de vida, bem como pessoas importantes nesse percurso, aprendizagens significativas, que contribuíram para o meu processo de formação pessoal, reforçando que “em cada encontro, em cada contato, vou me (re)construindo”.

Nesse sentido, a escrita narrativa proporciona reflexões e argumentações acerca da potencialidade da vida e suas lembranças, como processo autorreflexivo e de interação com o mundo, com outras pessoas e consigo mesmo.

2.2 Memórias de formação: retalhos, vida, lição

As narrativas de formação e a escrita de si convidam a refletir, a pensar sobre as experiências de vida e profissional. Nesse pensamento, Josso (2010, p.65) afirma que:

O que está em jogo neste 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.

Fiz o primeiro concurso público, realizado em Icapuí-CE, no ano de 1988 e fui aprovada. Como estava nesse processo de construção da identidade profissional, não tive dúvidas em fazer o curso de magistério, no 2º grau. O ingresso no Magistério foi um percurso importante na minha formação e desenvolvimento profissional docente.

Trabalhava como professora e, em 1992, prestei o primeiro vestibular no Processo Seletivo Vocacional (PSV), na UERN, para o curso de Pedagogia, sendo aprovada. Foi um acontecimento que lembro com muita emoção, pois foi comemorado com muita alegria pela minha família e amigos. Nesse momento meus pais reforçavam o que sempre nos diziam: “A única riqueza que podemos deixar para vocês é essa: o estudo!”. Realmente, foi a maior riqueza que eles me deram! Hoje, graças ao esforço deles, consegui ser apaixonada pelos estudos, pela busca de conhecimentos adquiridos ao longo de minha trajetória.

A experiência como docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, reforçavam o processo identitário entre a pessoa e o profissional que começava a se constituir. Porém, ficava cada vez mais difícil conciliar as atividades educativas e profissionais, o que me fez pedir demissão do emprego, em 1993, para me dedicar somente ao curso de Pedagogia.

A partir desse momento, se inicia um novo ciclo na minha vida, novas experiências foram surgindo, novas descobertas no mundo acadêmico. E nesse processo, tal como afirma Josso (2010, p. 100):

Na abordagem das “histórias de vida e formação”, a reflexão sobre a vida é centrada em salientar as experiências que consideramos significativas para a compreensão do que nos tornamos, nesse dia, e de que forma chegamos a pensar o que pensamos de nós mesmos, dos outros, do nosso meio humano e natural.

Essas novas experiências que surgiram na minha vida foram significativas para minha formação. Passei a compreender que a formação inicial é fundamental para dar suporte ao professor, para possibilitar o seu desenvolvimento como um profissional ativo, participativo, crítico, reflexivo, na promoção de melhorias das práticas docentes.

Reforço aqui, que o exercício do magistério requer saberes específicos, o saber fazer, o saber ensinar. E saber ensinar é tarefa complexa e exige do professor formação profissional voltada para a competência técnica e para o compromisso político.

Durante o curso de Pedagogia, fui selecionada como bolsista para desenvolver formações com professores de municípios vizinhos a Mossoró-RN, como instrutora do

Programa Universidade e a Integração com o Ensino Fundamental. Planejava e desenvolvia estudos na Universidade, que eram aplicados e discutidos com grupos de professores, em várias cidades do RN.

Foi um momento de ricas aprendizagens, de muito crescimento pessoal e profissional. Trabalhar com esses grupos de professores que já tinham experiências na profissão, me fez ver o quanto poderia ser interessante desenvolver esse papel formativo e passei a me dedicar mais aos conhecimentos sobre Supervisão Escolar.

O Curso de Pedagogia e a Habilitação em Supervisão Escolar me deram a possibilidade de compreender melhor o processo educativo em suas bases filosófica, sociológica, antropológica, histórica e pedagógica, bem como reforçou em mim, o compromisso político com a minha formação e prática profissional.

Aprendi muito com o curso de Pedagogia, tive a oportunidade de conhecer os primeiros fundamentos do que é ser educadora e como é fascinante esta profissão. A Pedagogia prepara pessoas capazes de compreender e colaborar para a melhoria da qualidade em que se desenvolve a educação na realidade brasileira.

Além de toda aprendizagem adquirida, consegui construir grandes amizades, algumas das quais duram até hoje, como as que são representadas na foto abaixo:

Foto 6: Colação de Grau em Pedagogia



Fonte: Arquivo da autora. (1996)

Esse foi o momento da Colação de grau do curso de Pedagogia em 1996, junto às amizades que conservo até hoje. Momento de emoção, alegria e certeza de querer me dedicar à profissão com afinco.

Com a formação inicial concluída, passei a buscar constantemente aprendizagens que

viesses a colaborar com meu crescimento profissional e melhoria de minhas práticas educativas. A formação inicial tem um papel fundamental no desenvolvimento profissional do docente e na construção de sua identidade. Essa formação deve representar um espaço de crítica e de reflexão coletiva.

Esse entendimento permite compartilhar da concepção de formação e desenvolvimento profissional trazido por Nóvoa (2000) para quem a formação é entendida não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como ação vital de construção de si.

O contexto de diversas experiências, ao concluir o Curso de Pedagogia, no ano de 1996, e da Habilitação em Supervisão Escolar, em 1998, reafirmavam o desejo e a necessidade de buscar e construir novos conhecimentos, no que se refere a uma maior compreensão do processo educacional.

Senti a necessidade de fazer o Curso de Especialização na área de Formação de Professor, pela UERN, pois desejava dar continuidade à minha formação profissional no sentido de aprimorar minha prática docente. Mas, só vim a realizar esse desejo em 2002, por conta das várias atividades de trabalho, que limitavam meu tempo.

A rotina imposta pela Especialização era pesada, acordava às cinco para pegar o ônibus e me deslocar de Icapuí-CE para Mossoró-RN, para ir à Universidade. Ali estava a concretização de mais um sonho: a Especialização em Educação numa universidade pública.

O curso representava uma oportunidade de formação continuada, o contato com os professores experientes e, em especial, com a minha orientadora, a Profa. Dra. Ana Maria Pereira Aires. Sob sua orientação, escrevi a Monografia com o título: “Representações Sociais da Profissão Professor: Um estudo nos Memoriais de Formação, no município de Icapuí-CE”.

Desde então já estudava, mesmo que de forma inconsciente, sobre Narrativas e Histórias de Vida de professores em seus processos formativos. A pesquisa objetivava analisar como os professores representam a sua profissão e, conseqüentemente, a sua prática docente, através de uma análise nos Memoriais do Curso de Formação de Professores do Ensino Fundamental em Áreas Específicas, no município de Icapuí-CE. Foi um trabalho muito rico e reflexivo.

Cursava a Especialização pela manhã, e ao terminar as aulas, me deslocava para o município de Tibau-RN, onde trabalhava à tarde. Só retornava para casa à noite. Mas valeu a pena, pois me orgulho muito do título de especialista obtido por essa Universidade, sob a orientação de professores sérios e comprometidos com a qualidade do trabalho docente.

Posteriormente, em 2017, fiz uma outra Especialização, agora em AEE, pela

UFERSA, que me rendeu um novo olhar sobre os alunos com necessidades especiais. Fui me tornando profissional nesta construção cotidiana e institucional, no espaço da sala de aula com meus alunos, e no convívio com excelentes profissionais.

Nessa trajetória em construção, busco articular a experiência acadêmica com a prática profissional, percebo a indissociabilidade entre teoria e prática, e reforço meu desenvolvimento pessoal e profissional nos diferentes espaços em que atuei como professora, coordenadora e, hoje, como supervisora pedagógica.

Após a conclusão da primeira Especialização, dediquei-me a estudar para ter a minha segurança profissional, conseguindo, em 2008, e, posteriormente em 2014, ingressar como professora no município de Mossoró. Veio o período do estágio probatório, que impossibilitava meu afastamento das atividades laborais para cursar um Mestrado. Considerando essa possibilidade, tal desejo ficou temporariamente adormecido.

O interesse em dar prosseguimento a minha formação, brotava com força dentro de mim, e resolvi voltar à academia, a partir do ano de 2015. Participei da seleção de Mestrado do POSEDUC em 2015, mas não obtive sucesso. Então, como queria conhecer como funcionava o programa, me inscrevi para cursar disciplinas como aluna especial. Fui selecionada para a disciplina Memória, Formação e Pesquisa (Auto)biográfica, ministrada pelas Profa. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar e Profa. Dra. Araceli Sobreira Benevides.

As discussões realizadas nessa oportunidade, trouxeram muitas contribuições para minha formação pessoal e profissional possibilitando o reviver de memórias, constatando que carregamos, além de nossas lembranças pessoais, a bagagem de lembranças históricas e coletivas, daqueles que estiveram presentes em nossa vida: família, amigos, professores e alunos, que de alguma forma contribuíram para nossa formação.

Um momento interessante das atividades da disciplina foi uma aula de campo na Comunidade de Redonda, Icapuí-CE, que tinha como objetivo analisar, por meio das narrativas (auto)biográficas, os saberes e fazeres da comunidade litorânea. Fiquei muito feliz com essa aula de campo, pois a comunidade pertence a minha cidade natal. Foi um dia de grande aprendizado.

Dessa visita à Redonda, surgiram uma série de inquietações sobre a riqueza das narrativas (auto)biográficas, passei a valorizar muito mais o povo da minha região, os povos do mar, seus saberes e fazeres, contribuintes para formação e transformação do cotidiano de homens e mulheres daquela comunidade. Essa aula me permitiu reconhecer que somos sujeitos de conhecimentos e culturas diversas. Produzi, na época (2015), um pequeno cordel, que apresentei no dia do encerramento da disciplina (Memória, Formação e Pesquisa

(Auto)biográfica):

CORDEL: VIVER NA REDONDA
AUTORA: Eletrissandra Rodrigues Reis

Viver aqui na Redonda
É viver em construção
Viver em luta constante
Em busca de educação
Mas sem esquecer do povo
Que luta em busca do pão.

O povo que aqui mora
É povo forte do mar
Que nunca esquece as raízes
E volta para o seu lar
Que vive sempre buscando
Sua vida melhorar.

Redonda é lugar bonito
Em toda sua grandeza
Terra de gente humilde
Que preserva a natureza
De grande berço cultural
Cheio de encanto e beleza.

Tendo oportunidade de voltar à Universidade como aluna especial, no Mestrado em Educação, da UERN, retomei os projetos de estudo, com uma turma comprometida, estudiosa, que compartilhava experiências diversas, que a Profa. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar, denominava de “O Bom da Viagem...”.

O grupo se tornou muito próximo, dando a todos um sentido de pertencimento a uma história comum, com suas dúvidas, desejos, alegrias, frustrações e conquistas. Alguns laços se estreitaram tanto, que certamente não mais se destruirão. Outros, infelizmente, não se firmaram, mas faz parte da aprendizagem, da conquista das amizades, como escrevi no Cordel “O Bom da Viagem...”, também apresentado no final da disciplina, em 2015.

Trago aqui este cordel para reafirmar o quão significativo foi para meu processo formativo, essa aproximação com o método (auto)biográfico, bem como para demonstrar os sentimentos de gratidão às referidas professoras, pelas discussões e aprendizagens obtidas com a disciplina.

CORDEL: O BOM DA VIAGEM
AUTORA: Eletrissandra Rodrigues Reis

Essa turma Especial
Do Mestrado em Educação
Consegue fazer diferença
Sempre com muita atenção

Resgatando as Memórias
Com competência e dedicação.

Ana Lúcia e Araceli
Nos mostraram com leveza
O que Halbacks e Pollak
Defendem com muita certeza

Que as Memórias estão presentes
Em toda nossa Natureza.

Não podemos esquecer
Das lições de Durval Diniz
Que violar as Memórias
É um processo feliz
Para gestar a História
E nos tornar aprendiz.

Ana Lúcia, mulher guerreira
Forte e de muita ação
Luta contra injustiças
Com grande determinação
Transborda conhecimento
Pra tudo tem solução.

Araceli não fica atrás
Grande conhecedora
Dos assuntos literários
Excelente professora
Parece ser doce e meiga
Mas é grande batalhadora.

A estas educadoras
Toda nossa atenção
Elas são as responsáveis
Pela grande construção
Do grupo “O Bom da Viagem”
Que luta pela inclusão.

Por falar em inclusão
Não podemos esquecer

De dois grandes momentos
Que nos deram muito prazer
Um deles foi o ERNAB
Que aqui vou descrever.

Respeito ao homem do campo
E também ao da cidade
Respeito ao diferente
Todos têm dignidade
Devemos ser tolerantes
E tratar com igualdade.

O outro grande momento
Foi o Seminário Potiguar
Que reforçou a certeza
Que devemos respeitar
Todas as diversidades
Isso é muito salutar.

E nessa grande Viagem
Que fizemos para estudar
Surgiram as amizades
Que espero continuar
Na internet ou no real
O importante é cultivar.

O caminho que percorremos
Muito vamos aproveitar
Aprofundando as leituras
Para o Mestrado nos preparar
E com O Bom da Viagem
Espero continuar.

Despertada por essa disciplina e pela busca de conhecimentos, cursei outras como aluna especial do POSEDUC. Em 2016, Tópico Especial em Educação I: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, também ministrada pela Profa. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar. Na época, trabalhava SRM com o AEE, em uma escola de zona rural do município de Mossoró-RN, e fazia Especialização em AEE, pela UFERSA, daí o interesse pela disciplina, que me trouxe conhecimentos importantes para a minha prática, bem como consolidou a sensibilidade e defesa pelos direitos dos alunos com necessidades especiais.

Ainda nesse ano de 2016, houve o fechamento da SRM na escola que trabalho, sob alegação da Secretaria de Educação de que a demanda de alunos era muito pequena para frequentar a sala. Isso significou uma perda muito grande para a escola. Nesse mesmo ano, assumi a função de Coordenadora Pedagógica, na Escola Municipal São Romão, localizada na Zona Rural do município de Mossoró-RN, na qual permaneço até a presente data. Com a mudança de função na escola, direcionei minhas leituras para outras temáticas, de modo a aprofundar e fortalecer minha prática profissional.

Busquei cursar mais uma disciplina no Mestrado, em 2017, Tópicos Especiais em Práticas Educativas II: Possibilidades Metodológicas da Pesquisa em Formação e Desenvolvimento Profissional Docente, com a Profa. Dra. Hostina Maria Ferreira Nascimento e Profa. Dra. Normandia de Farias M. Medeiros. Através dessa disciplina conheci um pouco das contribuições da pesquisa acadêmica, com foco na aproximação entre a escola pública e a universidade, além dos subsídios teórico-metodológicos para a elaboração e o aprimoramento dos projetos de pesquisa.

Nessa disciplina, tive a oportunidade de iniciar a escrita de minha (auto)biografia, através do trabalho final, em que a Profa. Dra. Normandia de Farias M. Medeiros, solicitou a escrita de nossa trajetória de vida e formação profissional. O texto escrito foi intitulado como “Imagem de si em diferentes momentos”, através do qual resgatei nas minhas memórias um recorte de minha história de vida, das experiências vivenciadas e acumuladas, que me proporcionaram um processo reflexivo, me levando a repensar as ações no presente e no passado. Esse trabalho serviu de base para a escrita desse primeiro capítulo.

Em 2018, mais uma oportunidade, Prática de Docência, com a Profa. Dra. Francisca de Fátima A. Oliveira e Profa. Dra. Normandia de Farias M. Medeiros. A disciplina trouxe reflexões sobre as práticas de docência no cotidiano dos processos formativos, além de colaborar com a construção e/ou reformulação dos projetos de pesquisa, iniciados nesse período.

No trabalho avaliativo final da referida disciplina, “O método (auto)biográfico e histórias de vida na formação de professores: narrativas de professores aposentados”, realizei uma revisão de literatura sobre o método (auto)biográfico e histórias de vida, com o objetivo de responder a seguinte questão: Quais as narrativas dos professores aposentados sobre seu processo de formação e desenvolvimento profissional?

Fiz a revisão na intenção de posteriormente, realizar a pesquisa empírica com professores do município de Icapuí-CE, ou seja, pretendia fazer o projeto direcionado a essa perspectiva de narrativas de professores aposentados. Porém, acabei seguindo em outra direção, mas sem sair do foco da metodologia (auto)biográfica.

Observei, através das leituras realizadas, que as memórias estão presentes nas lembranças dos professores, que fazem reflexões, comparações, apontam situações semelhantes à realidade presente, realizam inferências do passado com a atualidade. A esse respeito, Paulo Freire (2015, p. 22) traça a seguinte consideração:

Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, deve ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido. Os “olhos” com que “revejo” já não são os “olhos” com que “vi”. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa.

Todo esse percurso foi fundamental para meu processo formativo. Através dele, pude fortalecer meus conhecimentos em busca de meu objetivo: realizar o Mestrado em Educação. Direcionei minha atenção para esse objetivo em 2019.

Participei do processo de seleção e, envolta com vários problemas familiares, (minha irmã teve um bebê com problemas de saúde e foram 15 dias com ela no hospital), consegui a aprovação na primeira fase (prova escrita). Recebi essa notícia no hospital e, nem pude comemorar, por conta de toda tristeza e angústia que estávamos vivendo no momento. Alegrias em meio a tanta dor, pelo nascimento de um sobrinho com problemas de saúde.

Apesar dos momentos de tristeza, João Victor (esse era o nome do meu sobrinho) estava iluminando todos nós, naquele momento difícil, em que lutava para sobreviver. Mas, um Anjo de Luz passou a fazer parte de nossas vidas, após dias na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) do hospital.

Tive que reorganizar e redefinir o meu projeto a ser entregue cinco dias após esse dia de escuridão para nossa família. Obtive a segunda vitória: sucesso com o projeto de pesquisa, seguido da entrega dos documentos.

Na defesa do projeto, momentos de apreensão e ansiedade, pois estávamos diante de dois grandes nomes da Universidade: a Profa. Dra. Normandia de Farias Mesquita Medeiros e a Profa. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar. Mas tudo transcorreu com total leveza, a ponto de chegarmos a pensar que não daria certo.

Outro momento de mais apreensão foi a espera do resultado! Procura no site, e nada! Quando enfim foi publicado, não consegui abrir, tamanha era a ansiedade. Emoção, choro, risos, minha filha perguntando o que estava acontecendo? Consegui! E ela sem entender meu choro na terceira vitória: choro de alegria, pois a vida me ensinou que chorar alivia e que sorrir torna tudo mais bonito. Tudo no tempo de Deus. Dedico a você, meu Anjo de Luz.

Alcansei o objetivo de voltar à academia. Fui selecionada para o Mestrado em Educação na Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, da UERN, tendo como orientadora, a Profa. Dra. Normandia de Farias Mesquita Medeiros.

Após essa trajetória, chega o processo de matrícula e a aula inaugural: palestra com o Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Júnior, momento rico em aprendizado. O professor trouxe o tema da palestra de forma leve, descontraída e dinâmica: “Processos criativos e pesquisa em

educação”. Falar do tema, segundo o professor, traz a necessidade de busca incessante pela pesquisa, já que ela nunca acaba.

FOTO 7: Aula Inaugural do Mestrado em Educação - UERN



Fonte: Arquivo da autora (2019)

A foto acima representa a importância desse acontecimento na minha vida. A mesa composta por grandes nomes da educação da UERN e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), nos convidando a refletir sobre a arte do encontro, um momento inicial muito gratificante para todos nós, alunos que iniciavam o Mestrado em Educação na UERN.

Encontro com amigos, encontro com o conhecimento, encontro com a pesquisa, e porque não dizer, encontro com nós mesmos, na busca incansável pelo “farol”, como o Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Júnior denominou a pesquisa. Aqui me vem a recordação de uma música: “Eu sou o farol, pra quem se perdeu no alto mar [...]. A qualquer dia, sem esperar, você vai saber, onde me encontrar, pois estou em você e sempre vou estar!”⁹

E assim, me encontro, pois avisto o “farol” que a algum tempo procurava; em meio às turbulências das marés e tempestades, muitas vezes chegando a colocar o barco à beira do naufrágio... chego à praia, cheia de sonhos, de expectativas e de sede em querer trilhar novos caminhos: o Mestrado em Educação.

Os caminhos percorridos, as aprendizagens e o desejo do conhecimento, como uma das possibilidades do desenvolvimento pessoal e profissional é o que me leva a reafirmar a minha identidade profissional, bem como, compreender cada vez mais, o fenômeno educativo. Especificamente no que se refere ao processo de formação e desenvolvimento pessoal e profissional do educador.

Como educadora em construção contínua, reflito sobre minhas aprendizagens pessoais e profissionais, o que me permite melhor compreender a minha trajetória de escolarização e

⁹ Trecho da música: Sempre Aqui - Marcos Lessa

de formação, construídas no cotidiano sobre o trabalho docente.

Trazendo à tona todas essas memórias, observo que a abordagem (auto)biográfica

[...] instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao enfocar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras (SOUZA, 2006, p. 14).

A reflexão de Souza (2006) remete ao processo de formação e autoformação de sujeitos, pois, ao produzir uma escrita narrativa a partir de fragmentos que contam e recontam lembranças, acredito na dimensão propositiva que o mesmo implica, sobretudo pelo viés do autoescutar, que permite a compreensão de situações, de histórias, de lembranças e episódios guardados na memória.

Ao discorrer sobre essas memórias da minha formação, trago retalhos variados, costurados com muita luta, com lições necessárias para minha vida, através das experiências ocorridas durante esse processo. Destaco que tais experiências adquiridas ao longo do tempo, com as aprendizagens obtidas, partilhadas e construídas com diversos sujeitos, foram significativas para o meu ser/fazer de hoje. Compreendo que foi necessário percorrer esse caminho, para que possa discutir como se deu o processo de minhas experiências educativas, narradas no próximo tópico.

2.3 Saberes e práticas educativas: o sabor dos aprendizados

Na busca por compreender o processo da memória, das marcas deixadas ao longo da trajetória de formação, com rastros de afetos e lembranças que fazem minha história de vida, sou levada a refletir constantemente sobre esse “eu professora”, minha identidade e o processo de construção e entrelaçamentos, pessoal e profissional que, de acordo com Nóvoa (1995, p. 15), nos colocam “[...] de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar”, que não podem ser separados, porque convivem na mesma pessoa.

Ao construir essa escrita, trago alguns tópicos que foram instigantes e que acredito, significativos a minha formação. Encontro-me hoje, na condição iniciante de pesquisadora, professora-formadora, e essas discussões me levam a percepções e compreensões fundamentais frente a minha formação e à construção do conhecimento, mediante a prática refletida e ressignificada.

A formação inicial é indispensável para a prática pedagógica em todas as áreas educacionais visando preparar o professor para as mais diversas situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Tem um papel fundamental no desenvolvimento profissional do docente e na construção de sua identidade, representando um espaço de crítica e de reflexão coletiva.

Nesse sentido, Schön (1997, p. 87) nos afirma que o:

[...] desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atendo à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis.

Na perspectiva do autor, os professores devem tornar-se profissionais reflexivos, criando espaços de liberdade e autonomia no qual a reflexão seja um processo possível. Porém, minha vida profissional docente iniciou-se sem nenhuma reflexão, como professora leiga, ainda sem nenhum conhecimento pedagógico específico. Fui convidada a assumir uma sala de aula na mesma escola em que estudava, em 1987, aos 14 anos, quando cursava a 7ª série (hoje, 8º ano do Ensino Fundamental), na rede de ensino municipal da cidade de Icapuí-CE. Esse fato marcou o meu primeiro contato com o ensino e os primeiros passos rumo à docência.

Esse período foi marcado por muitas mudanças na vida de todos da cidade de Icapuí-CE, pois a cidade havia passado pelo processo de emancipação política do município de Aracati-CE, estando em processo de organização dos setores de saúde, educação, entre outros, e, por conta disso, havia muita carência de professores. Então, os melhores alunos da escola eram convidados a assumir salas de aula, mesmo sem nenhuma formação.

Fiz o primeiro concurso público, realizado em Icapuí-CE, no ano de 1988, fui aprovada e ao mesmo tempo iniciava o curso de magistério, no 2º grau. O ingresso nesse curso foi um percurso importante na minha formação e desenvolvimento profissional docente.

Os caminhos percorridos nessa trajetória foram marcantes: enfrentei mudanças políticas, sociais, encontrei ao longo da carreira, obstáculos, conflitos e tensões. Mas, também descobri novas trilhas e aprendizagens, encontrei pessoas diferentes, novas formas de construir e socializar o conhecimento. Minha identidade profissional foi construída com atitudes políticas, solidárias, com serenidade e ética, nos movimentos em que, como professora consegui adentrar. É esse sentimento que instaura o processo de busca de novos

conhecimentos e o enfrentamento de novos desafios.

Vejo a escola e a sala de aula como espaços de produção e de socialização de conhecimentos, onde professores e alunos realizam o processo educativo de ensinar e aprender. Nesse espaço, sempre aprendi muito com meus alunos, eles sempre me fizeram refletir sobre minhas práticas e meus saberes.

Em 1993 resolvi pedir demissão do cargo de professora que exercia no município de Icapuí-CE. Tal pedido, realizado num período sem muito amadurecimento, me trouxe muitos sofrimentos, no sentido de precisar trabalhar e não conseguir nada de efetivo. Nesse período, fazia faculdade em Mossoró e o salário que ganhava como professora, mal dava para minhas necessidades básicas. Além disso, o trabalho estava atrapalhando os meus estudos.

Outra justificativa para esse pedido de demissão, foi o fato de ter sido selecionada, como bolsista na UERN, para desenvolver formações com professores de municípios vizinhos a Mossoró-RN, como instrutora do Programa Universidade e a Integração com o Ensino Fundamental. Os estudos eram planejados na Universidade, para serem trabalhados com grupos de professores, em várias cidades do RN. Por isso, não dava para conciliar com meu trabalho em Icapuí-CE. Então não pensei duas vezes e pedi desligamento daquele vínculo empregatício.

O deslumbramento de viver apenas estudando, durou pouco. Logo, senti a falta de ter o meu próprio salário, de não ter que depender de meus pais. Passei a trabalhar com contratos temporários de professora pelo estado do Ceará, de 1990 a 2004 com inúmeras experiências: desde professora do ensino fundamental inicial até professora de Português, Inglês, História, Geografia e Biologia no Ensino Fundamental e Médio, substituindo ou tirando licença de professores, além da experiência gratificante de trabalhar com adultos no Programa Telecurso de 2º Grau¹⁰.

Em 2001, participei de um concurso no município de Tibau-RN e fui aprovada, passando a exercer o magistério nessa cidade até o ano de 2014. A cidade era pequena, sem uma estrutura educacional organizada. As condições de trabalho e salariais eram poucas, mas era um trabalho com garantias efetivas, que eu vinha buscando.

Em 2008 e 2014, me submeti a concursos no município de Mossoró-RN, onde obtive êxito e, em 2014, pedi o desligamento de Tibau-RN.

¹⁰ O Programa Telecurso de 2º Grau é um método de ensino supletivo de 1º e 2º graus desenvolvido para a formação e qualificação profissional básica de jovens e adultos que, por razões diversas, não concluíram ou tiveram que interromper os seus estudos. Nasceu da experiência dos Telecursos 1º e 2º graus criados pela Fundação Roberto Marinho. O programa era voltado para pessoas com mais de 21 anos que pretendiam fazer os exames supletivos oficiais para obter certificado de conclusão do 2º grau.

Iniciei o trabalho como professora no município de Mossoró-RN, em 2008, sendo lotada numa escola da zona rural. A escola era localizada em um assentamento rural, de difícil acesso, e por esse motivo, pedi o remanejamento. Inicialmente, foi difícil, mas dois anos depois, consegui transferência para outra escola, também da zona rural, mas com uma melhor localização, para trabalhar com salas multisseriadas, uma experiência nova para mim, que rendeu muitas aprendizagens.

A experiência nessa escola foi muito gratificante. Contava com o apoio e colaboração dos pais dos alunos, que lutavam pela melhoria do espaço escolar. Assumi uma turma de 5º ano e trabalhei com essa turma, por dois anos consecutivos.

Em 2015, fui convidada a assumir uma SRM¹¹. Inicialmente tive medo, era uma experiência nova e temia não conseguir realizar um bom trabalho. Mas depois resolvi aceitar, pois vi que teria todo o apoio necessário do Setor de Educação Especial, da Secretaria de Educação do município de Mossoró-RN.

Realizei diversas formações e cursos na área de Educação Especial e, na ânsia de aprender e desenvolver com mais eficácia o trabalho com alunos com necessidade especiais, fiz um Curso de Aperfeiçoamento em AEE que, posteriormente, foi realizado a nível de Especialização, pela UFERSA, que me proporcionou um novo olhar para os alunos com necessidades especiais.

A experiência com a SRM foi curta, pois no ano seguinte a sala foi fechada, mesmo sob protesto da comunidade escolar. A secretaria alegava que a demanda para esses atendimentos era pequena. Com esse fechamento e por decorrência da necessidade surgida na escola, de uma Supervisão Pedagógica, assumi essa função no ano de 2016 e sigo nela até a presente data, encontrando uma diversidade de atividades para cumprir.

O supervisor pedagógico desempenha vários papéis na realidade escolar, entre eles, acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, tanto individual quanto coletivamente, além de avaliar o rendimento escolar dos estudantes e buscar a causa de possíveis problemas.

Outra função desempenhada é a função formativa que está diretamente relacionada à formação continuada dos professores para a atuação em suas atividades de docência. Cabe ao supervisor pedagógico auxiliar os docentes para que eles aprimorem seus conhecimentos e

¹¹ As SRMs são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado e como objetivos: prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

suas práticas pedagógicas, por meio da oferta de oficinas e formações, que abordem temas de relevância para o bom desenvolvimento das atividades educativas.

Libâneo (2002, p. 35) refere-se ao supervisor educacional como "um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor", um profissional capaz de fazer a articulação entre toda equipe escolar, educadores, educandos, pais e demais integrantes da comunidade escolar no sentido de colaborar no desenvolvimento intelectual e, principalmente na construção de uma cidadania ética e solidária.

O papel principal do supervisor é o de ser o mediador e colaborador das atividades educativas desenvolvidas pelo professor, sejam educacionais, pedagógicos, como também sociais, ou seja, o supervisor é aquele que orienta, aprende e ensina, tornando-se um parceiro no processo educativo.

Descobri nessa função, novos caminhos e perspectivas, novas metas e desafios. Uma experiência gratificante na minha trajetória profissional, na qual me identifico bastante. Essas oportunidades, fortaleceram o meu crescimento, me ajudaram a repensar e (re)significar a minha prática educativa e perceber a importância da formação continuada para a profissão docente. Tais experiências reforçam o fato de o pedagogo ser um profissional que atua em vários setores da prática educativa, direta ou indiretamente.

Apresento abaixo a foto que representa um dos momentos de formação/planejamento com a equipe da Escola em que trabalho. São reuniões denominadas “Extrarregência”, onde são discutidas e planejadas as ações a serem desenvolvidas na escola; são realizadas atividades formativas de estudo, discussões e construções coletivas; análise do rendimento acadêmico dos alunos e das frequências; reflexões, atualizações e monitoramento do Projeto Político Pedagógico (PPP). Enfim, são reuniões fundamentais para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

FOTO 08: Reunião de Extrarregência/Planejamento na Escola Municipal São Romão



Fonte: Arquivo da autora (2019)

Na realização da minha profissão, encontro umas das justificativas deste trabalho dissertativo: colaborar com minha autoformação e com a reorganização de minhas práticas e saberes, possibilitando uma autoavaliação, de modo a contribuir com a ressignificação das práticas daqueles com quem trabalho. Nessa função de Supervisora Pedagógica de uma instituição escolar, atuo junto aos professores por meio da orientação, acompanhamento, avaliação e da formação continuada. Assim,

Uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de modo que as dimensões da sincronicidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos professores e em sua prática (ALMEIDA, 2001, p. 57).

Esse profissional é um mediador entre o professor e o aluno, devendo oferecer o suporte pedagógico necessário para o desenvolvimento satisfatório do processo de ensino-aprendizagem. É importante que ele desenvolva sempre momentos de estudos/formações e, sobretudo, de reflexão sobre as práticas desenvolvidas, visando mudanças e transformações na escola de uma maneira geral.

Para isso, é necessário que o supervisor exerça uma liderança educacional ativa, ética e em constante comunicação com todos os envolvidos, buscando um trabalho harmonioso e cooperativo. Dessa forma, realizo um trabalho nessa função, auxiliando os educadores no desenvolvimento das suas próprias potencialidades, acreditando nas capacidades desenvolvidas por cada um, incentivando e oportunizando a todos momentos de reflexão e formação, levando ao reconhecimento do seu valor pessoal e profissional.

Todas essas lembranças da minha trajetória pessoal e profissional estão marcadas por influências de várias pessoas, especialmente professores que me proporcionaram a oportunidade de pensar e agir de forma diversa, compreender situações importantes para o meu amadurecimento profissional, que está sendo construído gradativamente, com espírito de abertura, compromisso e responsabilidade.

A partir dessas reflexões observo que as narrativas estão imbricadas em momentos formativos ao longo de toda uma trajetória de vida. Discorrendo sobre essas experiências adquiridas durante a minha atuação como profissional, destaco as aprendizagens da formação inicial e continuada, que foram significativas para o meu fazer hoje.

Os erros, acertos e análises da caminhada são aprimorados constantemente, através de

reflexões sobre meu fazer pedagógico. Minha identidade como educadora foi sendo construída na medida em que os saberes da minha vivência se articulavam com os saberes adquiridos e (re)construídos cotidianamente.

2.4 Narrativas e abordagem (auto)biográfica: os fios da pesquisa

O trabalho com método (auto)biográfico e histórias de vida tem sido bastante utilizado na área educacional, como assinalam Josso (2010), Passeggi (2008), Nóvoa (2000), Sousa (2006), dentre outros. Tal proposta, nascida na década de 80, na França, resultante de um movimento conhecido como “Histórias de Vida e Formação”, tem adquirido e conquistado espaços nos mais importantes centros de pesquisas da área das ciências, tanto no âmbito nacional, quanto no cenário internacional (JOSSO, 2010)¹².

O meu encontro com a (auto)biografia e seus encantos, foi firmado com os conhecimentos adquiridos quando cursei a disciplina Memória, Formação e Pesquisa (Auto)biográfica, ministrada pelas Profa. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar e Profa. Dra. Araceli Sobreira Benevides, em 2015, como aluna especial do POSEDUC.

Com a disciplina, conheci os autores que trazem reflexões sobre as teorias produzidas pela pesquisa (auto)biográfica, com destaque para Josso (1988, 2010a, 2010b), Souza (2006), Passeggi (2008), dentre outros. Além da riqueza da metodologia (Auto)biográfica e da Entrevista Narrativa, que muito contribui para a formação do sujeito.

No decorrer dos estudos, a Profa. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar, divulgou os eventos que aconteceriam no final do ano de 2015: o I Seminário Regional sobre Educação e Inclusão (2015) e II Seminário Potiguar: Educação, Diversidade e Acessibilidade: uma questão de efetivação de direitos, evento que seria realizado no Campus Central da UERN, na cidade de Mossoró-RN.

Também divulgou o II ERNAB (Encontro Regional de Narrativas (Auto)biográficas), Povos do Campo: Memória, Saberes, Tradição. A proposta do evento era ouvir as narrativas de sujeitos do campo com suas singularidades e especificidades, com destaque ao sentimento de pertença e identidade campesina.

A foto a seguir representa o momento de abertura do evento, com professores e representantes de diversos espaços educativos, que trouxeram narrativas e reflexões

¹² O caminho que se abriu para a utilização da subjetividade, através do método autobiográfico, começou a ser construído e a tornar-se conhecido em 1988, quando António Nóvoa, em parceria com Mathias Finger, publica O método (auto)biográfico e a formação.

pertinentes ao homem do campo.

FOTO 09: Abertura do II ERNAB



Fonte: Arquivo da autora (2015)

Organizei junto com uma colega da disciplina, um artigo a ser apresentado no evento, intitulado “A tecnologia digital conectada com a escola do campo: sujeitos e memórias”, cujo objetivo era narrar o percurso histórico da escola do campo - Escola Municipal São Romão - localizado na comunidade São Romão, município de Mossoró-RN, suas dificuldades e superações em busca da igualdade de acesso à era da globalização. Foi o meu primeiro trabalho apresentado em um evento, um artigo construído a partir da vivência como professora de escola rural.

O texto nos fez refletir e despertar para a cultura digital acessível a todos os alunos do campo ou da cidade. Através da pesquisa, constatamos que é notória a importância dos diversos recursos tecnológicos no ensino, na busca da renovação dos processos da prática pedagógica, numa quebra de rupturas para que os educadores superem as resistências com a tecnologia digital, buscando encontrar sua construção e reconstrução na formação continuada.

Outro momento interessante da disciplina Memória, Formação e Pesquisa (Auto)biográfica, foi a aula de campo na Comunidade de Redonda, Icapuí-CE, já citada anteriormente. Nessa visita, fizemos uma entrevista com moradores da comunidade, ouvindo e apreciando suas narrativas (auto)biográficas e suas histórias de vida. Passei a valorizar muito mais o povo da minha região, os povos do mar, com seus saberes, fazeres e culturas diversificadas.

Encontramos em Josso (2010), afirmações sobre as histórias de vida, dizendo que estas, explicitam realidades sociais, culturais, bem como os elementos que pertencem ao sujeito (sentimentos, emoções, valores, crenças, desejos, dentre outros). Através das narrativas, temos a possibilidade de compreender as questões identitárias, mediante a interpretação e a reflexão do vivido.

Além dessas contribuições, com as histórias de vida, há a oportunidade de crescimento e formação dos sujeitos pesquisadores. Passeggi (2008, p. 25) afirma que o

“[...] trabalho de pesquisa a partir dos relatos de vida, ou melhor, dos relatos centrados sobre a formação [...] permite ter a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.”

Ao ouvir as narrativas do povo da comunidade de Redonda, observei a predominância dos saberes da experiência, que se propagam e constroem-se cotidianamente, nas relações estabelecidas. Para Freire (2011), os saberes da experiência carregam o desejo da construção, da mudança, utilizam os saberes já existentes como suporte para novas práticas, incorporam o individual e o coletivo em sua formação humana e profissional.

Considerar as histórias de vida, os relatos pessoais como algo que passou ou que se tornou ultrapassado é negar que o passado é sempre repensado no presente. A esse respeito, Paulo Freire (2015, p. 22) observa que “o que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal o passado se compreende, não se muda”.

Destaco que as aprendizagens e diálogos desenvolvidos na disciplina Memória, Formação e Pesquisa (Auto)biográfica, trouxeram contribuições incomparáveis a minha formação. A Profa. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar, nos apresentou, com sensibilidade e experiência, com maturidade e conhecimento nos saberes e fazeres pedagógicos e humanos, a compreensão sobre a abordagem (auto)biográfica de pesquisa e metodologia da História Oral.

Relembro aqui a participação em outros eventos que tratam do tema das narrativas, o I Seminário Narrativas (Auto)biográficas - Lugares e Biografização: reflexões a partir da experiência no IX Encontro Internacional Paulo Freire em Cuba (2016), onde tive a oportunidade de ouvir as narrativas feitas pelo grupo de alunos que, em companhia da Profa. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar, fizeram essa viagem em busca de novos conhecimentos.

Outras aprendizagens foram construídas no IV Seminário Potiguar-Educação, Diversidade e Acessibilidade: Diálogos e Práticas Inclusivas, III Encontro Regional de Narrativas (Auto)Biográficas e I Seminário Nacional de Pesquisas (Auto)Biográficas e de Histórias de Vida (2018).

Promovido pela Diretoria de Ações e Políticas Inclusivas (DAIN/UERN), pelo POSEDUC e pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Memórias, (Auto)Biografias e Inclusão (GEPEMABI) da UERN, o evento teve como tema “Povos do Mundo - por (entre)

lugares e sujeitos na construção de teias de significados (auto)formativos”. Os eventos tiveram como objetivo trazer a discussão dos povos, nas suas diversas comunidades e nas multiplicidades culturais, ressaltando o respeito à diversidade e à dignidade humana.

A caminhada como aluna especial no Mestrado em Educação (POSEDUC/UERN), me direcionou para uma (auto)formação acadêmica, favorecendo a (re)construção da minha prática pedagógica. Meu crescimento foi retomado com o reingresso na universidade, quando construí oportunidades de aprender e conviver com professores e colegas, de realizar leituras e discussões fundamentais a esse crescimento. Nessa caminhada, aprendi, construí e conheci novas teorias metodológicas e científicas, especialmente as narrativas (auto)biográficas.

As experiências e participações nos eventos foram fortalecendo o meu interesse em aprofundar a temática, pois considero que o trabalho com as histórias de vida dos professores significa uma importante contribuição aos estudos relacionados à formação desse profissional.

A abordagem (auto)biográfica vincula-se a uma concepção de educação ao longo da vida, que valoriza as pesquisas sobre a formação de professores e seu desenvolvimento profissional. No Brasil, o trabalho com essa abordagem vem aprofundar temas como a profissão de professor, o estágio supervisionado, a relação teoria e prática, processo identitário, saberes docentes, formação inicial e continuada. Conforme observa Sousa (2006, p. 67),

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras seja em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores.

É necessário enfatizar que essa abordagem de pesquisa, foi por muitos anos, desconsiderada pelo paradigma tradicional, que aceitava apenas pesquisas desenvolvidas dentro dos métodos experimentais baseadas nos princípios das ciências biológicas e exatas, por se utilizar de métodos quantitativos, objetivos, baseados em fatos e documentos oficiais.

O trabalho com essa nova abordagem, não se configura como algo simples, pois apesar de defender a ampliação dos objetos e fontes, a mesma não nega as dificuldades de se trabalhar com essas categorias, tendo em vista que vai exigir do pesquisador mais atenção e sensibilidade para saber interpretar tais fontes de forma singular.

No trabalho com as narrativas de formação tenciona-se aquilo que é ou foi formativo em um dado momento histórico para os sujeitos que narram suas experiências. Este trabalho permite, na medida do possível, que os participantes da pesquisa caminhem para a sua

(auto)formação (JOSSO, 2010).

De acordo com Josso (2010), o trabalho com narrativas exige uma construção de projeto flexível de investigação, implicação e distanciamento para superar limitações da linguagem e pelas próprias especificidades da abordagem biográfica. Ainda segundo a autora, “O processo é pôr-se a caminho, nessa busca de compreensão de si, de componentes de nossa história, de tomadas de consciência do que nos move, nos interessa, nos guia, nos atrai.” (JOSSO, 2010, p. 379).

A opção pela perspectiva (auto)biográfica expressa nas narrativas, segundo Sousa (2006), decorre de seu reconhecimento como possibilidade tanto para o formador, quanto para os sujeitos em processo de formação, de significação de suas próprias histórias construídas, através das marcas experienciadas nos contextos de sua formação.

Entendo que as (auto)biografias expressas nas narrativas possibilitam tanto ao formador como aos sujeitos em formação o entendimento dos diferentes contextos e as marcas das vivências deixadas na construção de suas histórias durante seu percurso formativo.

As narrativas proporcionam aos professores momentos de socialização, de partilha de experiências e conhecimentos e de reflexões em torno de sua prática. Ao escreverem sobre temas diversos, evocam sentimentos como saudades, tristezas, alegrias, que inquietam e contribuem para ressignificar e reconstruir sua própria história num processo de aprender, reaprender, problematizar e reconstruir suas ações docentes.

Porém, segundo Passeggi (2008, p. 120) essa não é uma tarefa fácil: “[...] expor para o outro, e por escrito, as histórias que contamos sobre nós mesmos e a nós mesmo, em nosso discurso interior ou entre amigos, não é tarefa fácil, ainda menos quando se trata de escrevê-las para os pares em condição de avaliado”.

Faz-se necessário então que o pesquisador tenha sensibilidade e criatividade na hora de interpretar os dados e informações obtidas. Lembrando que avaliar o outro não é uma tarefa fácil, sendo preciso sempre agregar as interpretações do próprio pesquisador, mas respeitando as subjetividades de cada um.

Segundo Souza (2006), o dia a dia do ser humano é marcado pela socialização de experiências, pelas narrativas que ouvimos e falamos. Por isso a necessidade cada vez maior de se trabalhar com as (auto)biografias e com as biografias educativas, em contextos de pesquisa na área educacional considerando a compreensão de sua própria prática, como acrescenta o autor:

Através da narrativa (auto)biográfica torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturaram discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar da professora em formação. Isto porque o ato de lembrar e narrar possibilita ao autor reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua prática (SOUZA, 2006, p. 95).

Durante toda a escrita deste capítulo, percebi a importância do meu encontro com a (auto)biografia, que me proporcionou revisitar as histórias da minha vida, ensinando-me a contar e narrar coisas que jamais percebi ou relatei. Essa oportunidade gerada pela (auto)biografia jamais será apagada da minha memória, consolidando meu pensamento sobre a colaboração desse método para a autoformação.

Ao concluir esta narrativa vejo que hoje não sou a mesma pessoa e que consigo entender coisas que fazem parte de mim e que até então desconhecia. Esse relato serviu não apenas para reviver, lembrar, mas para reconstruir, repensar a trajetória pessoal e profissional nos tempos atuais. Rememorar fatos por meio da narrativa, das experiências vividas e imaginadas, representa uma reconstrução e uma reinvenção por meio da memória.

Esse novo olhar, a partir do entrelaçamento entre as minhas experiências e as dos outros, traz uma importante contribuição pessoal, pois me auxilia a compreender o que foi vivido, ao mesmo tempo em que amplia as formas de ver e viver o mundo e as relações interpessoais. E para a minha formação enquanto pesquisadora-em-formação, abre horizontes de outras tantas possibilidades de investigação no meio educacional.

Nesse segundo capítulo, cujo objetivo foi *descrever meus saberes e práticas educativas, por meio das narrativas (auto)biográficas*, descrevi e interpretei o meu processo de formação, ingresso e percurso relativos à vida profissional. Reconstruí o encontro com o objeto de investigação, que possibilitou reflexões sobre a aproximação com o tema da pesquisa e o método, além de promover a reflexão sobre as minhas práticas no campo da educação e formação docente.

No próximo capítulo discorrerei sobre o estágio supervisionado e seu papel na formação de futuros professores. Para isso, examino os documentos institucionais, com ênfase nos seguintes aspectos: proposta curricular do curso de Pedagogia/UERN; estrutura didático-pedagógica do estágio supervisionado; e função/papel do estágio supervisionado na construção dos saberes e práticas docentes. Assim, atendo o segundo objetivo desta pesquisa: *apresentar os princípios da estrutura didático-pedagógica do estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, na proposta curricular do curso de Pedagogia da UERN*.

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN: TRAMA COSTURADA AO LONGO DA HISTÓRIA

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

Paulo Freire¹³

O início da profissão de educador não começa de um dia para o outro, não se nasce marcado para ser educador. Este percurso vai se construindo, por meio do processo de formação, da prática e reflexão sobre a mesma, conforme nos faz refletir o autor na epígrafe acima.

Os processos formativos estão em constante transformação e é sempre tempo de (re)aprender uma nova forma de fazer educação, ou seja, a docência pode ser formulada e reformulada a partir do entendimento da prática, possibilitando a construção e reconstrução de sentidos para o processo de ensino e aprendizagem. A formação contribui para o sujeito se tornar educador, por meio dos estudos teóricos e práticos sobre a sua profissão.

Este capítulo foi construído com vistas em atender o segundo objetivo específico deste trabalho que consiste em apresentar os princípios da estrutura didático-pedagógica do estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, na proposta curricular do curso de Pedagogia da UERN. Aqui trazemos a discussão sobre o estágio supervisionado e seu papel na formação de futuros professores.

Para isso, examinamos os documentos institucionais do Curso de Pedagogia da UERN, as reformulações ocorridas no PPC (UERN, 2019), que traz modificações em diversos aspectos pedagógicos, desde a atualização de ementas, bibliografias, critérios de validação das atividades complementares e equivalência disciplinar, até a oferta de disciplinas optativas e sistematização de componentes curriculares, como: Práticas Pedagógicas Programadas, Seminários Temáticos, Estágio Supervisionado. Além disso, observamos a estruturação didático-pedagógica do estágio supervisionado, bem como o papel do estágio na construção dos saberes e das práticas docentes.

No referente à fundamentação legal, examinamos a Resolução Nº 06/2015 - do CONSEPE, que regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da UERN (2015); a Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006; a Resolução Nº 2,

¹³ Paulo Freire. A Educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991. p. 58.

de 1º de julho de 2015; a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e o PPC (UERN, 2019).

Nos apoiamos em autores como Pimenta e Lima (2005; 2012), para discutir sobre Estágio Supervisionado e em Tardif (1991; 1996; 2012), Pimenta (1999), Freire (1996) e Larrosa (2002), para embasar a discussão sobre Saberes e Práticas.

O capítulo está dividido em quatro tópicos: no primeiro, trazemos as reformulações ocorridas no PPC (UERN, 2019), ocorrido a partir das exigências legais do Decreto Nº 24.800 de 11 de novembro de 2014, que dispõe sobre a Renovação de Reconhecimento do Curso de Pedagogia - Campus Central de Mossoró-RN, das DCNP (2006) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (2015).

Por compreender o estágio e a pesquisa como um dos eixos articuladores da formação docente, apresentamos no segundo tópico, uma explanação conceitual do tema Estágio Supervisionado, na concepção de alguns autores para, em seguida, discorrer no terceiro tópico, sobre a estruturação da disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia da UERN, que é ofertada em três momentos formativos distintos, atendendo à especificidade definida pelo curso.

No último tópico apresentamos a concepção dos saberes e práticas e como eles são construídos e reconstruídos com o estágio supervisionado, bem como a importância desses saberes para a construção da identidade profissional docente.

3.1 Proposta pedagógica do curso: um tecer a várias mãos

O processo de formação inicial do professor tem passado por muitas mudanças, tanto em relação às propostas curriculares dos cursos de formação docente, quanto no que diz respeito às novas concepções do profissional da educação que se deseja formar.

Nessa primeira parte do capítulo, objetivamos tecer considerações em relação às reformulações ocorridas no PPC (UERN, 2019), a partir das exigências do Decreto Nº 24.800 de 11 de novembro de 2014 que dispõe sobre a Renovação de Reconhecimento do Curso de Pedagogia - Campus Central de Mossoró-RN, das DCNP (2006) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (2015).

O curso de Pedagogia da UERN foi criado através da Resolução 126/66 - CEE, de 16/11/1966. Seu funcionamento ocorreu a partir de 28/09/1967, com uma turma de

Administração Escolar e depois com turmas de Estudo das Disciplinas e Atividades Práticas (EDAPE). Em 15 de maio de 1973, o curso teve seu reconhecimento pelo Decreto nº 72.263, e passou a ofertar as habilitações de Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Administração Escolar do 1º e 2º Graus. Em 1974, autorizou a habilitação de Supervisão Escolar e, em 1978, Orientação Educacional.

No início da década de 1990, a Faculdade de Educação (FE) participou, em conjunto com as demais instituições e entidades que discutem a formação do pedagogo no país, de um grande processo de discussão sobre as novas proposições para o Curso de Pedagogia, que culminou, no ano de 1995, na reformulação curricular. Suspendendo, assim, a oferta das habilitações anteriores e criando a habilitação voltada para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A base dessa reformulação apontava para a formação do pedagogo generalista, sendo a docência sua principal atividade.

De acordo com Oliveira (2017, p. 43):

[...] os cursos de licenciatura da Universidade vivenciaram um processo de reestruturação curricular, desencadeado a partir de 2002 com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN FP), por meio das Resoluções do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 01 e 02/2002, mas que só veio a se intensificar a partir de 2005, em virtude do prazo estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Resolução CNE/CP nº 02 de 27 de agosto de 2004, que adiava o prazo para adequação dos cursos de licenciatura às DCN.

As Diretrizes para o curso de Pedagogia são oriundas das discussões em torno da definição do espaço de atuação do pedagogo, como também da sua identidade. Além dos fatores político-pedagógicos e sociais nos mais diferentes momentos históricos e sociais que o país passou.

A organização dessas diretrizes foi realizada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que aprovou a Resolução CP nº 1, do Conselho Nacional de Educação (CNE), de maio de 2006, que instituiu as DCNP, na modalidade de licenciatura, visando procedimentos, metodologias, planejamentos e a organização que as instituições deveriam abordar em seu processo formativo, ou seja, de formar aos licenciados em Pedagogia, conforme o Art. 2º:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (CNE/CP nº 1/2006).

Esse artigo apresenta as modalidades de atuação para os profissionais do curso de Pedagogia. Para tanto, esses profissionais receberão formação adequada em diferentes espaços, ou seja, o documento institui e normaliza as diretrizes, descreve as competências necessárias para o egresso e ainda revela a abrangência desse profissional a uma gama de possibilidades para a sua atuação, explicitando suas possíveis modalidades de alargamento com base em suas prováveis aptidões e, também, ressalta pontos para a formação prevista no currículo.

A Pedagogia é concebida no âmbito das DCNP como campo teórico investigativo da educação, do ensino, do trabalho pedagógico que se processa na práxis social na qual deve estar inserida. O curso ainda deve promover meios para que os discentes aprendam a planejar, organizar e avaliar tarefas educativas, além de incentivar a criatividade e a ação-reflexão do aluno.

Posterior a Resolução CP nº 1, do Conselho Nacional de Educação (CNE), de maio de 2006, houve a instituição da Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

Em consonância com o avanço das discussões em torno da formação de professores da educação básica e em atendimento à legislação nacional,¹⁴ a FE vivenciou um processo dinâmico de discussão que culminou com a proposição de uma reformulação curricular para o curso de Pedagogia.

O Conselho Administrativo da FE compreendendo a necessidade de superar os limites do atual currículo diante das transformações de ordem econômica, política, social, científica e tecnológica que vêm ocorrendo na sociedade, de maneira a ressignificar o perfil e a atuação

¹⁴ Mesmo não sendo nosso objeto de estudo, fazemos referência à RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esta Base de Formação de Professores faz parte de uma série de mudanças que deverão ocorrer desde o ensino infantil até o ensino médio do Brasil. De acordo com o MEC, a base para a formação dos professores pretende adequar o que é ensinado nas universidades ao que os novos docentes deverão aplicar nas salas de aula. A nova base deverá definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), “a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.” (art. 1º - Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019) tendo como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) e revogando a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

profissional do pedagogo, indicados pelas Resoluções citadas, aprovou o novo Projeto Pedagógico do referido curso, que também foi aprovado pelo CONSEPE e submetido ao Conselho Estadual de Educação para a renovação de reconhecimento.

O Projeto Pedagógico proposto aponta um perfil profissional de pedagogo que tenha significativo domínio de conhecimentos dos campos de atuação e, ao mesmo tempo, compreenda que esse conhecimento necessita ser redimensionado diante de situações específicas, o que lhe exigirá competências pedagógicas e metodológicas para o seu fazer.

Como resultado desse processo de acompanhamento e avaliação curricular, o atual projeto pedagógico do curso, traz modificações em diversos aspectos que compreendem atualização de ementas, bibliografias, critérios de validação das atividades complementares, equivalência disciplinar, quadro docente, quadro administrativo, infraestrutura e acervo bibliográfico, oferta de disciplinas optativas e sistematização de componentes curriculares tais como: Práticas Pedagógicas Programadas, Seminários Temáticos, Estudos Acadêmicos Introdutórios e Estágio Supervisionado.

Além disso, apresenta a atualização de informações referentes ao corpo docente, ao corpo técnico administrativo, à produção acadêmica na área de pesquisa e extensão, à infraestrutura e conseqüentemente, do Regulamento do Curso. Bem como, em observância ao Art.40 da Resolução 26/2017 - CONSEPE que aprova o Regulamento dos Cursos de Graduação da UERN, promoveu-se a inserção de pontos no que se refere ao diagnóstico do curso, a política de gestão, a política de avaliação do curso, resultados esperados e acompanhamento de egressos.

Nas últimas décadas de funcionamento do Curso de Pedagogia da UERN, a FE ampliou sua experiência na formação inicial e continuada de professores, em nível de graduação e pós-graduação lato e stricto sensu:

- Ofertou a habilitação Magistério do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries (para professores em exercício na rede pública de ensino, entre os anos de 1998 e 1999);
- Ofertou a habilitação Magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica (PROFORMAÇÃO), de 1999 a 2011;
- Ofertou o Curso de Pedagogia Habilitação Magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Projeto Pedagogia da Terra, vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), de 2006 a 2011;

- Oferta o curso de Pedagogia em convênio com o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), desde 2010;
- Oferta o curso de especialização em educação, desde 1990;
- Oferta o mestrado em educação por meio do POSEDUC, desde 2011.

O Curso de Pedagogia tem como objetivo 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.” (UERN, 2019, p.20).

De acordo com Silva (2017, pág. 82),

[...] o egresso do curso de Pedagogia deve estar habilitado para atuar em diferentes contextos da prática educativa e da gestão educacional (seja em espaço escolar ou não escolar), o que amplia significativamente seu campo de atuação, abrangendo desde escolas públicas de ensino infantil, fundamental e superior, até organizações não governamentais.

Deve ser proporcionado a esse profissional uma formação, seja em caráter inicial ou continuada, que o habilite a atuar na diversidade de instituições onde ocorram interações, sendo a escola a de maior relevo entre elas, mas também considerando outros espaços não-escolares em que se necessite da intervenção educacional.

Isto implica dizer, em conformidade com o Parecer do CNE, que

A docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais (Parecer CNE/CP n.º 05/2005, p. 7).

Nesse sentido, a formação do Pedagogo na UERN terá como foco principal a *práxis*, como “processo de aprendizagem de uma função eminentemente profissional e que buscará fomentar a compreensão no formando, em seu fazer, da ação pedagógica como uma construção permanente tendo em vista a emancipação social e a autonomia profissional.” (UERN, 2019, p. 23).

Freire (1997, p. 20) menciona que a formação docente deve ser permanente.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não

apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

O autor assinala que a educação é permanente, pois está em constante transformação na possibilidade de saber mais. É nessa perspectiva que a educação e a formação se fundem na produção de novos conhecimentos. A formação tem por base a reflexão da/na prática cotidiana, sendo de extrema importância na construção social dos sujeitos, que a partir da reflexão de sua *práxis* pode, criticamente, intervir nos processos educativos a que se propõe.

Almeja-se a formação de um profissional que seja capaz de dominar diversos saberes e que possa transformá-los, reconfigurando-os a cada contexto em que suas funções sejam requisitadas, sempre por meio de uma postura ética, a qual deverá ser a sustentação da sua *práxis*.

Para completarmos essa reflexão, recorreremos a Imbernón (2001, p. 48-49), que afirma que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Em outras palavras, o perfil do Pedagogo a ser formado pela UERN requer que ele esteja habilitado para tratar das demandas da atuação docente, dos desafios postos pela prática educativa em diferentes contextos e da gestão educacional.

De acordo com o PPC de Pedagogia da UERN, a formação do pedagogo está fundamentada em seis princípios formativos, que são: 1) relação teoria e prática; 2) contextualização; 3) interdisciplinaridade; 4) democratização; 5) flexibilização; 6) articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão:

- A relação teoria e prática: A prática educativa se constrói a partir dessa relação fundamental no processo de ensino e aprendizagem. É a constituição da *práxis* educativa, num movimento constante de ação-reflexão-ação, e que é muito significativa na formação inicial do professor, uma vez que a construção da identidade e da profissionalização docente emerge, basicamente, nesse momento formativo. O estabelecimento da relação teoria-prática é a base para a formação do profissional crítico, reflexivo e pesquisador.

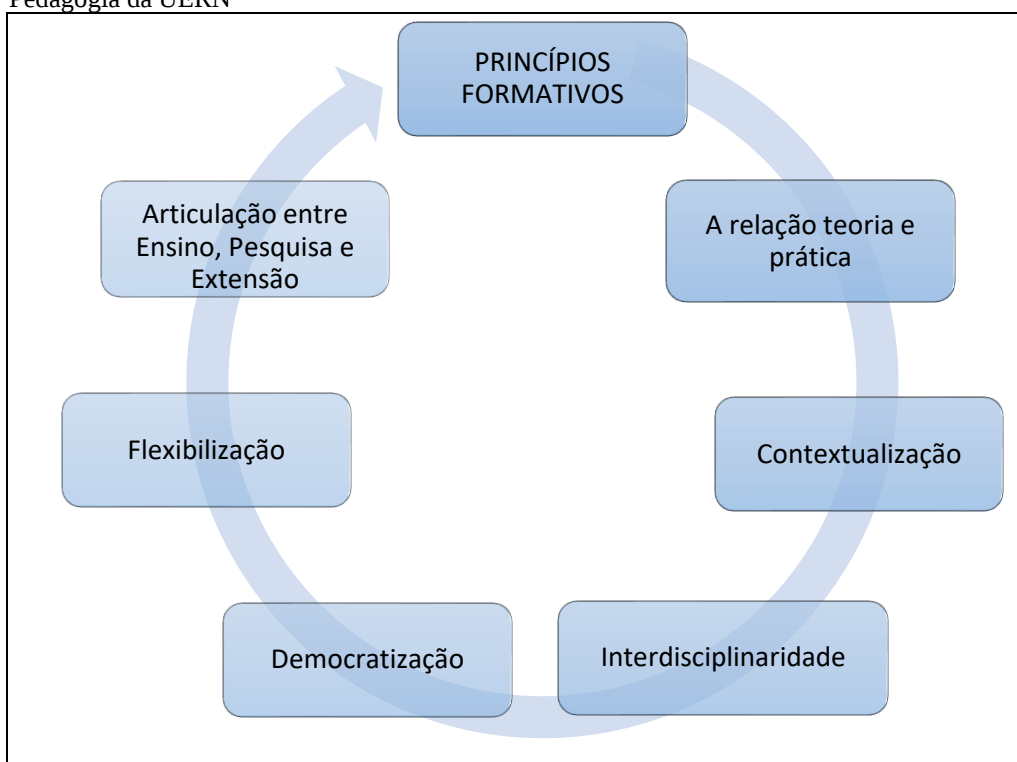
- A contextualização: Esse princípio é o responsável por orientar a organização do currículo na devida adequação dos conteúdos às características regionais e locais onde se desenvolve. O princípio da contextualização leva-nos a entender que o Curso de Pedagogia, ao invés de considerar a docência como um fim, toma-a como base para ampliar o desenvolvimento profissional do pedagogo. Assim, a escola torna-se para o educador em formação mais que um espaço físico: ela se constituirá em um contexto social no qual circulam metas, memórias, valores e intencionalidades múltiplas.
- Interdisciplinaridade: O enfoque interdisciplinar, compreendido como uma busca da construção de uma visão holística e dialética da realidade, vista como dinâmica e em permanente vir a ser, manifesta-se como uma contribuição para a reflexão e o encaminhamento de solução às dificuldades relacionadas ao ensino e à pesquisa. Apontam para a importância da pesquisa, do desenvolvimento da prática investigativa; e para isso, a formação deve ir além da instrumentalização teórica. Isso requer desde cedo uma formação e aceitação da pesquisa educacional que oportunize o desenvolvimento da capacidade crítica.
- Democratização: O princípio da democratização está relacionado com a formação do futuro professor, para que ele tenha condições de participar da gestão do processo educativo, percebendo-se como ator ativo, consciente de seu papel como sujeito que se insere numa dada realidade de maneira crítica, participativa e transformadora. Democratizar o ensino no Curso de Pedagogia não se limita apenas à oferta de vagas. Numa compreensão mais ampla, de acordo com as Diretrizes Curriculares, direciona-se para a formação de um profissional habilitado para: o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigação de interesse da área educacional; a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (UERN, 2019, p. 33).
- Flexibilização: De acordo com os atuais paradigmas educativos, o professor precisa participar, de forma ativa, do seu processo formativo, estabelecer relação entre a teoria e a prática e não estar só voltada para a atuação na sala de aula. A flexibilização curricular está em permitir ao aluno uma participação mais ativa na sua formação. Trata-se de uma proposta que aponta para outras formas de

interação, de atuação, de ensino, de aprendizagem, que não mais se restrinja ao espaço da sala de aula.

- **Articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão:** Esse princípio reforça a necessidade de romper com o ensino fragmentado, disciplinar e rígido. São elementos fundamentais na formação do professor que produz, reflete e constrói saberes. A pesquisa, princípio indispensável da formação profissional, “[...]constitui-se em mecanismo necessário à produção de conhecimentos que, em interação com o ensino e práticas extensionistas, integra conhecimentos teóricos a atividades práticas, contribuindo com o processo de transformação da sociedade.” (UERN, 2019, p. 35).

O gráfico abaixo representa, de forma sintetizada, os princípios formativos que fundamentam a formação do pedagogo no curso de Pedagogia da UERN (2019).

Gráfico 01: Princípios formativos que fundamentam a formação do Pedagogo no Curso de Pedagogia da UERN



Fonte: Elaboração da autora com base no PPC de Pedagogia da UERN (2019)

A partir desses princípios formativos os licenciandos de Pedagogia, conseguem adquirir atitudes, habilidades e conhecimentos que podem favorecer o diálogo teórico-prático que deve perpassar todo o currículo, levando-os à obtenção de conhecimentos profissionais capazes de orientar o exercício de sua prática de maneira significativa.

O curso de Pedagogia da UERN,

[...] precisa romper com a estrutura curricular rígida, disciplinar e fragmentada, expressa em uma sequência hierarquizada de conteúdos muitas vezes descritivos, que não estabelecem entre si um diálogo, nem tão pouco rompem com a dicotomia entre teoria e prática, contrapondo-se a uma realidade complexa e interdependente. (UERN, 2019, p. 35).

É necessária uma estruturação curricular que proporcione a articulação permanente do tripé ensino-pesquisa-extensão, permitindo a incorporação de formas diversificadas de aprender.

A organização curricular do curso de Pedagogia está sustentada por esses princípios formativos, explicitados anteriormente: interdisciplinaridade, contextualização, flexibilidade, relação teoria e prática, democratização e articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Essa estrutura está organizada através de Eixos Formativos e de Núcleos de Estudos, “[...] cuja compreensão, impõe à formação um processo de constante conexão e dinamicidade entre os diversos componentes curriculares (UERN, 2019, p. 37).

Os Eixos Formativos,

[...] Constituem conceitos para a formação profissional, os quais se caracterizam como componentes contínuos e transversais no currículo que queremos desenvolver. Eles estão destinados a articular as partes do fluxo curricular como um todo, através de uma significativa visibilidade no âmbito dos conteúdos e das atividades que o compõem. Dito de outro modo, os eixos formativos assumem condição de conceitos orientadores e, ao mesmo tempo, mediadores entre o desenvolvimento profissional e pessoal do pedagogo e a apreensão das competências que lhes são próprias, entre elas, as competências docentes (UERN, 2019, p. 37).

São dois os Eixos Formativos que fundamenta o curso de Pedagogia:

- A educação como prática social, histórica e cultural: compreendida como processo dinâmico, social e histórico, pode ser considerada como meio de apropriação da cultura produzida e acumulada pelos seres humanos. A educação, de um modo geral, pode ser descrita “[...] como uma prática cultural, haja vista cada sociedade desenvolver suas ações educativas de acordo com os elementos que, social e historicamente, lhe constituem e caracterizam” (UERN, 2019, p. 37).

A formação do pedagogo deverá prepará-lo dentro da pluralidade dos saberes constituintes que ele precisará se apropriar para o pleno exercício de sua profissão. Assim, as disciplinas que compõem os três núcleos de estudos (Básicos, Aprofundamento e Diversificação, Integradores), buscarão dar uma visão ampla do processo educativo como

uma prática cultural, na qual estão presentes os elementos que constituem a sociedade como um todo.

- A pesquisa e as práticas pedagógicas nos diferentes espaços educacionais: a formação do pedagogo está direcionada para o exercício da docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, e a gestão educacional e sua atuação pode acontecer nos espaços escolares e não escolares, nos quais a docência também se faz presente.

A pesquisa e a reflexão são fundamentais para a construção do conhecimento. Por isso, devem ser trabalhadas desde o início da formação, para que os futuros professores se percebam como produtores de seus saberes, no constante movimento de interação entre a teoria e a prática. Desta forma, “[...] as disciplinas dos três núcleos buscarão nortear a mesma compreensão de Educação como prática social e cultural, incluindo a pesquisa, como instrumento primordial de construção do conhecimento, e da reflexão no e para o exercício da docência e da gestão.” (UERN, 2019, p. 40).

Os Núcleos de Estudo constituem o currículo do curso de Pedagogia. Eles norteiam o processo formativo acadêmico e, mesmo apresentados separadamente, articulam-se em torno dos eixos e dos princípios formativos. Essa articulação objetiva manter a formação integrada e indissociável entre a docência e a gestão dos processos educativos, os espaços escolares e não escolares, bem como da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Quanto à carga horária do Curso de Pedagogia, totaliza 3.205 (três mil, duzentas e cinco) horas de efetivo trabalho acadêmico, com a seguinte distribuição: 2.445 (duas mil, quatrocentas e quarenta e cinco) horas para os Estudos Básicos, 660 (seiscentas e sessenta) horas para os Estudos de Aprofundamento e Diversificação e 100 (cem) horas para os Estudos Integradores (Atividades Complementares).

O currículo de Pedagogia atendendo a preceitos legais, define três núcleos de estudos com sua respectiva abrangência, composição e carga horária, conforme observamos no quadro abaixo:

Quadro 4: Núcleos de Estudos

NÚCLEOS DE ESTUDOS	ABRANGÊNCIA	COMPOSIÇÃO	C/H	%
Básicos	Dirigido ao estudo da atuação profissional e da multiculturalidade	- Discip. Introdutórias - Discip. de Fundamentos - Discip. de Especialização	165 600 1.620	5,14 18,72 50,54

	da sociedade brasileira, através da literatura especializada, da reflexão e de ações críticas.	- Discip. Apl. Tecnológicas	60	1,87
SUBTOTAL			2.445	76,27
Aprofundamento e Diversificação	Destinado às áreas de aprofundamento profissional estabelecidas na proposta.	- Discip. de Aprofundamento	120	3,75
		- Discip. Optativas	120	3,75
		- Seminários Temáticos	120	3,75
		- Práticas Pedagógicas Programadas	135	4,21
		- TCC	120	3,75
		- Laboratório de Monografia	45	1,40
SUBTOTAL			660	20,61
Integradores	Voltado a favorecer o enriquecimento curricular.	Participação orientada em atividades que envolvem o Ensino, a Pesquisa e a Extensão.	100	3,12
SUBTOTAL			100	3,12
TOTAL			3.205	100,00

Fonte: PPC de Pedagogia da UERN (2019, p. 41)

Também está organizado por disciplinas planejadas de maneira que haja entre elas vínculos conceituais, temáticos e de abordagem metodológica, condição importante para que saberes pertencentes a diversos campos disciplinares possam romper com a fragmentação do saber, conforme observamos no quadro seguinte:

Quadro 5: Especificação da Organização Curricular

CATEGORIAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARÁTER
INTRODUTÓRIAS	Introdução à Pedagogia Organização do Trabalho Acadêmico Estudos Acadêmicos Introdutórios I Estudos Acadêmicos Introdutórios II Estudos Acadêmicos Introdutórios III	Obrigatório
FUNDAMENTOS	Profissão Docente Antropologia e Educação Fundamentos Socioeconômicos da Educação	Obrigatório

As atividades/disciplinas e práticas definidas e desenvolvidas no curso de graduação em Pedagogia da UERN, possibilitam uma variada vivência do exercício profissional desde o primeiro ano do curso, por meio de atividades voltadas para a pesquisa e a reflexão dos/nos contextos, fazendo com que a relação teoria-prática não fique relegada ao final do curso.

Entre as disciplinas que compõem o currículo do curso de Pedagogia, temos a de Estágio Supervisionado, que é ofertada em três momentos formativos distintos, atendendo à especificidade definida pelo curso. A partir desse ponto de nossa discussão, passamos a abordar, de modo mais detalhado, este componente curricular, que é objeto de estudo de nossa pesquisa.

Faremos uma explanação conceitual do tema Estágio Supervisionado, na concepção de alguns autores, para em seguida, adentrarmos nas especificidades relacionadas ao componente curricular no curso de Pedagogia da UERN.

3.2 O estágio supervisionado: vivenciar com o outro, no lugar do outro

O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular dos cursos de formação universitária profissional. De modo geral, é o período da formação no qual o aluno realiza a interação com os contextos profissionais reais, cujo objetivo é vivenciar na prática os conhecimentos construídos durante sua formação teórica. No caso do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, é compreendido como um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional.

Concordamos com Pimenta e Lima (2012) ao afirmarem que o estágio oferta novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores formadores, convidando-os a rever suas concepções sobre o ensinar e o aprender.

Recorremos às autoras para tecermos a compreensão de estágio como um componente curricular com a tarefa de articular a teoria e a prática, tentando construir uma *práxis* efetiva. É preciso fazer do Estágio espaço de pesquisa sobre a docência, para que esse componente possa “[...] contribuir na formação de professores crítico-reflexivos, competentes, comprometidos e cientes de sua função social.” (PIMENTA e LIMA, 2012, p.29).

O estágio, nessa perspectiva, parte da necessidade dos professores refletirem sobre sua prática, sendo visto como possibilidade de construção do conhecimento baseando-se na experiência desse fazer-docente, ressignificando assim a teoria e a própria prática, sendo inquestionável a importância desse componente para o currículo de formação docente inicial.

Não pode ser concebido como o momento da aplicação prática dos conhecimentos teóricos construídos durante a formação acadêmica. Suas possibilidades formativas vão além dessa percepção. Segundo Zabalza (2014, p. 107-113), são diversas as possibilidades formativas:

- a) Serve para aproximar os estudantes do mundo e da cultura da profissão à qual desejam se integrar e dar a oportunidade de vivenciar os próprios cenários profissionais, suas dinâmicas, a natureza das intervenções que neles se realizam, o sentido que os profissionais atribuem ao seu trabalho, entre outros exemplos.
- b) [...] Serve para que os estudantes possam gerar âmbitos de referências ou esquemas cognitivos de forma tal que as aprendizagens acadêmicas sejam iluminadas por seu “sentido” e sua “natureza” na prática profissional.
- c) [...] Serve para levar a cabo experiências formativas que são novas e diferentes daquelas trabalhadas nas aulas e laboratórios universitários: adquirir novos conhecimentos, desenvolver novas habilidades, reforçar ou modificar atitudes, entre outros (Zabalza, 1996a).
- d) [...] Serve para que os estudantes se tornem conscientes da forma como encaram as atividades que levam a cabo e, por fim, quais são seus pontos fortes e fracos. De certo modo, constitui um recurso importante no momento de identificar e tomar consciência das próprias lacunas formativas. É, portanto, um excelente recurso de autoavaliação e de motivação.
- e) [...] Oferece ao aluno possibilidades melhores para obtenção de um emprego.

Baseados nessas possibilidades, reafirmamos a importância que o estágio assume no processo formativo do professor, na construção da sua identidade e profissionalização docente. Porém, existe uma dissociação entre teoria e prática, sendo o estágio visto/concebido como a parte prática do curso. “O estágio é teoria e prática e não teoria ou prática.” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 41). Portanto, a compreensão de que teoria e prática são indissociáveis no contexto de formação do profissional docente traz consigo a possibilidade de reflexão mais efetiva por parte do aluno.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia da UERN, por meio das práticas dos supervisores de estágio, “objetiva articular as disciplinas do currículo com a prática pedagógica dos estagiários em sala de aula, tornando, portanto, o estágio um espaço de construção de aprendizagens relacionadas ao fazer docente.” (BRAGA e SOARES, 2018, p. 62).

Esse componente não é o único elemento curricular responsável pela formação do professor, mas é no percurso do estágio, que teoria e prática se articulam de maneira mais efetiva, imbricadas pela relação com o saber construído no processo de formação inicial. No processo de formação se faz necessário vivenciar as experiências reais, não só para relacionar a teoria com a prática, mas principalmente, para que o indivíduo possa identificar-se ou não com a futura profissão. No processo de formação docente não é diferente, pois o estágio segundo Pimenta (2014, p. 29) é como:

[...] um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais.

Na formação do professor é exigido um embasamento teórico, alinhado a uma prática reflexiva. Nessa perspectiva, o estágio se desenvolve como pesquisa, se coloca de forma fundamental, assumindo nesse processo formativo, postura teórico-metodológico desafiadora para o futuro profissional. É necessária uma boa preparação pois os desafios da prática docente são complexos.

O estágio supervisionado permite ao futuro profissional docente conhecer, analisar e refletir sobre seu ambiente de trabalho. Para tanto, o aluno de estágio precisa enfrentar a realidade munido das teorias que aprende ao longo do curso, das reflexões que faz a partir da prática que observa, de experiências que viveu e que vive enquanto aluno, das concepções que carrega sobre o que é ensinar e aprender, além das habilidades que aprendeu a desenvolver ao longo do curso de licenciatura que escolheu. Dessa forma, “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental.” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 29).

O Estágio Supervisionado caracteriza-se como componente formativo por ser uma atividade desenvolvida no âmbito da sala de aula por alunos dos cursos de licenciatura, e tem como objetivo fazer com que esses estudantes experienciem a sala de aula e aprendam mais sobre a profissão que escolheram, segundo Pimenta e Lima (2012). É um dos componentes que pode realizar a articulação entre a pesquisa e a prática docente. É através dele que o sujeito vivencia determinada realidade e a partir dessa, constrói e ressignifica os seus saberes e práticas.

Como campo de conhecimento e eixo curricular importante nos cursos de formação de professores, o estágio possibilita que sejam trabalhados aspectos inerentes à construção da identidade profissional, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente, de acordo com Pimenta e Lima (2012).

Pimenta e Lima (2012), ainda afirmam que o estágio supervisionado possibilita a interação entre Universidade e Escolas campos de estágio, fazendo com que a formação inicial transcorra por meio das duas instituições, permitindo assim, que os alunos compreendam os processos educacionais vivenciados pela escola. Como componente formativo, apresenta a oportunidade de a Universidade poder “trabalhar a formação docente

junto com a escola, na intenção de formar professores centrados numa perspectiva crítica, investigativa e reflexiva sobre os problemas educacionais.” (SOARES, 2015, p. 62).

É uma fase que se constitui numa prática investigativa para todos os envolvidos, alunos e docentes, pois é uma alternativa concreta de formação contínua dos professores da escola e dos docentes formadores da universidade, ou seja, todos os envolvidos adquirem novos conhecimentos através das experiências a partir das atividades colaborativas, organizadas e planejadas do estágio supervisionado.

Através do contato que o aluno estabelece com o campo de trabalho, ou seja, com as escolas onde está realizando o estágio, ele tem uma orientação sobre a aprendizagem que deve construir, oportunizando a compreensão e construção da sua identidade profissional, pois estará aprendendo e conhecendo *in loco* o modo como a profissão se caracteriza e se desenvolve.

Segundo Medeiros (2005, apud SOARES, 2015, p. 62), “[...] as concepções do que deve ser o professor, qual seu papel, são referendadas no espaço e tempo em que se constroem, considerando que são também ideológicas e, dessa forma, representam a imagem que socialmente se constrói sobre o educador.”

É necessário então, aprofundar durante a formação inicial, tanto os conhecimentos e concepções teóricas sobre a profissão, como também apreender as competências e habilidades necessárias ao processo de ensino-aprendizagem, construindo esse conhecimento a partir da vivência no meio em que ela ocorre.

Nos cursos de formação de professores, o estágio supervisionado é um dos componentes que pode realizar a articulação entre a pesquisa e a prática docente. Através dele, o sujeito vivencia determinada realidade e a partir dessa, constrói e ressignifica os seus saberes e práticas.

Como campo de conhecimento e eixo curricular fundamental nos cursos de formação de professores, o estágio possibilita que sejam trabalhados aspectos inerentes à construção da identidade profissional, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente (PIMENTA e LIMA, 2012).

Observamos que é essa a perspectiva apresentada pelo PPC do Curso de Pedagogia da UERN (2012), ou seja, de que o estágio não deve se configurar como um espaço de aprender um conjunto de técnicas de ensino com outros professores, mas de problematizá-las, bem como, problematizar as relações em que estão envolvidas, considerando as condições estruturais, as políticas educacionais, a diversidade dos sujeitos em formação e das interações estabelecidas, além da construção do conhecimento.

O estágio “[...] contribuir para a formação de um profissional reflexivo, pesquisador, comprometido com o pensar/agir diante das problemáticas educacionais evidenciadas nos espaços escolares e não escolares” (UERN, 2019, p. 60), sendo esse *lócus* um espaço de produção do conhecimento que favorece a pesquisa e a extensão através da troca de experiências entre os envolvidos no processo, não se limitando assim, a transferência linear da teoria para a prática.

A formação docente deve ser ao mesmo tempo teórica e prática, uma vez que a teoria fornece sustentação à prática, às ações pedagógicas, clareza aos objetivos orientadores das ações. E o estágio supervisionado deve ser um dos momentos propiciadores desta reflexão. Assim:

[...] o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas de análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA, 2012, p. 43).

As ações propostas/desenvolvidas no estágio supervisionado são fundamentais para a formação do futuro professor, uma vez que proporciona o aprender a profissão, o agir no ambiente de trabalho docente com a perspectiva de articulação entre teoria e prática; de construção de suas identidades; de produção de conhecimentos por meio do ensino e da pesquisa com a prática pedagógica, bem como, de experimentar o que é ser professor. Refletindo sobre as práticas pedagógicas e a profissão docente; tudo isso sob a orientação do professor-formador e do professor da escola básica, em uma relação de colaboração e parceria.

Os estudantes passam a assumir o papel de investigadores da sua própria prática pedagógica, refletindo constantemente sobre ela, podendo ultrapassar aspectos e visões repetitivas, construindo uma postura reflexiva de suas ações, de modo a torná-la significativa. Assim, passam a compreender que estão em um processo de construção de sua identidade profissional.

Enquanto vivenciam o estágio, os estudantes estão num processo de formação e construção de aprendizagens sobre a profissão docente, se preparando para a sua atuação enquanto professor. Segundo Braga e Soares (2018, p. 63), “Enquanto vivem o papel de aluno, o estagiário vivencia a experiência de ser professor, na qual ele observa o campo de atuação, planeja sua intervenção em comum acordo com a escola e realiza sua regência.” O estágio configura-se assim, como um espaço de formação profissional docente.

A formação precisa se fundamentar na perspectiva do professor como profissional, que constrói e reconstrói o seu fazer e seus saberes de modo reflexivo, investigativo, baseado na pesquisa e não somente aplicando técnicas e reproduzindo saberes produzidos por especialistas.

O estágio assume papel de grande importância no processo formativo do professor, na construção da sua identidade e profissionalização docente. É o momento de construir, desconstruir, reconstruir e mobilizar saberes, competências e habilidades que foram teorizados nas várias áreas do conhecimento que integram o currículo do curso.

Possibilita conhecer de perto a realidade da sala de aula, além da vivência com as diversidades e adversidades constituintes do dia a dia na escola. Proporciona a reflexão sobre a práxis, sobre o processo de ação-reflexão-ação, além de identificar fragilidades formativas e vislumbrar as potencialidades geradas pelo processo de formação.

O estágio é espaço de pesquisa, precisando ser entendido como uma ação cotidiana e necessária para interpretar a realidade criticamente e reconstruí-la. Freire (2011, p. 32) declara que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]”. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” Ou seja, faz parte da prática docente a indagação, a busca.

Constitui uma possibilidade de aliar pesquisa e ensino, tornando-se uma estratégia fundamental no processo de formação de novos docentes. As experiências proporcionadas por cada etapa do estágio supervisionado são de grande valia para a formação de futuros educadores. Possibilita experiências formativas na universidade e na escola, pois os alunos no processo formativo inicial, transitam nas duas instituições, tecendo relações, conhecimentos e aprendizagens.

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 e o papel da escola na sociedade. É a hora de começar a pensar na condição de professor sempre na perspectiva de aprendiz da profissão. É a hora de começar a vislumbrar a formação contínua como elemento de realimentação dessa reflexão (LIMA, 2012, p. 31).

O estágio é a oportunidade para o graduando aprender a ensinar, se relacionar, construir um saber pessoal, bem como, aprender a "ser professor", num processo contínuo, a perdurar durante toda a vida profissional.

Trata-se de eixo norteador da formação do pedagogo, pois se constitui como espaço de

investigação da prática, de articulação teoria/prática e mobilização, construção e reconstrução de saberes, que ocorrem na relação estabelecida entre a formação inicial e o campo escolar, na relação que os alunos mantêm com os conhecimentos que devem ser trabalhados em sala de aula e na observação da atuação dos professores colaboradores. Daí a necessidade de dispor uma maior atenção a esse componente curricular e aos envolvidos no processo.

Lima (2008, p. 198) afirma que,

[...] é no efetivo exercício do magistério que a profissão docente é aprendida de maneira sempre renovada. Defendemos este componente curricular como espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, que permeia as outras disciplinas da formação, no projeto pedagógico dos cursos de formação, mas é o *lócus* da sistematização da pesquisa sobre a prática, no papel de realizar a síntese e a reflexão das vivências efetivadas.

Nessa afirmativa, a autora apresenta o estágio como espaço de aprendizagem da profissionalização do professor, onde o aluno aprende sobre a profissão que almeja seguir, através das relações que faz entre os conhecimentos adquiridos durante o curso de formação inicial e a prática realizada e ressignificada no *lócus* das atividades de estágio. Nessa perspectiva, o Estágio é o momento em que o estagiário tem a oportunidade de conhecer de perto a profissão e as atividades que os profissionais desenvolvem na esfera escolar (PIMENTA e LIMA, 2012).

As autoras ainda afirmam que é “[...] no efetivo exercício da profissão que se aprende e se constroem as especificidades do trabalho docente. Esse caráter transitório pode ser o espaço onde professores e alunos aprendem lições sobre o local onde desenvolverão o seu trabalho.” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 56).

O Estágio Supervisionado curricular promove a formação docente,

[...] vinculada a uma experiência teórico-prática, que permite que o aluno reflita no campo de atuação sobre sua própria formação e profissionalidade docente. Este espaço deve possibilitar ao aluno atuação ativa na escola, desenvolvendo ações educacionais, como planejamentos de atividades que o leve à produção de atividades teórico-práticas, envolvendo tanto as teorias da educação quanto os conteúdos disciplinares. Para que isso ocorra é preciso que o estagiário mobilize, além dos conhecimentos de conteúdos, competências e habilidades em gerir a sala de aula e promover o Ensino-aprendizagem dos estudantes (SOARES, 2015, p. 112).

O estágio de formação de professores precisa (re)significar a construção e elaboração de um perfil profissional que será buscado pelo discente, por meio do acompanhamento do professor supervisor. Este deverá interligar a teoria com a prática de forma a ampliar os conhecimentos do futuro profissional para as mais variadas formas e aspectos que estejam

relacionados ao ato de aprender.

Baseados nas ideias de Lima (2008, p. 31), reafirmamos assim, “o Estágio como *lócus* de formação do professor reflexivo-pesquisador, de aprendizagens significativas da profissão, de cultura do magistério, de aproximação investigativa da realidade e do seu contexto social”. Ainda segundo a autora, é

[...] um campo de conhecimento, que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, tendo como eixo a pesquisa sobre as ações pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (LIMA, 2008, p. 31).

É um período que deve oportunizar aos estagiários a mobilização de vários saberes na comunidade escolar. Mas, é importante destacar que o aprendizado de todos os elementos da profissão docente não se dará de maneira completa no período de estágio, mas poderá propiciar aos futuros professores a busca contínua por sua formação. A construção da identidade docente está em constante mudança e depende das relações que serão feitas entre a teoria e a prática na formação inicial.

Veremos no próximo tópico as especificidades relacionadas ao componente curricular no curso de Pedagogia da UERN, que enfatiza o Estágio como um espaço de produção do conhecimento que favorece a pesquisa e a extensão através da troca de experiências entre os envolvidos no processo.

3.3 Estruturação didático-pedagógica do estágio supervisionado: um saber fazer de possibilidades

O Estágio Supervisionado na proposta formativa do curso de Pedagogia da UERN, “é compreendido enquanto atividade teórica instrumentalizadora da práxis, não se limita a aplicação de técnicas aprendidas, de conhecimentos adquiridos na formação acadêmica”. (UERN, 2019, p. 60). Em outras palavras, o estágio é uma atividade teórico-prática, desenvolvida em sintonia e interação com os demais componentes do currículo.

O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da UERN segue as orientações das DCNP (BRASIL, 2006), as determinações da Resolução nº 06/2015 do CONSEPE (UERN, 2015) e as orientações contidas no PPC do Curso de Pedagogia (UERN, 2019). Tendo como base esses documentos, que contêm as normas e orientações para a realização do Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura e, no caso específico, no Curso de Pedagogia da

UERN, é que são organizados o funcionamento deste componente curricular.

De acordo com o Art. 8º, parágrafo IV das DCNP, o Estágio Supervisionado é uma atividade curricular que tem como objetivo assegurar aos graduandos, experiências de exercício profissional em ambientes escolares e não escolares. Estes devem, ainda, ampliar e fortalecer atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica. (BRASIL, 2006, p.5).

Assim, o Estágio é um componente curricular que engloba diversos campos de atuação, que devem ser vivenciados. Ressaltamos que a prioridade do Estágio é que se desenvolva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois o Curso de Pedagogia é o único que forma o profissional dessa área de atuação.

Segundo Oliveira (2017), o estágio não pode ser compreendido sem que se estabeleça uma relação com a finalidade do curso e o perfil profissional que se pretende formar, ou seja, um profissional “reflexivo, pesquisador, comprometido com o pensar/agir diante das problemáticas educacionais evidenciadas nos espaços escolares e não escolares lócus de ação profissional do futuro licenciado” (UERN, 2019, p. 60).

O estágio supervisionado corresponde a uma atividade teórica instrumentalizadora da *práxis*, desenvolvida por meio da pesquisa, da reflexão. Essa, é também a configuração estabelecida no PPC de Pedagogia.

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 (UERN, 2019, p. 60).

Nessa perspectiva, o estágio não é uma atividade que se limita à aplicação de técnicas aprendidas, de conhecimentos adquiridos na formação acadêmica. Nesta atividade é imprescindível que o aluno aprenda novas maneiras de enfrentar os problemas, de pesquisar, de ensinar e aprender, constituindo-se assim, num processo de investigação na ação.

Os objetivos do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na UERN são:

possibilitar ao estagiário inserir-se na complexa e concreta multiplicidade de situações de atuação vivenciadas na escola básica, nas instituições de ensino profissionalizante, e em outros contextos educacionais em que possa identificar problemas, propondo alternativas para o enfrentamento destes; constituir ambiente propício de articulação teoria-prática na efetivação da formação docente; viabilizar e dinamizar o intercâmbio: Universidade - Rede de Educação Básica e outros contextos educacionais de atuação dos licenciados; contribuir para a construção do conhecimento por meio de uma relação dialética entre a realidade na qual se insere o trabalho docente e a proposta formativa do Curso; efetivar o desenvolvimento de competências profissionais essenciais ao ofício de Professor; formar profissionais críticos, criativos, propositivos, com postura ética e compromisso social. (Resolução Nº 06/2015 - CONSEPE).

De acordo com os objetivos, o perfil e o campo de atuação dos formandos, o Estágio Supervisionado ocorrerá em Espaços Escolares e Não-Escolares.

Os Espaços Escolares: impõe estratégias didáticas, de organização e interação com as escolas, uma vez que o atual contexto educativo formal se revela insuficiente e inadequado ao perfil do profissional que se deseja formar (UERN, 2019). A atuação do Pedagogo nas escolas será nos Ensinos da Educação Infantil, nos Anos Iniciais, com possibilidades de atuar na Educação de Jovens e Adultos e nas atividades que envolvem a Gestão Educativa.

Os Espaços Não-Escolares: são os estudos relativos às demandas presentes no mercado de trabalho local, com o propósito de estabelecer uma proposta de atuação profissional, condizente com a realidade, sendo os espaços educativos não-escolares bastante diversificados.

A estrutura do componente curricular é distribuída em três momentos: Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II e Estágio Supervisionado III.

O Estágio Supervisionado I, realizado pelos alunos do quinto período do curso, deve ser composto com 12 alunos por professor/orientador, carga horária total de 150h, está relacionado à docência na Educação Infantil e compreende:

[...] o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a elaboração de proposição de soluções às situações de ensinar, aprender e elaborar, executar e avaliar projetos de ensino, não apenas na sala de aula mais também na escola e na sua relação com a comunidade (UERN, 2019, p. 63).

O Estágio Supervisionado II, realizado pelos alunos do sexto período, deve ser composto com 12 alunos por professor/orientador, carga horária total de 165h, refere-se à

docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e “consiste no desenvolvimento de práticas pedagógicas - execução de projetos - que propiciem situações e experiências práticas que aprimorem a formação e atuação profissional, preferencialmente vinculado a sala de aula” (UERN, 2019, p. 64).

Com relação ao detalhamento da carga horária, encontra-se assim distribuída por atividade:

Quadro 6 - Distribuição da Carga Horária e das atividades do Estágio Supervisionado I e II

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I (EDUCAÇÃO INFANTIL)	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II (ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL)
Carga horária Total 150h	Carga horária Total: 165 h
-Orientações/discussões teórico-metodológicas - 45h - Observação direta na sala de aula - 20h - Planejamento de ações pedagógicas para desenvolver na sala de aula - 15h - Regência de classe - 50h, sendo no mínimo 40h de trabalho na sala de aula, diretamente com os alunos, podendo 10h serem operacionalizadas com outros atores da escola e comunidade; - Registro e sistematização da experiência - 16h - Avaliação e apresentação na escola campo de estágio, do plano de trabalho desenvolvido - 4h (UERN, 2019, p. 63).	-Orientações/discussões teórico-metodológicas - 45h - Observação direta na sala de aula - 20h - Planejamento de ações pedagógicas para desenvolver na sala de aula - 20h - Regência de classe - 56h, sendo no mínimo 40h de trabalho na sala de aula, diretamente com os alunos, e 16h que podem ser operacionalizadas com outros atores da escola e comunidade; - Registro e sistematização da experiência - 20h - Avaliação e apresentação na escola campo de estágio, do plano de trabalho desenvolvido - 4h (UERN, 2019, p. 64-65).

Fonte: Elaboração da autora com base no PPC de Pedagogia da UERN (2019, p. 63-65)

Com relação aos objetivos observamos que, de acordo com o PPC, são comuns aos dois componentes apresentados, ou seja, Estágio Supervisionado I e II:

- 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:
 - Mini-cursos 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.
- (UERN, 2019, p. 64-65).

Os objetivos acima foram propostos numa tentativa de integrar uma formação docente de qualidade. Observamos que a questão da pesquisa está imbricada, mesmo que de forma sutil, nesses objetivos.

O Estágio Supervisionado III, realizado pelos alunos do sétimo período, deve ser composto com 12 alunos por professor/orientador, carga horária total de 165h, possibilita ao aluno optar por ampliar uma das experiências que vivenciou nos estágios anteriores ou vivenciar o campo de atuação do pedagogo nos espaços não escolares, possibilitando ao aluno:

[...] 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 pedagógico (UERN, 2019, p. 65).

O objetivo deste Estágio é ampliar a experiência profissional do formando através da investigação/inserção em espaços já vivenciados em estágios anteriores ou em outros espaços de atuação do pedagogo, aprofundando e ou ressignificando conceitos e práticas inerentes ao trabalho pedagógico (UERN, 2019).

No decorrer desse estágio é possível descobrir diversas possibilidades de investigação e pesquisa, de acordo com o interesse que cada estagiário tem na atuação do pedagogo nesses diferentes espaços, sendo possível conhecer diferentes características, competências e atribuições, exercidas por cada um.

Quanto a distribuição da Carga Horária e Atividades deste componente:

Quadro 07 - Distribuição da Carga Horária e Atividades do Estágio Supervisionado III

SITUAÇÃO I – CONTINUIDADE DE EXPERIÊNCIAS ANTERIORES	SITUAÇÃO II – NOVO ESPAÇO DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO
Carga Horária Total: 165 h	Carga Horária Total: 165 h
Objetivos: - Aprofundar situações de ensino-aprendizagem vivenciadas em estágios anteriores; - Elaborar ações de intervenção que contribuem com a condição de pensar/fazer	Objetivos: - Estudar a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global; - Identificar os papéis desempenhados pelos pedagogos nas instituições em que

o trabalho pedagógico na escola; - Desenvolver o plano de trabalho na escola campo de estágio. Carga horária distribuída por atividade: - Orientações/discussões teórico-metodológicas: 45h - Retorno à escola, com foco na continuidade do trabalho já realizado anteriormente, para identificação/atualização da situação diagnosticada - 20h; - Elaboração de plano de trabalho – 25h; - Desenvolvimento do plano de trabalho – 50h; - Avaliação, Registro e sistematização da experiência - 25h.	demandam o trabalho pedagógico; - Perceber a importância do pedagogo como mediador e organizador de situações sócio-educativas em espaços não escolares; Carga horária distribuída por atividade: - Orientações/discussões teórico-metodológicas: 45h - Observação participante para fins de diagnóstico do espaço institucional e das atividades socioeducativas desenvolvidas: 20h; - Análise do diagnóstico com perspectiva de contribuição nas atividades socioeducativas: 35h; - Contribuição/co-participação nas atividades socioeducativas: 40h; - Avaliação, Registro e sistematização da Experiência - 25h.
---	---

Fonte: PPC de Pedagogia da UERN (2019, p. 67)

Desse modo, o componente curricular Estágio Supervisionado é uma atividade indispensável à integralização curricular, pois é por meio dele que o aluno pode refletir sobre os elementos profissionais que constituem a sua profissão (UERN, 2019). A partir dessa visão, “o Estágio se afasta da compreensão de apenas ser a parte prática do curso, ou mesmo que os alunos sejam apenas imitadores das práticas dos professores a quem observam, sem que os mesmos reflitam sobre o processo observado.” (SOARES, 2015, p.86).

Neste trabalho, nos reportamos aos Estágios Supervisionados I e II, pois são os que se destinam ao espaço escolar e ao campo de atuação docente que envolve o objeto estudado. O Estágio III, destina-se ao espaço não escolar e não será objeto de discussão nesta pesquisa.

Para orientar as atividades do Estágio Supervisionado, o PPC (UERN, 2019) designa que a direção do curso deve escolher um(a) Coordenador(a) de Estágio, que tem como competência mobilizar as discussões, os estudos, as atividades e as avaliações juntamente com os Professores da Disciplina de Estágio Supervisionado ou, quando se fizer necessário, com os demais Professores, com vistas a acompanhar a evolução dos trabalhos.

O acompanhamento do aluno no campo de estágio pelo docente deste Curso, deve ser realizado e ocorrer numa frequência mínima de duas vezes por Estagiário. O processo avaliativo do estagiário é realizado conjuntamente entre o Professor do Estágio

Supervisionado e o profissional atuante no campo de Estágio que recebeu, acompanhou e orientou e pode ser realizado através dos seguintes instrumentos acadêmicos: planos ou projetos de trabalho, atuação profissional, relatório, memorial, artigo, portfólio, entre outros (UERN, 2019).

De acordo com a Resolução Nº 06/2015 - CONSEPE, art. 21, para o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, é necessário a participação de vários sujeitos: I. Coordenador Geral de Estágio das Licenciaturas; II. Coordenador de Estágio nas Unidades; III. Coordenador de Estágio por Curso; IV. Supervisor Acadêmico de Estágio; V. Supervisor de Campo de Estágio; VI. Discente Estagiário. (Aqui iremos focar apenas o Supervisor Acadêmico de Estágio, como sujeito da nossa pesquisa).

O Supervisor Acadêmico deve ser um professor do quadro efetivo do Departamento de Educação, que ficará responsável pelo acompanhamento didático-pedagógico do aluno do Curso de Pedagogia. Sendo de sua responsabilidade esclarecer o significado e os objetivos do Estágio, orientando sua proposta de execução. Podendo assumir uma turma de Estágio por semestre, formada por até 12 (doze) alunos (UERN, 2019).

As atribuições do Supervisor Acadêmico de Estágio, destacadas pelo PPC de Pedagogia (UERN, 2019) e pela Resolução Nº 06/2015 - CONSEPE, são:

- I - Adotar uma prática de Estágio que esteja em sintonia com as orientações do Núcleo Docente Estruturante – NDE do Curso;
- II - Acompanhar e supervisionar o discente estagiário através de visitas in loco;
- III - Executar as ações acordadas com a Coordenação de Estágio;
- IV - Elaborar plano de ação do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório conforme ementa definida no PPC;
- V - Proceder prévia avaliação do Campo de Estágio com vistas à verificação de condições mínimas necessárias à efetivação deste;
- VI - Orientar o discente estagiário sobre as atividades a serem desenvolvidas em Campo e na elaboração de relatórios, e outras atividades exigidas;
- VII - Fornecer ao estagiário todas as informações sobre o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, suas Normas e documentação necessária;
- VIII - Cumprir carga horária prevista no PPC para orientação teórico-metodológica;
- IX - Manter a Coordenação de Estágio do Curso informada sobre todas as etapas do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório;
- X - Efetuar registros das atividades de todas as fases do Estágio no Registro Diário de Atividades, conforme sua execução;
- XI - Solicitar colaboração de outros professores para orientações teóricas e práticas ao estagiário, concernentes a conteúdos e metodologias específicas das áreas de trabalho destes docentes, sempre que for necessário;
- XII - Enviar à PROEG, quando solicitado, informações sobre o Estágio Supervisionado;
- XIII - Avaliar o estagiário de acordo com os critérios estabelecidos no PPC;
- XIV - Zelar pelo bom relacionamento junto à entidade concedente de Estágio;
- XV - Participar de estudos, e encontros sobre Estágio;
- XVI - Participar das reuniões, dentre outras atividades, convocadas pela Coordenação de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório;

- XVII - Participar de eventos, e reuniões ampliadas promovidas pelo Fórum Integrado de Ensino das Licenciaturas - FIEL;
- XVIII - Participar de eventos, encontros, seminários, e ações similares, realizados pela Unidade Acadêmica e/ou Coordenação de Estágio;
- XIX - Outras atribuições previstas no PPC (UERN, 2019/ Resolução Nº 06/2015 – CONSEPE).

Observamos que as atribuições do Supervisor Acadêmico de Estágio são muitas, sendo de sua responsabilidade as orientações didático-pedagógicas para o planejamento das atividades que serão desenvolvidas no Estágio. Por meio dessas atribuições ele pode favorecer ao futuro professor a compreensão da importância e da responsabilidade de assumir uma sala de aula. O papel do Supervisor Acadêmico de Estágio pode contribuir para uma maior aproximação entre teoria e prática, bem como na consolidação dos saberes e das práticas docentes.

É importante destacar que o Estágio Supervisionado é um elemento formativo que muito tem a contribuir nessa construção dos saberes e das práticas docentes e que esse aprendizado não se dará de maneira completa no período de estágio, mas poderá propiciar aos futuros professores a busca contínua por sua formação, conforme será abordado no próximo tópico.

3.4 O estágio supervisionado na construção dos saberes e práticas docentes: um bordado ponto a ponto

Apresentamos a concepção dos saberes e práticas e como eles são construídos e reconstruídos com o estágio supervisionado, bem como a importância desses saberes para a organização do trabalho docente, embasada teoricamente em Tardif (1991; 1996; 2012), Pimenta (1999), Freire (1996), e Larrosa (2002). Os autores chamam a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores. Pode-se denominar saberes experienciais:

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. São saberes práticos (...) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem assim por dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2012, p. 48).

O que caracteriza o saber da experiência ou ‘saber prático’ é o fato de se originar da prática cotidiana da profissão, sendo por ela validado. Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 227)

afirmam que “[...] para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, (pois) é através deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira”.

Na discussão sobre os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores estão presentes diversos autores com contribuições muito significativas ao campo educacional brasileiro pela sua vasta produção. Entre eles: Maurice Tardif, Claude Lessard e Clermont Gauthier, autores canadenses que são considerados precursores desses estudos em nosso país. Pelo lado brasileiro, destaco a contribuição, entre outras, de Selma Garrido Pimenta e de Paulo Freire que, em sua *Pedagogia da Autonomia* (1996), nos deixou um excelente estudo que traz suas reflexões sobre o tema.

Abordaremos um pouco da concepção de saberes segundo esses autores, na perspectiva de sua contribuição para a formação docente. O professor é um profissional que

[...] detém saberes de variadas matizes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. Por isso, o ‘saber profissional’ que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. Dessa forma, o ‘saber profissional’ dos professores é constituído não por um ‘saber específico’, mas por vários ‘saberes’ de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o ‘saber-fazer’ e o saber da experiência (CUNHA, 2007, p. 34).

Esta *pluridimensionalidade* do ‘saber profissional’ dos professores é referendada por Tardif e Gauthier (1996, p. 11), para quem “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”.

Esse ‘saber profissional’ dos professores, os saberes docentes, são constituídos por vários ‘saberes’ porque, em suas atividades pedagógicas diárias, os professores realizam diversas atividades que incluem: planejamento e execução do plano didático, escolha de metodologias, elaboração de tarefas para os alunos, administração da sala de aula mantendo a ordem e a disciplina e construção dos instrumentos de avaliação. Ou seja, como os professores tratam da gestão da matéria e da gestão da sala de aula, necessitam utilizar diferentes ‘saberes’ necessários à consecução dos seus objetivos.

Segundo os autores citados acima, “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991, p. 218). Os professores comumente utilizam:

Saberes da formação profissional, os saberes das disciplinas, os saberes curriculares e os saberes da experiência, constituindo, possivelmente, o que é necessário saber para ensinar.

Apresentamos no quadro a seguir, a definição dos saberes citados.

Quadro 8 - Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2004)

SABERES	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	São os saberes transmitidos nas instituições de formação do professor (universidades, institutos, faculdades), durante o processo de formação inicial e/ou continuada. São os conhecimentos produzidos por diversas ciências e que devem ser incorporados à prática docente. Compõem o <i>corpus</i> de conhecimentos teóricos que devem fazer parte da formação científica e erudita dos professores.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes são transmitidos nas universidades, nos cursos de formação de professores.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes da Experiência	São saberes que surgem da experiência diária, do trabalho cotidiano na escola, por meio da vivência de situações relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Segundo Tardif (2012, p. 39) “[...] brotam da experiência e são por eles validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”.

Fonte: Elaboração da autora com base em Tardif (2012)

Mesmo reconhecendo a existência de diversos saberes relacionados ao fazer dos professores, Tardif chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores, que se justifica principalmente

pela relação de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes, pois não controlam sua produção e sua circulação.

Pimenta (2002) é outra pesquisadora que tem investigado sobre os saberes docentes, como um dos elementos que constitui o processo de profissionalização docente e a construção da sua identidade profissional. Destaca três saberes da docência: do conhecimento, da experiência e os saberes pedagógicos.

Quadro 9 – Classificação dos saberes docentes de acordo com Pimenta (2002)

SABERES	DEFINIÇÃO
Saberes do Conhecimento	São aqueles saberes que estabelecem que os professores, mais do que informar, são responsáveis por humanizar seus alunos pois, a educação tem como finalidade “[...] possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los” (PIMENTA, 1999, p.23).
Saberes da Experiência	Referem-se aos saberes que dizem respeito à construção da identidade do futuro professor, pois são construídos na formação inicial e na prática cotidiana, num processo permanente de reflexão sobre sua prática.
Saberes Pedagógicos (Andragógicos)	Esses são os saberes que dizem respeito ao desenvolvimento da atividade didática do professor, ou seja, que viabilizam a ação do ‘ensinar’. Esses saberes devem ser elaborados a partir das necessidades pedagógicas surgidas na prática social da educação, numa espécie de reinvenção de tais saberes a partir da própria prática.

Fonte: Elaboração da autora com base em Pimenta (2002)

A experiência para a autora, no contexto da profissão, trata-se de um saber docente ou um saber anterior à docência, mas que nela se revela. Assim, existiria dois níveis de saber da docência, ou seja, um saber anterior à docência, na condição de aluno, onde ele experimenta o “ser professor”, na imagem de seus próprios professores, ou na realização de um curso de magistério, por exemplo; e outro saber, durante a docência, na condição de professor, que diz respeito àqueles saberes adquiridos em seu cotidiano como profissional, mediados em coletivo por um processo de reflexão (PIMENTA, 2002).

Paulo Freire (2011), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, apresenta os saberes que ele considera necessários à prática educativa, compreendendo o aspecto da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia dos educadores. Segundo o pensador, os saberes indispensáveis à prática docente de educadores críticos, progressistas, devem ser conteúdos obrigatórios à formação docente e podem ser enumerados de um a dez:

- 1) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção, uma vez que inexiste validade no ensino do qual não resulta um aprendizado;
- 2) ensinar exige rigorosidade metódica, na medida em que é preciso reforçar no aluno sua capacidade crítica, sua curiosidade, sua insubmissão e o rigor metódico com que deve aproximar-se dos objetos cognoscíveis;
- 3) ensinar exige pesquisa, no sentido da busca contínua, da indagação, da reprocura, da constatação e da intervenção;
- 4) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, toda vez que é necessário respeitar os conhecimentos socialmente construídos pelos alunos na prática comunitária e discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos;
- 5) ensinar exige criticidade, vista como curiosidade, inquietação e rigor na aproximação ao objeto cognoscível;
- 6) ensinar exige estética e ética, no sentido que o rigor da crítica não pode ir à contramão de uma rigorosa formação ética e estética, pois, quando se respeita a natureza do ser humano, o ensino do conteúdo não pode ficar alheio à formação moral do educando;
- 7) ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, na medida que pensar certo é fazer certo;
- 8) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação;
- 9) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, pois na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática;
- 10) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

A categorização de Freire (2011) explicita vários saberes, que não são fechados; há sempre uma proposta de reflexão crítica para reestruturação e formação de novos conceitos. Segundo o autor, a atividade docente consiste em aprender e ensinar. Precisamos quebrar com

o paradigma de que uns ensinam e outros aprendem de forma neutra e natural. No olhar de Freire (2011, p. 52), “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O autor complementa que esse saber não apenas precisa ser aprendido pelo professor e pelos educandos, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.

Na visão do autor, o professor deve assumir a posição de mediador interativo com os aprendizes e não de detentor e transmissor do conhecimento, pois “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p.68). Para que isso aconteça é necessário que o professor possua características específicas que o habilitem a exercer este papel, ou seja, que detenha um conjunto de conhecimentos que vão sendo apropriados ao longo de sua formação a fim de desempenhar a tarefa a que se propõe.

Além dos autores citados, Larossa (2002) aborda a questão dos saberes da experiência. A noção de saber da experiência é concebida pelo autor como sendo os acontecimentos “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (LARROSA, 2002, p. 21).

Larrosa considera que para que haja experiência é preciso que algo nos aconteça, e isso 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 (LARROSA, 2002, p. 24).

As experiências são cada vez mais escassas pela falta de tempo e a demasiada pressa com que tudo passa; a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são inimigas mortais da experiência.

Ao considerarmos a concepção de Larrosa sobre experiência, observamos que na educação ela está cada vez mais rara. Pois, experiência exige tempo e “na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos” (LARROSSA, 2002, p. 23). O professor é pressionado a lutar contra o tempo para cumprir os objetivos propostos, trabalha com uma velocidade cada vez maior para vencer a quantidade enorme de conteúdo. E isso, velocidade, falta de tempo e excesso de trabalho, para Larrosa, impede que a

experiência aconteça.

Os saberes determinados por esses pesquisadores são esforços de sínteses sobre os saberes necessários para a prática docente. Percebemos que os saberes se complementam estabelecendo relações entre si em diversos momentos. Bem como, esses saberes também se distanciam em outros momentos.

Chama a nossa atenção os saberes experienciais, pois todos os autores citados fazem referência a eles, o que nos leva a inferir sobre seu grau de importância no processo formativo do professor e, conseqüentemente, no processo de profissionalização docente.

O processo de formação inicial do professor precisa ser espaço de autoformação, de troca de ideias, de experiências e práticas que gerem autonomia e mobilização de diferentes saberes. O estágio supervisionado, como componente curricular dos cursos de formação de professores, possui estas características e, dependendo da forma como seu desenvolvimento é conduzido, potencializa a formação de profissionais docentes. Destacamos que o Estágio é um momento propício para a mobilização desses saberes, pois essa construção se dá a partir da observação, discussão e reflexão sobre o que se tem construído.

Neste capítulo, cujo objetivo foi apresentar os princípios da estrutura didático-pedagógica do estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, na proposta curricular do curso de Pedagogia da UERN, fizemos algumas considerações sobre o curso de Pedagogia da UERN, apresentando as reformulações ocorridas no PPC (UERN, 2019). Explanamos também o conceito do tema Estágio Supervisionado, na visão de alguns autores, bem como a concepção dos saberes necessários à prática profissional docente.

No capítulo que segue apresentamos a interpretação dos dispositivos da pesquisa, diários narrativos e entrevistas, enfocando o processo de formação das Supervisoras Acadêmicas de estágio, os percursos relativos a como se tornaram supervisoras de estágio, as práticas e saberes adquiridos, (re)construídos, e a importância desses saberes para a organização do trabalho docente; trazemos aqui a voz/escrita dos Supervisores de Estágio, atendendo ao terceiro objetivo: *identificar por meio dos diários narrativos, as contribuições dos saberes e das práticas de Supervisores Acadêmicos no estágio supervisionado.*

4 SABERES E PRÁTICAS: DIÁRIOS NARRATIVOS DE SUPERVISORAS ACADÊMICAS DE ESTÁGIO

“O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida.”

(DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56).

O homem pode escrever sua vida, seja através de um diário, memórias, relatos, correspondências, (auto)biografias etc. Porém, a história de uma vida acontece na narrativa daqueles que a protagonizam. Ou melhor, aquilo que significou e deixou marcas na formação do sujeito, são histórias que vão tomando forma na constituição do indivíduo. A narrativa (auto)biográfica proporciona compreensões, interpretações e construções de si a partir do revisitar o passado, situando e dando significados aos acontecimentos do presente, bem como a formação dos indivíduos.

Desta forma, o quarto capítulo é a parte empírica do trabalho e tem como objetivo compreender por meio dos diários narrativos, as contribuições dos saberes e das práticas de Supervisoras Acadêmicas no estágio supervisionado.

Apresentamos a interpretação dos dispositivos da pesquisa, diários narrativos e entrevistas, enfocando o processo de formação das supervisoras de estágio, os percursos relativos a como se tornaram supervisoras, as práticas e saberes adquiridos, (re)construídos e a importância desses saberes para a organização do trabalho docente. Trazemos aqui a voz/escrita das Supervisoras Acadêmicas de Estágio.

Escrever sobre o que se faz e o que se sente tornou-se um recurso de pesquisa para analisar o cotidiano e a prática profissional. As narrativas (auto)biográficas compõem um método de construção do conhecimento que fundamentam a reflexão do fazer pedagógico e a resignificação da própria ação.

De acordo com Josso (2010), as narrativas (auto)biográficas têm como objetivo dar voz à pessoa-sujeito da investigação, lhe oportunizando aprender, crescer e desenvolver-se a partir de suas experiências pessoais, profissionais e formativas. No “processo de caminhar para si”, caracterizado como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na relação estabelecida conosco, com os outros e com o

ambiente humano e natural. A autora afirma que,

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em Histórias de Vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos (JOSSO, 2010, p. 33).

Nessa construção, fizemos a ligação das categorias elencadas no trabalho, partindo da concepção de Narrativas (auto)biográficas à luz de Josso (2010), Passeggi (2008), Souza (2006), das ideias de Estágio Supervisionado apresentadas por Pimenta e Lima (2005; 2012) e a discussão sobre Saberes e Práticas, apoiada em Tardif (2012), Larrosa (2002), Pimenta (2002), Freire (1996).

Tudo isso, construído a partir do dispositivo principal utilizado na nossa pesquisa, ou seja, os Diários Narrativos, ancorados na fundamentação teórica dos diários de aula, de Zabalza (2007). Através deste documento, os professores realizaram as narrativas, que serviram de resposta a nossa questão problema, ou seja, *quais as contribuições dos saberes e práticas de supervisores no estágio supervisionado, por meio dos diários narrativos*, bem como, de reflexão sobre os seus trabalhos.

Com base nesses pontos, o capítulo está dividido em quatro tópicos. Inicialmente apresentamos “A organização dos fios da pesquisa: o alinhar dos retalhos”, explicitando todo o processo de organização da parte empírica do trabalho.

No segundo tópico, “A construção formativa das supervisoras de estágio: tecendo pelas mãos dos sujeitos”, relatando brevemente as suas histórias de vida e do processo de formação, desde os anos iniciais até o ingresso e percurso profissional, com os momentos marcantes nessa trajetória, através da compreensão e interpretação dos diários produzidos.

No terceiro tópico, “Estágio Supervisionado: Rascunhos e borrões”, relatamos as concepções de estágio curricular supervisionado das Supervisoras Acadêmicas, como se constituíram Supervisoras, suas vivências e interações no encontro com os estagiários e com os professores das escolas, como organizar o trabalho docente na disciplina de estágio, como é feito o acompanhamento com os estagiários, situações marcantes e principais problemas enfrentados.

Em seguida, apresentamos o quarto tópico, “Saberes e Práticas Docentes: o entrelaçar pelos fios das narrativas” onde relatamos as práticas e saberes adquiridos, (re)construídos e a importância desses saberes para a organização do trabalho docente; as experiências vivenciadas como docente na trajetória da formação, trazendo os apontamentos e

contribuições dos diários narrativos para o processo formativo dos sujeitos da pesquisa, refletindo sobre suas experiências com a escrita narrativa.

Nos debruçamos sobre esses escritos, cruzando-os com as demais fontes, bem como, com o problema de pesquisa, tendo em vista aprofundar as questões apresentadas, atendendo ao terceiro objetivo: identificar por meio dos diários narrativos, as contribuições dos saberes e das práticas de supervisores no estágio supervisionado.

4. 1 A organização dos fios da pesquisa: o alinhar dos retalhos

Pesquisar é uma atividade interessante e, muitas vezes, árdua, que nos permite ir além de julgamentos e possibilita a reconstrução do eu, das práticas e dos diversos mundos que existem em cada um de nós. É um momento de riquíssimas aprendizagens, na busca pelo conhecimento. Há sempre muitas dúvidas e tentativas de compreensão do novo, que às vezes nem é tão novo, mas nos inquieta, despertando nossa curiosidade.

A metodologia utilizada nesta pesquisa está vinculada à abordagem qualitativa, tendo como base autores como Bogdan e Biklen (1994). Para estes autores, a abordagem qualitativa, é uma “[...] metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 11) e se adequa ao entendimento da natureza dos fenômenos sociais. A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos.

Ainda nessa perspectiva, Deveschi e Trevisan (2010, p. 150) afirmam:

As pesquisas qualitativas surgem como forma de evitar o tecnicismo e o reducionismo lógico-formal nas investigações educacionais em favor da recuperação da subjetividade. O diferencial das pesquisas qualitativas está relacionado com a inclusão da subjetividade; não é possível pensá-las sem a participação do sujeito. São qualitativas porque o conhecimento não é indiferente; porque não existe relato ou descrição da realidade que não se refira a um sujeito.

Utilizamos como método de investigação a pesquisa (auto)biográfica, definida por Josso (2010) como uma metodologia que explora a subjetividade e a memória como elementos constitutivos para o (re)conhecimento da realidade das experiências de vida dos sujeitos em construção.

Nos subsidiamos na literatura de Josso (2010), respeitando os princípios que sustentam a abordagem (auto)biográfica. Tencionamos escutar a voz/escrita dos sujeitos da pesquisa, de modo a respeitar suas singularidades, de forma ética e fiel aos seus relatos. As

narrativas (auto)biográficas são caminhos para a reflexão da prática cotidiana, pois através da prática, os sujeitos se confirmam, modificam e ampliam os diferentes saberes da experiência.

A abordagem metodológica da pesquisa (auto)biográfica como campo de investigação ganhou espaço consistente no Brasil com o crescimento e diversidade de trabalhos de autores como Passeggi (2008) e Souza (2006). As pesquisas (auto)biográficas e o trabalho com histórias de vida possibilitam um investimento na pessoa do professor, potencializando uma escuta sensível de sua voz no processo de formação, permitindo compreender como diferentes sujeitos em formação constroem conhecimentos, saberes e identidade docente.

Essa interpretação, também foi realizada na perspectiva das narrativas reflexivas de diário de aula, de Zabalza (2007). Através desse dispositivo (os Diários Narrativos), as professoras realizaram as narrativas, que serviram de resposta a nossa questão problema, ou seja, quais as contribuições dos saberes e práticas de supervisores no estágio supervisionado, por meio dos diários narrativos, bem como, de reflexão sobre os seus trabalhos.

Neste sentido, construímos nosso percurso, buscando conhecer os atores da pesquisa como sujeitos, que estão incluídos em espaços carregados de saberes e experiências.

Fizemos uma pesquisa no quadro de professores do Curso de Pedagogia/UERN, para buscar os que trabalhavam com o componente curricular Estágio Supervisionado, tendo acesso a 12 nomes. Separamos os que trabalham com Estágio Supervisionado I (relacionado à docência na Educação Infantil) e com Estágio Supervisionado II (relacionado à docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), foco de nossa pesquisa e chegamos a 08 nomes.

A escolha dos colaboradores em uma pesquisa (auto)biográfica requer uma observação sensível e atenta, um olhar mais demorado, de modo a perceber quem são esses atores sociais, no meio da problemática que a pesquisa investiga, que podem colaborar efetivamente com a pesquisa. Esta observação nos propiciou clareza na definição tanto do percurso metodológico, quanto dos colaboradores da pesquisa.

Encaminhamos mensagem-convite para esse grupo com esclarecimentos sobre a pesquisa e a livre participação como colaboradores no estudo. Recebemos devolutiva de 04 desses professores e selecionamos apenas duas, que apresentavam mais de três anos de experiência no componente curricular Estágio Supervisionado.

Outro critério de escolha foi o fato de uma delas trabalhar com o Estágio Supervisionado I (relacionado à docência na Educação Infantil) e a outra com Estágio Supervisionado II (relacionado à docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Entramos em contato com as professoras e marcamos um encontro através do

aplicativo Google Meet¹⁵, para socializarmos os nossos objetivos com a pesquisa intitulada *Saberes e Práticas no Estágio Supervisionado: Diários Narrativos de Supervisores de Estágio do Curso de Pedagogia/UERN*, que tem como objetivo geral compreender, por meio dos diários narrativos, quais as contribuições dos saberes e das práticas de Supervisores no Estágio Supervisionado.

Nesse encontro apresentamos a nossa intenção com a pesquisa, bem como os dispositivos que iríamos usar, ou seja, construção de um Diário Narrativo e entrevistas. Fizemos a exposição de como seria esse Diário Narrativo, discutimos as sugestões de escrita, deixando claro para as colaboradoras, que elas ficassem à vontade para segui-las ou não.

As colaboradoras deram sugestões de pontos para essa escrita e fomos acrescentando estas ideias. Combinamos que iríamos reorganizar esse material para ser enviado para o e-mail das Supervisoras Acadêmicas de Estágio. Também combinamos um prazo de 30 a 60 dias para a devolutiva desses escritos, no que fomos prontamente atendidas.

Posteriormente encaminhamos para o e-mail das participantes as orientações de escrita do Diário Narrativo, que ficaram organizadas da seguinte forma: capa com os dados iniciais da pesquisa; na página seguinte, um texto de sensibilização para a participação dos sujeitos; em seguida apresentamos o TCLE; depois, a Síntese da Pesquisa, com os principais dados (título, objeto, problema de pesquisa, objetivos, fundamentação teórica e metodologia); e, por fim, sugerimos um roteiro dividido em quatro narrativas, para nortear o percurso da escrita, mas deixando claro, que não precisam necessariamente, segui-lo.

Para resguardar a identidade dos sujeitos sugerimos utilizar codinomes de escritoras¹⁶ da literatura brasileira para identificá-las. Entramos em contato com as colaboradoras, solicitamos autorização para tal procedimento e todas concordaram. Sugerimos alguns nomes para escolha: Ana Maria Machado, Adélia Prado, Cora Coralina, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Marina Colasanti, Maria Valéria Rezende, Rachel de Queiroz e Ruth Rocha.

As Supervisoras Acadêmicas optaram pelos seguintes nomes: Clarice Lispector¹⁷ e

¹⁵ O Google Meet é uma ferramenta para a realização de reuniões em videoconferência ou chamadas de voz a distância. Muito utilizado atualmente, por causa do distanciamento social e a necessidade de trabalhar em casa — teletrabalho — que foi imposta a diversos profissionais, por conta da Pandemia da COVID-19.

¹⁶ Nos inspiramos em autoras brasileiras, pois desde a abertura deste trabalho, já trazemos um pouco da poesia que deve estar sempre presente no nosso cotidiano, construído com a colaboração de muitas mãos. Nessa construção, cada pedacinho vai nos completando, nos acrescentando e nos tornando ser quem somos.

¹⁷ Clarice Lispector (1920-1977) nasceu na Ucrânia e naturalizou-se no Brasil. Clarice é tida como uma das maiores escritoras do século XX. Seus livros são famosos por conterem personagens subversivas e

Carolina Maria de Jesus¹⁸. A justificativa para a escolha do nome de Clarice Lispector por uma das colaboradoras, se dá pelo fato de considerar a escritora motivo de inspiração, protagonista de uma escrita profunda e intensa.

O nome de Carolina Maria de Jesus, não apareceu nas nossas sugestões, mas foi escolhido por uma das colaboradoras por ser um marco na literatura e por representar a mulher negra e resiliente. Para organizar o estilo da redação do texto, as chamadas desses codinomes foram feitas considerando o primeiro nome de cada escritora assinalada.

A utilização dos diários para os processos de aprendizagens, possibilita racionalizar a experiência, no sentido de “descentrar-se” e situar-se como observador de si próprio, refletir, analisar a própria prática pedagógica (Zabalza, 2007). Esse processo de voltar à experiência para relê-la, refleti-la, orienta a tomada de decisões e provoca transformações na prática docente, para efetivação da *práxis*.

No campo da formação docente, as narrativas expressas nos diários possibilitam um conhecimento de si e do outro, de seus processos formativos, tendo em vista potencializar as experiências e permitindo uma reflexão sobre a prática.

O autor aponta importantes observações sobre os diários. Para ele, os diários: (a) não tem que ser uma atividade diária, cumprem sua função mesmo que sua periodicidade seja menor, pois o importante é manter uma linha de continuidade na narração; (b) constituem narrações feitas por professores; (c) o conteúdo para quem escreve, geralmente, é considerado descartável. Ele pode ficar aberto ou vir com uma ordem de condicionamento de planejamento prévio; (d) a demarcação espacial da informação recolhida costuma ser o contexto de aula, mas não impede que se possa abordar outra atividade docente.

Seguindo a linha de raciocínio desse autor, organizamos as sugestões da escrita dos diários em quatro narrativas, subdivididas a partir de temáticas: na primeira narrativa, relatos envolvendo o eu pessoal e profissional, ou seja, um breve relato da história de vida e processo de formação com momentos marcantes nessa trajetória. Esse relato cumpre um importante papel porque se torna elemento de expressão das vivências e das emoções, pois "escrever sobre si mesmo traz consigo a realização dos processos: racionalizar a vivência ao escrevê-la, reconstrói a experiência" (ZABALZA, 2007, p. 18).

existencialistas. Um de seus romances mais conhecidos é *A hora da estrela* (1977), que ganhou adaptação para o cinema. Outras obras conhecidas são *A paixão segundo G.H.* (1964) e *Laços de família* (1960).

¹⁸ Carolina Maria de Jesus (1914-1977) era uma mulher negra, catadora de papel de uma favela de São Paulo. Como forma de escapar dos seus problemas e fazer uma crítica social, ela registrava sua dura realidade da favela, da fome, do racismo e da invisibilidade social em diários. Sua história de luta foi descoberta pelo jornalista Audálio Dantas e seus escritos foram transformados no livro *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada* (1960). Outras obras de Carolina são *Diário de Bitita* (1982) e *Casa de Alvenaria* (1961).

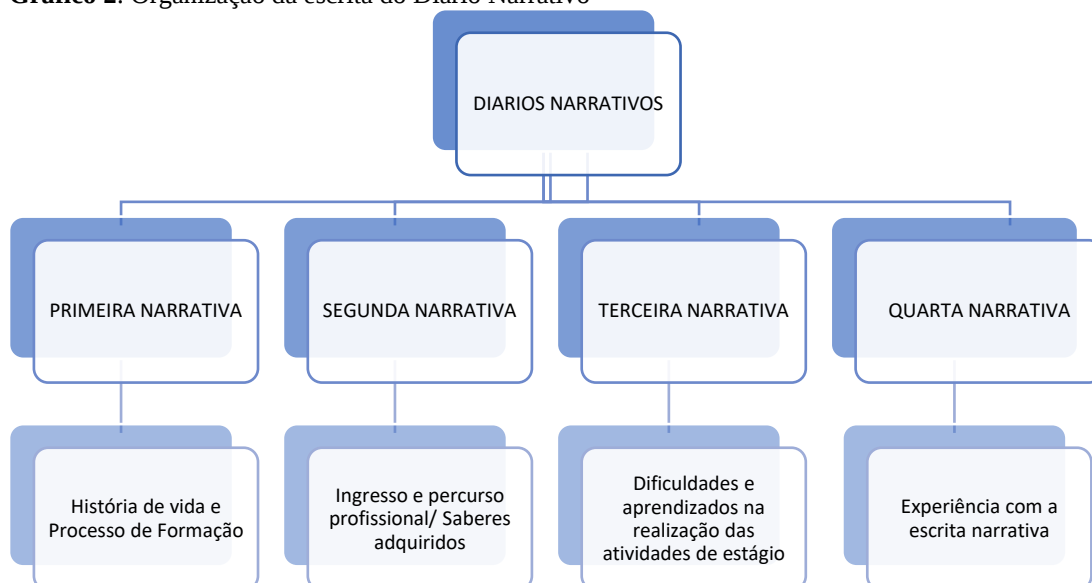
Na segunda narrativa, o ingresso e percurso profissional, os saberes adquiridos, (re)construídos na profissão, como organiza e planeja as ações do estágio, descrevendo o caminho percorrido até tornar-se professora de Estágio Supervisionado. Segundo o referido autor, citado no parágrafo anterior, o diário é um recurso para explicitar os dilemas com relação à atuação profissional.

Na terceira narrativa, as principais dificuldades e aprendizados na realização das atividades do Estágio Supervisionado, remonta a ideia de Zabalza (2007) de que o diário é um recurso de acesso à avaliação e ao reajuste de processos didáticos. Nesse caso, a utilização do diário possibilita o acompanhamento do desenvolvimento do trabalho, e torna os que escrevem como pesquisadores e no processo de escrita integra três posições complementares: do ator, do narrador e do pesquisador, provocando a reflexão e o conhecimento de si mesmo e de suas ações.

Na quarta narrativa, relatar como foi a experiência de participar da pesquisa com a escrita narrativa, proporciona o último recurso apontado pelo autor, ou seja, os diários como recurso para o desenvolvimento profissional, tornando os “sujeitos conscientes de seus atos.” (ZABALZA, 2007, p. 27).

Sintetizamos essa organização conforme apresentamos no gráfico abaixo:

Gráfico 2: Organização da escrita do Diário Narrativo



Fonte: Organização da escrita do Diário Narrativo, elaborado pela autora

No que se refere às narrativas relatadas nos Diários, são auto-reveladoras, conceito usado por Souza (2006), pois possibilitam a quem narra rememorar as diversas trajetórias que percorreram na construção da identidade, na formação de si. Não obedecem a uma sequência

temporal cronológica, mas a uma lógica individual, carregada de subjetividade, que revela suas pertenças e formas de “estar no mundo”, pois:

[...] Essa trajetória da construção da identidade ou da formação de si põe em cena um sujeito às voltas com os contextos e com ele - mesmo, numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação e as aspirações, à diferenciação e à singularização, fontes de criatividade social e coletiva (JOSSO, 2007, p. 18).

A interpretação preliminar dos dados produzidos nos Diários Narrativos, serviu de base para a elaboração do instrumental utilizado nas entrevistas, de modo a complementar as informações retiradas dos diários.

A entrevista semiestruturada é uma técnica de investigação realizada por meio de perguntas abertas ou fechadas, feitas em uma ordem prevista, na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Gil (1999, p. 120) acrescenta que a entrevista semiestruturada é aquela em que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. Assim, esta técnica deve ser guiada por um roteiro, que permite ao colaborador da pesquisa falar diretamente sobre o objeto investigado.

De acordo com as ideias de Delory-Momberger (2012, p. 526), “a finalidade da entrevista é mesmo colher e ouvir, em sua singularidade, a fala de uma pessoa num momento x de sua existência e de sua experiência”. A autora ainda afirma que na pesquisa biográfica, a entrevista busca apreender e compreender “[...] a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526).

Assim, as entrevistas foram realizadas através de chamada de voz pelo aplicativo do WhatsApp¹⁹, ainda em consideração ao distanciamento social ocasionado pela Pandemia da COVID-19.

Nessa perspectiva, elencamos algumas categorias fundamentais para este estudo, conforme apresentamos no Quadro a seguir.

¹⁹ Foram realizadas três entrevistas com os sujeitos da pesquisa: duas com Carolina (27/09/21 e 13/12/21) e uma com Clarice (13/12/21). A transcrição das entrevistas foi feita pelo recurso do Google chamado “Speech” que permite “Ouvir” palavras ditas próximas ao microfone do computador e transformar em texto.

Quadro 10 - Categorias da Pesquisa

SABERES E PRÁTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DIÁRIOS NARRATIVOS DE SUPERVISORES ACADÊMICOS DE ESTÁGIO DO CURSO DE PEDAGOGIA/UERN		
CONSTRUÇÃO FORMATIVA	ESTÁGIO SUPERVISIONADO	SABERES E PRÁTICAS DOCENTES
Construção formativa: dos anos iniciais ao ensino médio	Concepção de estágio curricular supervisionado das Supervisoras Acadêmicas	Saberes e práticas docentes que contribuem para o trabalho com o estágio supervisionado
Entrada no ensino superior ao "stricto sensu"	Vivência nos diferentes contextos da Formação Docente: encontro com as escolas	Experiências vivenciadas como docente na trajetória da formação.
Ingresso e percurso profissional	Interação dos estágios com alunos e professores	Apontamentos e contribuições dos diários narrativos

Fonte: Elaboração da autora

As categorias empíricas deste estudo, com suas respectivas delimitações, apresentam-se descritas e interpretadas nos três tópicos subsequentes. Para essa organização, estabelecemos uma ligação entre todas a partir do objeto, dos objetivos e do referencial teórico-metodológico.

Para a interpretação dos dados empíricos iniciamos a leitura do material e, posteriormente, a interpretação das vozes dos sujeitos, nos subsidiando na literatura de Josso, (2010), respeitando os princípios que sustentam a abordagem (auto)biográfica e na perspectiva das narrativas reflexivas de diário de aula, de Zabalza (2007), no intuito de atendermos ao objetivo principal propostos no estudo, ou seja, compreender, por meio dos diários narrativos, quais as contribuições dos saberes e das práticas de supervisores no estágio supervisionado.

4.2 A construção formativa: tecendo pelas mãos dos sujeitos

A construção formativa das Supervisoras Acadêmicas, descrita nos Diários Narrativos, apresenta suas identidades, marcas pessoais e vinculações tecidas nas narrativas das histórias de vida. As recordações-referências (JOSSO, 2004) da infância, da família, do percurso de escolarização, de formação inicial, de atuação profissional e como se constituíram Supervisoras de Estágio, que compõem a primeira parte dos Diários Narrativos e entrevistas

realizadas, possibilitaram a cada um apresentar-se, autorizar-se, implicar-se no contexto da pesquisa.

Realizamos uma primeira leitura completa de todo o texto; uma segunda leitura, com anotações à margem e seleção de afirmações e dados relevantes, depois, uma nova leitura completa, seletiva, em função desses dados, para, por fim, apresentar um mapa dos tópicos presentes no diário, de seus conteúdos e de sua evolução, buscando elementos implícitos e explícitos, de acordo com Zabalza (2007).

As Supervisoras, ao escreverem sobre si, narrando os momentos significativos do seu processo formativo, têm a oportunidade de repensar, refletir de modo a possibilitar um processo de autoformação, tomando consciência sobre as ações, vivências e transformando-as em aprendizagens significativas.

Para compreendermos as trajetórias formativas das docentes, é necessário considerarmos as ligações existentes nesse processo formativo, como se constituíram professoras, os desafios, necessidades e expectativas, construídas ao longo da formação.

Quadro 11: Supervisoras Acadêmicas de Estágio - Colaboradoras da pesquisa

Supervisoras Acadêmicas	Graduação	Pós-Graduação	Tempo atuação na função docente	Tempo atuação com o componente estágio supervisionado	Situação Funcional
Clarice Lispector	Pedagogia	Mestra em Educação	32 anos	12 anos	Prof ^a . Efetiva
Carolina Maria de Jesus	Pedagogia	Mestra em Educação	05 anos	04 anos	Prof ^a . Efetiva

Fonte: Elaboração da autora.

Como mostra o quadro acima, as duas Supervisoras Acadêmicas de Estágio possuem nível de formação em Pedagogia, com Mestrado em Educação, sendo uma delas com uma larga experiência na função docente, e são professoras do quadro efetivo da Universidade. O relato da Clarice revela um tempo significativo de atuação na função: 32 anos, 12 anos com a disciplina Estágio Supervisionado. Já Carolina revela um tempo menor: 05 anos na função docente, sendo de 04 anos a atuação com o referido componente curricular.

Os percursos formativos das Supervisoras Acadêmicas se configuram na inter-relação existente entre suas histórias de vida pessoal e profissional. Para compreendermos as contribuições dos saberes e das práticas de Supervisoras Acadêmicas no Estágio Supervisionado, é necessário considerarmos as dimensões dessa inter-relação e como, ao

longo da carreira, esses profissionais enfrentaram os desafios, necessidades, exigências e expectativas, as quais constituem sua identidade docente.

A. Construção formativa: dos anos iniciais ao ensino médio

Como primeira reflexão, retiradas das narrativas das Supervisoras, trazemos um pouco das suas histórias de vida, do processo de formação e momentos marcantes nessa trajetória.

Clarice é filha de um salineiro nascido na cidade de Grossos-RN e uma professora da rede estadual de ensino de Mossoró-RN. Aos cinco anos de idade, aprendeu a ler com a avó que, por não ter condições de comprar brinquedos, distraía escrevendo palavras, com pedaços de giz branco trazidos da escola pela mãe, no chão da área de cimento queimado em sua casa. Iniciou o ensino fundamental em uma escola pública estadual, mas depois foi transferida para uma escola da rede privada. O desejo de seguir a profissão da mãe como professora, levou-a a cursar o Magistério para as Séries Iniciais. Posteriormente, ingressou no Curso de Pedagogia (UERN) e no Mestrado em Educação (POSEDUC/UERN).

Aos cinco anos de idade, aprendi a ler com a minha avó que, por não termos condições de comprar brinquedos, nos distraía escrevendo palavras, com pedaços de giz branco trazidos da escola pela nossa mãe, no chão da área de cimento queimado em sua casa.

Estudei no Grupo Escolar Antônio Gomes, instituição pertencente à rede estadual de ensino de Mossoró, lócus do trabalho da minha mãe. No 3º ano, fui transferida para o Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana/Mossoró/RN. [...]. No 4º ano precisei ser transferida para uma escola da rede privada, o Colégio Dom Bosco, devido a legalidade da rede pública não admitir meu ingresso neste ano escolar com oito anos de idade. Ao final do ano escolar, fui premiada com uma medalha de honra ao mérito por ter sido a melhor aluna do ano e, como prêmio, ganhei o direito de estudar todo o curso ginásial e médio, gratuitamente. [...]. Hoje, quando analiso o mérito obtido nessa instituição, perpasso por um momento de frustração porque sinto que fui vítima de uma escola norteada por uma pedagogia bancária, que valorizava o aluno de acordo com os acertos conquistados em avaliações pensadas para mensurarem o conhecimento (CLARICE, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

O contexto no qual se situa Clarice é imbricado por questões econômicas, afetivas e políticas. Em seus relatos, são evidenciados esses aspectos, ao narrar que não tinha condições de comprar brinquedos e que se distraíam escrevendo palavras, com pedaços de giz branco, trazidos pela mãe da escola onde trabalhava. Ao mesmo tempo também demonstra questões afetivas, ao lembrar que a avó se utilizava desses artifícios para distraí-la e que assim se deu o seu processo de aquisição da leitura.

Mostra-se crítica, no sentido de perceber a questão da legalidade da rede pública em

não admitir o ingresso no 4º ano escolar com oito anos de idade, bem como em reconhecer a formação baseada em uma “pedagogia bancária, que valorizava o aluno de acordo com os acertos conquistados em avaliações pensadas para mensurarem o conhecimento” (CLARICE, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

Carolina nasceu e cresceu na zona rural da cidade de Mossoró-RN, com mais quatro irmãos. Filha caçula da família, seus pais eram agricultores aposentados, sem escolarização. Ela frequentou no ensino fundamental uma escola pública rural e no ensino médio uma escola pública urbana. Foi a primeira da minha família a entrar na faculdade. Egressa do Curso de Pedagogia (UERN) e do Mestrado em Educação (POSEDUC/UERN), foi aprovada em concurso público para a docência (FE/UERN).

No ano de 1994 iniciei meus estudos em uma pré-escola, que não me recordo o nome, e o qual não está registrado no meu currículo escolar. Esse espaço ficava próximo ao Grupo escolar que minha irmã estava matriculada (se não me falha a memória chamava-se Grupo Escolar Galho Caído, ficava na zona rural do município de Assú, há cerca de 3km de nossa residência). [...] nesse ano eu aprendi a ler e escrever, basicamente. Lembro que a professora ensinava a lição individualmente nas carteiras, nós tínhamos um livro rosa com as sílabas, pequenos textos derivados delas, e algumas lições para escrever e depois ler.

Mas oficialmente só me matriculei em 1995, na Escola Isolada do Espinheirinho. Assim no período de 1995 a 1998, cursei da 1ª até a 4ª série do ensino fundamental (equivalentes ao 2º e 5º anos, atualmente) nessa Escola que ficava a cerca de 5 km de nossa residência. Para chegar à escola tínhamos que atravessar a BR 304[...]. Muitas vezes, íamos para a escola na carroça do leite, ou a cavalo e outras vezes a pé ou de bicicleta. Quando voltávamos sós, nossa mãe ou pai ia nos buscar depois do trabalho na roça, então a gente ia andando pela estrada (CAROLINA, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

A narrativa apresentada por Carolina, remonta sua vida em comunidade rural, que apresenta dificuldades econômicas e sociais, revelando momentos marcantes de sua história. Nas palavras relatadas por Carolina, observamos a presença desses elementos do campo, na utilização da carroça, do cavalo, como meio de transporte para ir à escola. A distância que ficava a escola, as dificuldades para o acesso, não diminuíram o interesse pelos estudos, pois logo cedo aprendeu a ler e faz destaque para a professora que ensinava as lições individualmente nas carteiras de cada aluno.

Nesse sentido, retiramos dessa alusão a professora que, a atividade de educar exige do educador o fortalecimento de um vínculo afetivo e emocional com os alunos, com o objetivo de favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Carolina atribui que foi o afeto e atenção que a professora dedicava aos alunos que favoreceu o prosseguimento da sua escolaridade. A afetividade no ambiente escolar favorece o ensino-aprendizagem, pois o professor que não se

limita apenas a transmitir conhecimento, mas também a escutar os alunos, consegue estabelecer uma relação de troca. Se essa relação for baseada em afeto, respeito, diálogo, tornam-se fontes de crescimento e aprendizagens.

Continuando o relato do processo de formação, no Ensino de 1º grau (atual ensino fundamental), extraímos as seguintes falas de Carolina:

Diante da ausência de oferta das séries finais do ensino fundamental na comunidade, cursei na zona urbana da cidade de Mossoró/RN, nos anos de 1999 e 2000, a 5ª e a 6ª séries (equivalentes ao 6º e 7º anos, atualmente) na Escola Municipal de 1º grau Senador Duarte Filho. Nesse período estudei a noite, pois ia para a escola de transporte escolar que somente tinha a rota da noite. Saía de casa por volta das 16:30 e retornava por volta das 00 horas da noite, quando o transporte não quebrava ou atolava em alguma comunidade distante [...] (CAROLINA, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

No ano 2001, a Escola Municipal Evilásio Leão de Moura, localizada no Assentamento Hipólito, a 10 km da residência da nossa casa, situada na Comunidade Baixa Verde, implantou a oferta das séries finais do Ensino Fundamental, oportunidade em que cursei a 7ª série (equivalente ao 8º ano, atualmente) no período da manhã e mais próximo de casa. Em 2002, minha irmã ingressou no Ensino Médio, cuja oferta também não estava disponível na zona rural e, como forma de companhia e apoio, meus pais decidiram que, apesar de haver a oferta da 8ª série (equivalente ao 9º ano atualmente) na comunidade, nós duas deveríamos diariamente pegar o transporte escolar para estudar na zona urbana de Mossoró (CAROLINA, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

Refletindo sobre a história de vida e formação da Carolina, constatamos que foram vários os desafios que teve que enfrentar para conseguir progredir nos estudos. De família com poucos recursos financeiros, morando distante da escola, aprendeu na infância a valorizar sua formação.

As lembranças e trajetórias de escolarização das Supervisoras evidenciam marcas significativas do papel exercido pelas escolas, no que se referem às aprendizagens. Muitas vezes, antes de ingressar na escola, já tinham sido alfabetizadas, pelas mães, tias, irmãs mais velhas e no caso de Clarice, pela avó.

Sobre o processo de formação, no Ensino de 2º grau (atual ensino médio), Clarice relata:

Ao findar o ginásio, optei por deixar o colégio e sair em busca de algo que me completava como pessoa: queria ser professora, como minha mãe era. A profissão de educadora era uma tradição na família materna, por sentir orgulho disso, decidi manter a mesma trajetória. A paixão pela infância também foi propulsora por essa decisão. Por influência da minha mãe, consegui vaga no Centro Educacional Jerônimo Rosado/Mossoró/RN para cursar o Magistério para as Séries Iniciais. Foi um dos melhores períodos da minha vida porque requeri aprendizados que trago até hoje. [...] Apaixonei-me pelas aulas de metodologia do ensino devido à

dinamicidade com a qual eram proferidas (CLARICE, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

Os elementos afetivos estão presentes nos relatos de Clarice, quando resolve seguir os passos da mãe na profissão de educadora, pois esta era uma tradição na família materna e ela sentia orgulho disso, resolvendo seguir a mesma trajetória.

No que se refere à influência familiar em relação ao processo de escolarização e escolha da profissão, Souza (2006, p. 113) afirma que:

A singularidade das trajetórias individuais e de escolarização reafirma a ideia da especificidade de cada percurso de vida, incluindo as experiências ao longo das quais o sujeito se forma, os traços educativos apreendidos na família e no processo de alfabetização, como marcados pelo início da escolarização.

Continuando o relato do processo de formação, no Ensino de 2º grau (atual ensino médio), Carolina expõe: “Conclui o ensino fundamental na Escola Municipal de 1º grau Senador Duarte Filho e, em seguida, ingressei e conclui o ensino médio na Escola Estadual Aída Ramalho Cortez Pereira, no ano de 2005.” (CAROLINA, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

Observando o relato de Carolina, não vemos muitas referências ao Ensino Médio. Já Clarice, relata algumas situações desse período escolar, já refletindo sobre a questão do período de estágio e de como esse período foi importante para o seu processo reflexivo da prática escolar, como vemos a seguir:

Por meio da disciplina Prática de Ensino sofri as primeiras decepções. O estágio espelhava que as crianças precisavam de muitas coisas que o curso não ensinava, dentre tantas, a necessidade de ouvir histórias de um jeito diferente. Esta constatação toma como base o desinteresse demonstrado pelos alunos quando as histórias contadas não expressavam novas emoções, gerando a impossibilidade de enxergarem o viver no conto relatado. Toda criança tem o desejo de amanhecer sempre e, as histórias infantis, contadas de forma apaixonada tem o poder de despontá-las, basta que haja Eros no fazer docente.

Nos primeiros contatos com a realidade da sala de aula, por meio do estágio, algo desconhecido despertava dentro de mim. Discordava da postura da professora colaboradora frente às atividades que disponibilizava as crianças e, quando assumi a sala de aula, estava sobrecarregada da vontade de atrair a atenção dos alunos para a contação das histórias. Na condição de estagiária, toda essa ansiedade foi tolhida quando fui alertada que, devido o contato com as crianças ser passageiro, deveria reproduzir as ações recorrentes na rotina escolar (CLARICE, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

As dificuldades representadas pelas Supervisoras na sua trajetória de escolarização não foram suficientes para desencadear falta de interesse ou desagrado pela escola. Souberam

construir formas para progredir no processo de aprendizagem, articulando-as com as dificuldades familiares, as constantes trocas de escolas e o longo trajeto que faziam diariamente para ter acesso às mesmas. O respeito e o carinho que tinha pelas professoras surgiam como percepção da responsabilidade profissional e sobre a vontade de quererem adentrar na profissão.

Na concepção de Souza (2006), a escrita da narrativa da trajetória de escolarização permite ao sujeito compreender em que medida e de diferentes formas o processo formativo e os conhecimentos estão implicados nas suas experiências ao longo da vida. Isto porque o coloca diante de diferentes situações e reflexões: sobre si, sobre o outro e sobre o seu meio natural.

B. Entrada no ensino superior ao "stricto sensu"

Consideramos pertinente o estudo dos aspectos que mobilizam a entrada no ensino superior, a escolha pelo curso de Pedagogia e a continuidade desse processo formativo com a inserção no Mestrado, pelo fato de que nos remetem a conhecer as histórias vividas pelas Supervisoras e entender o olhar das mesmas sobre si, sobre seu processo formativo, que requer reconhecer os significados, sentidos e valores atribuídos à docência.

As narrativas que seguem explicitam como as professoras optaram pela docência e suas vivências iniciais na profissão. No que se refere à entrada na universidade e à opção pelo curso de Pedagogia, identificamos nas narrativas desejos em seguir uma carreira docente, aprofundando os conhecimentos obtidos no ensino médio.

Ingressei no curso de Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. As lembranças desse período são fortes no que se resume à leitura de teorias com poucos exercícios de reflexão, assentando uma formação quase voltada somente à profissionalização (CLARICE, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

A escolha de Clarice em relação à pedagogia atrela-se a sua implicação com as experiências e aprendizagens que desenvolveu desde o ensino médio, as quais vêm marcadas pela influência familiar e pelos primeiros ensaios como professora, através da experiência com o estágio. Porém, ela deixa claro que o curso trazia poucas atividades reflexivas sobre a prática, limitando-se a “uma formação quase voltada somente à profissionalização”.

Nesta perspectiva, Nóvoa (1995), entende que a prática reflexiva, conforme proposta por Schön, associa-se à ideia do desenvolvimento pessoal, remetendo o professor para o

campo profissional, por abrir e constituir espaços de autoformação, através da análise das trajetórias de produção da vida e da profissão, como momentos inscritos nas experiências individual e coletiva dos sujeitos em formação.

A prática reflexiva e a pesquisa como constituintes da formação partem do autodesenvolvimento como possibilidade de melhor compreender e intervir no processo de trabalho, ou seja, a investigação sobre o fazer demarca novos modos do pensamento do professor, remetendo-o para os saberes docentes e os repertórios de conhecimento da atividade profissional (SOUZA, 2006, p.157).

As falas apresentadas sobre a formação, a opção pela profissão, o estágio e o início da docência, revelam práticas e discursos pedagógicos centrados na racionalidade técnica, incluindo questionamentos sobre o sentido do estágio e a falta de reflexões sobre as diversas atividades do processo de formação inicial.

A escolha do curso de Pedagogia, para Carolina, traz como marca inicial as tentativas frustradas em exames vestibulares para outros cursos, fazendo-a buscar Pedagogia porque a concorrência era baixa, ou por indicação de outras pessoas, ou pela vontade de continuar sendo professora. Além da influência familiar.

Ao concluir o ensino médio, realizei três vestibulares até conseguir ingressar no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, no ano de 2008 (CAROLINA, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

[...] a escolha pelo curso de pedagogia não foi minha primeira escolha eu já tinha tentado vestibular duas outras vezes; a primeira vez tentei jornalismo e a segunda vez eu tentei geografia, mas na terceira vez aí eu tentei pedagogia. Eu tive uma professora de inglês que ela disse uma vez que eu dava certo para ser professora e também meio que, uma das decisões também em fazer pedagogia, eu dava aula de reforço na época e além disso a gente ia muita pela concorrência né quando era PSV, a gente sempre ficava olhando para os cursos menos concorridos (CAROLINA, Entrevista, Mossoró, 2021).

Em 2009, minha irmã também ingressou no curso de Pedagogia da UERN, logo passamos a partilhar os corredores da universidade no sonho de conseguir ter o tão sonhado curso superior (CAROLINA, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

A influência familiar é muito presente nas vozes das Supervisoras, seja no caso de Clarice, que quis dar continuidade à tradição familiar da mãe professora, seja no caso de Carolina, quando conta com o apoio da irmã na partilha dos conhecimentos.

Dessa construção destacamos que os motivos da escolha do curso de pedagogia, sofreu influências internas e externas, quer seja de familiares, ou de outras pessoas presentes nessas escolhas.

Observamos que após a entrada no curso, as perspectivas vão se modificando, conforme a narrativa de Carolina, revelando que, com os trabalhos desenvolvidos, as leituras e as práticas, acaba por se identificar, se encantar com o curso e passa investir na formação.

[...] mas logo que eu comecei o curso eu me encantei pela pedagogia aí já quando eu fui aprovada pronto, a minha decisão estava tomada, eu ia ser professora e já comecei a gostar das disciplinas dos cursos, me identificando com tudo porque na verdade a universidade ela tinha um encantamento muito grande e eu lembro que quando eu comecei eu me perdia naqueles corredores da UERN, então era uma coisa muito mágica assim era uma sensação incrível de estar cursando o nível superior, de esta na faculdade. E à medida que eu fui avançando no curso eu fui me identificando mais e mais e me envolvendo também, já fui fazendo seleção PIBIC (CAROLINA, Entrevista, Mossoró, 2021).

[...] em seguida eu fiz a seleção para monitoria e fui monitora da professora [...] e com ela eu apresentei artigos em eventos, e logo em seguida surgiu a seleção PIBID aí então com atuação nas escolas a partir do PIBID minha reafirmação pela escola veio com muita força e cada vez que eu avançava os períodos e que eu também avançava no PIBID, entrando nas escolas, me dava mais certeza que seria professora, só não imaginava que seria da UERN (CAROLINA, Entrevista, Mossoró, 2021).

A vinculação de Carolina como bolsista de iniciação científica, faz aproximar o trabalho docente com a pesquisa. Sua narrativa marca, em diferentes momentos, os sentidos atribuídos à pesquisa como significativa para a sua continuidade no curso e, posteriormente, no Mestrado.

Para Carolina, a docência no ensino superior aconteceu, aleatoriamente, como algo que não estava em seus horizontes de possibilidades, mas consideramos que a identificação com o trabalho docente foi o grande fator que a levou a vislumbrar essa ideia e se dedicar ao alcance da mesma.

Com relação a entrada no Mestrado, observamos nas narrativas os seguintes aspectos:

Ingressei no mestrado por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN em 2012/2014. Em 2015, retornei a lecionar no Departamento de Educação do Campus Central, e desde então, assumi o componente de Estágio Supervisionado II em todos os períodos que antecederam a pandemia da COVID-19 (CLARICE, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

Ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC, no ano de 2013, desenvolvendo a pesquisa como bolsista CAPES. [...] A minha dissertação foi construída ecoando minha experiência no PIBID e na graduação, eu estudei a atuação docente das estagiárias de pedagogia na gestão de sala de aula a partir da visão das professoras supervisoras, um tema que foi refinado pela minha orientadora a partir do projeto inicial que eu trouxe (CAROLINA, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

Clarice, ao ingressar no Mestrado, já era professora na mesma instituição que

lecionava, trabalhando com o componente de Estágio Supervisionado II, o que demonstra a larga experiência que a mesma já tinha como professora, fato que exploraremos no próximo tópico.

Quanto a Carolina, ao ingressar no mestrado, já tinha experiência com a pesquisa, como bolsista CAPES. O relato nos traz o envolvimento com a pesquisa como bolsista na formação inicial como uma atividade importante para a compreensão da docência. Em sua fala, Carolina mostra uma identificação com o curso, com os processos de estágio, demarcada pela possibilidade que teve de pesquisar sobre esse campo específico. O que a levou a decidir que gostaria de aprofundar essa perspectiva de pesquisa no Mestrado.

Ao narrar sua trajetória, afirma que a experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), faz aproximar o trabalho docente com a pesquisa, juntamente com as indagações advindas do contexto profissional, sendo determinante para a realização do seu curso de mestrado. Sua narrativa marca em diferentes momentos sentidos atribuídos à pesquisa como significativa para a sua continuidade na universidade, seja como aluna do mestrado e, posteriormente, como professora universitária.

Sobre essas reflexões Souza (2006, p.156) aponta que é destaque na literatura

[...] o papel estabelecido à pesquisa como um princípio para a formação de professores, embora as políticas de formação, implementadas em consequência do neoliberalismo, insistam em esvaziar o sentido da pesquisa sobre a prática e na prática, com um aligeiramento da formação¹⁵⁸, desprivilegiando os tempos e espaços de formação e, conseqüentemente, os estudos e avanços indicados sobre a formação docente no Brasil.

Esses estudos sobre a formação docente vem se consolidando no espaço acadêmico, ao reafirmar o papel da pesquisa tanto em relação à formação de professores, quanto ao desenvolvimento pessoal e profissional, articulando-se com discussões sobre saberes e práticas docentes, identidade e profissionalização, narrativas e histórias de vida como dispositivo de formação inicial e continuada, implicando em compreensões sobre a prática e o lugar que a mesma ocupa no processo de formação, por indicarem pressupostos teóricos diferentes dos que são defendidos pela racionalidade técnica como viés único e como verdade absoluta para a formação (SOUZA, 2006, p.156).

C. Ingresso e percurso profissional

O diálogo com as narrativas possibilitou refletir e compreender como as professoras

vivenciaram a escolha da docência como profissão, assim como sua inserção na carreira destacando as descobertas e os desafios característicos dessa etapa de iniciação à docência e, por conseguinte, como esses aspectos repercutiram no processo formativo docente. Observamos que as professoras supervisoras de estágio, ao relembrem esta fase de seu percurso formativo, objetivaram em suas falas destacar os momentos marcantes, ou seja, os sentimentos e motivações que foram significativos na escolha pela docência.

A partir dessa escolha, as Supervisoras direcionaram-se ao período de formação inicial e, concomitantemente, a inserção na docência. As narrativas que seguem explicitam como elas optaram pela docência e suas vivências iniciais na profissão.

Assumi a função de professora ainda quando era graduanda. Fui aprovada em concurso público para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no estado do RN, em momento concomitante ao término do curso de Pedagogia, e, no mesmo tempo, estive professora no Colégio Diocesano Santa Luzia, em Mossoró (CLARICE, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

Na rede pública, experienciei também a condição de supervisora da educação infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. E tive a oportunidade de gerir uma escola da rede estadual de ensino mossoroense, na qual havia realizado estágio como supervisora pedagógica quando ainda era graduanda de Pedagogia da UERN. Esta experiência levou-me de volta aos bancos escolares no Curso de Especialização em Gestão do Sistema do Ensino pela UERN (CLARICE, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

Em 2009, assumi uma vaga como professora substituta do Departamento de Educação da UERN, no Campus Central, momento em que tive o primeiro contato com o componente curricular Estágio Supervisionado II e III. Em 2010, fui aprovada em concurso público para o Departamento de Educação do Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM) - UERN-Pau dos Ferros/RN e, nos quatro anos em que lecionei nesta Unidade, o Estágio I e II fizeram parte da minha carga horária docente (CLARICE, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

A fala de Clarice evidencia uma ampla experiência no magistério, que abrange quase todos os níveis de ensino, seja como professora, seja em outras funções educativas, que vão do Ensino de Educação Infantil ao Ensino Superior. Constatamos que a trajetória de Clarice foi marcada, em sua maioria, pela inserção inicial no contexto da educação básica, percorrendo um longo caminho até chegar ao ensino superior. Portanto, para ela, a atuação na educação superior lhe possibilitaria atuar em outro nível da educação em que pudesse ampliar suas reflexões com relação à sua área específica de conhecimento, como também contribuir para a formação de novos professores.

Já Carolina inicia sua trajetória profissional no contexto do ensino superior, conforme apresenta a narrativa:

Conclui o mestrado em 2015, ano em que fiz seleção para professora substituta do Departamento de Educação, no qual fui aprovada e atuei como professora substituta por todo o ano de 2016, ano que também prestei o concurso público para professora efetiva no ensino superior na UERN, tendo sido aprovada, fui convocada em concurso público no Ensino Superior da UERN, para o Departamento de Educação, campus central, em dezembro de 2016, sendo empossada em 11 de janeiro de 2017. Neste percurso histórico, foram muitas as barreiras, enfrentamentos, histórias de resistência e resiliência que perpassaram a minha história e de minha família (CAROLINA, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

Mesmo com objetivos, finalidades e características distintas entre os níveis de ensino, básico e superior, é relevante ressaltar que essa fase de inserção pode durar muitos anos e se configura tanto pela aprendizagem do trabalho docente, especialmente no contato com os estudantes em sala de aula, quanto pela socialização da cultura universitária, quando aprendem na convivência com seus alunos, colegas e funcionários as normas, valores, saberes, modelos e comportamentos que caracterizam os contextos da educação superior (MARCELO, 1999).

As narrativas nos permitiram entender como as nossas professoras colaboradoras foram produzindo seus processos formativos e, assim, experienciando vivências formativas.

[...] durante esse percurso, vale ressaltar que enquanto eu fazia o mestrado e estudava para seleções e concursos, minha irmã, que também cursou Pedagogia quase que no mesmo período que eu, já atuava em escolas da educação Infantil e Educação de Jovens e adultos, nossas conversas e reflexões me ajudavam a compreender as teorias que me aprofundava e auxiliava em meus estudos. Não posso deixar de mencionar que em toda minha trajetória formativa e de atuação, minha irmã partilha comigo aprendizagens, formações e conhecimentos, sendo uma influência e uma parceira de discussões e reflexões (CAROLINA, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

O apoio intensivo de sua irmã motivou a mesma a se dedicar aos estudos com seriedade e perseverança. Identificamos que a escolha da profissão se deu por diferentes motivos, os quais envolveram o contexto familiar e o escolar, com a vontade de seguir a profissão de uma pessoa da família, o gosto pela profissão e o interesse específico por uma área de conhecimento e a vivência da pesquisa na formação inicial. Esses aspectos, de forma geral, mobilizaram nossos sujeitos colaboradores a assumirem a docência como profissão.

As diversas falas que compõem a narrativa desses sujeitos convergem para o discurso teórico de Souza (2006, p. 61) em relação à composição/organização da escrita do discurso narrativo:

[...] Na escrita da narrativa a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, dos domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes

que marcaram escolhas e questionamentos sobre as aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio.

As explicações, apresentadas nos Diários Narrativos, deixam claras as memórias significativas, as dificuldades, as certezas e dúvidas, que contribuem para a formação e para o processo formativo das colaboradoras da pesquisa, nos diferentes momentos de sua trajetória.

Na concepção de Souza (2006), a escrita da narrativa da trajetória de escolarização permite ao sujeito compreender, em que medida e de diferentes formas o processo formativo e os conhecimentos estão implicados nas suas experiências ao longo da vida, colocando os sujeitos diante de diferentes aprendizagens, relacionadas a si mesmo e aos outros.

O processo de reflexão sobre si mesmo não é uma atividade fácil, entretanto, é necessária para a condução do trabalho que está sendo proposto. Por meio das narrativas uma pessoa relata fatos, vivenciados ou presenciados ao longo de sua história, dando-lhes novas contextualizações, significações, reconstruindo a trajetória percorrida, reinventando e reorganizando as lembranças que realmente tiveram significados ou não no decorrer de sua vida e de sua formação.

A interpretação realizada nesta categoria sugeriu que, em grande parte, as ideias apresentadas nos relatos têm caráter econômico, na medida em que relembram as dificuldades vividas no tempo da escolarização inicial. Além de se encontrarem imbricados por questões afetivas e políticas que causam impactos na construção da identidade e dos saberes adquiridos.

As professoras supervisoras de estágio, ao tecerem seus percursos formativos, atribuíram à docência um valor significativo em suas vidas, entrelaçando diversos aspectos da sua existência pessoal e profissional, levando-as a construir processos formativos que pudessem auxiliá-las a refletir sobre os desafios e exigências da docência como profissão, ou seja, compreender o que estavam vivenciando tanto no contexto institucional quanto no âmbito do trabalho pedagógico cotidiano.

4.3 O estágio supervisionado: rascunhos e borrões

Utilizar-se dos escritos dos diários como objeto de reflexão, consiste em acreditar que a escrita de si, por ser uma escrita (auto)biográfica, se constitui em um momento singular para desenvolver a competência interpretativa e reflexiva sobre si e sobre o cotidiano escolar.

Escrever sobre si é um exercício que promove uma autorreflexão, isso porque essa escrita permite, “explicitar a singularidade e, com ela vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida.” (JOSSO, 2010, p. 9).

Para Souza (2006, p. 72) escrever sobre si remete o sujeito para uma dimensão de "[...] auto-escuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si". É nessa perspectiva, que abordaremos esse tópico, de modo a refletir sobre si no contexto do trabalho educativo.

A. Concepção de estágio curricular supervisionado das Supervisoras Acadêmicas

Retiramos das narrativas das Supervisoras, algumas concepções com vistas a atender os objetivos da pesquisa. Entre elas a concepção de Estágio Supervisionado:

A compreensão do estágio como espaço de investigação e construção da identidade docente, valorizando a pesquisa como produtora de conhecimento (CLARICE, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

O estágio é um processo inacabado de formação que eu também participo como estudante-docente. [...] Esse componente nos aproxima do contexto escolar onde podemos refletir sobre a relação teórico prática e transposição didática de conteúdo. [...] Particularmente, o estágio é um campo de experiência [...] (CAROLINA, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

Essas concepções citadas pelas Supervisoras, vão de encontro ao pensamento de Pimenta (2012), sobre a compreensão do estágio enquanto atividade teórico instrumentalizadora da *práxis*, como espaço de formação profissional e de iniciação no campo de atuação profissional, de construção da identidade docente, desvelando a dimensão do pessoal e do profissional nesse processo formativo. As narrativas trazem em comum, como já destacado, a importância do estágio para o processo formativo.

De acordo com a narrativa de Clarice o programa de estudo apresentado aos graduandos do Estágio Supervisionado II sugere:

A compreensão do estágio como espaço de investigação e construção da identidade docente, valorizando a pesquisa como produtora de conhecimento; A valorização do estágio como um momento de experimentar os debates mediados pelos componentes curriculares ofertados no curso de Pedagogia/UERM; A análise reflexiva acerca do relacionamento profícuo entre as propostas curriculares para os Anos Iniciais com o fazer pedagógico aplicado nos espaços escolares, enfatizando o ato de planejar

projetos didáticos e/ou planos de aula que coadunem com as necessidades de aprendizagem das crianças; A reflexão do fazer docente do graduando estagiário, com vistas a análise reflexiva de seu papel enquanto futuro professor, a partir da experiência com a professora colaboradora, a sala de aula, as crianças, os conteúdos e todos os movimentos que acontecem na escola, com vistas à construção de saberes pertinentes à profissão docente (CLARICE, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

Esse programa está em consonância com as ideias de Pimenta (2012), que afirma que os saberes docentes são oriundos das próprias experiências dos professores em suas trajetórias como alunos, dos processos de formação (inicial e contínua) e de suas práticas cotidianas.

As Supervisoras enfatizam a importância de se trabalhar o Estágio, valorizar a teoria no campo formativo e perceber que o seu papel é um processo inacabado, que prepara os futuros professores com aprendizagens teóricas, para que possam compreender os contextos da prática.

O Estágio Supervisionado é um dos componentes que pode realizar a articulação entre a pesquisa e a prática docente. Através dele, o sujeito vivencia determinada realidade e a partir dessa, constrói e ressignifica os seus saberes e práticas. O estágio também possibilita que sejam trabalhados aspectos inerentes à construção da identidade profissional, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente (PIMENTA e LIMA, 2012).

A autora também entende o Estágio “[...] como uma atividade que traz os elementos da prática para serem objeto de reflexão, de discussão e que propicia um conhecimento da realidade na qual irão atuar.” (PIMENTA, 2001, p. 149). Portanto, ele não deve ser considerado como uma atividade meramente prática, mas é também teórico, haja vista que proporciona aquisição de conhecimentos da profissão, além de fundamentação teórica para reflexão e intervenção na realidade do contexto escolar.

É interessante a fala de Carolina quando relata que o “estágio é um processo inacabado de formação que eu também participo como estudante-docente”, ou seja, para ela o estágio também é formativo, no sentido de proporcionar aprendizagens diversas.

Sobre a metodologia trabalhada nos estágios, retiramos esta narrativa:

A metodologia instituída para um componente curricular com caráter teórico-prático como é o Estágio Supervisionado II, exige que a participação do alunado seja constante, haja vista que prioriza-se o trabalho coletivo, a apresentação de dados de pesquisas diversas, reflexão crítica de temáticas e situações, debate coletivo, seminário, estudo dirigido, leitura individual e coletiva de textos, exibição de filmes, pesquisa de campo (espaço escolar e extraescolar), construção de projeto interventivos e de planos de aulas para efetivação no decurso do estágio (CLARICE, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

Para as Supervisoras, as propostas de estágio devem fazer com que ele se constitua em

espaço de aprendizagem para a superação da dicotomia existente entre a teoria e a prática, tornando-se uma prática reflexiva, crítica e dialética, capaz de refazer-se continuamente e descobrir novos jeitos de compreender o fazer pedagógico. Para isso, envolve diversas atividades de forma coletiva e participativa. Portanto, suas propostas precisam contar com o comprometimento e as ações de todos os envolvidos, desde os estagiários, supervisores de estágio, bem como os implicados com o processo nas escolas.

As Supervisoras expressam em suas narrativas o fato de que as vivências das orientações de estágio são muito formativas, lhes possibilitando refletir sobre suas concepções pedagógicas, seus saberes; a compreensão de si como mediador no processo de ensino e de aprendizagem da docência entre a universidade e a escola, tal como abordaremos no próximo tópico.

B. Vivência nos diferentes contextos da Formação Docente: encontro com as escolas

O contato realizado com as escolas que atendem os estagiários é explicado por Carolina em entrevista realizada, na qual ela relata como são feitos os acordos com as escolas ou Unidades de Educação Infantil (UEI) que acolhem os estagiários:

O departamento tem uma lista com as escolas e unidades de educação infantil vinculadas a UERN como instituições campo de estágio. Antes de qualquer coisa, entramos em contato com as UEI e reunimos um número de no máximo 6 instituições, para duas turmas de estágio (até 24 alunos) para distribuir os alunos entre elas. Geralmente as instituições são em diferentes regiões de Mossoró para que fique próximo aos estudantes, mas de forma que não seja muitas instituições. Nós professores de estágio não recebemos nenhum apoio financeiro para ir nas escolas, então não podemos ficar circulando por toda Mossoró, [...]. Então, antes do estágio, ligamos para as instituições para nos informar sobre vagas e possibilidade de ofertar o estágio. Depois do aceite levamos as instituições para que os alunos se dividam entre elas (CAROLINA, Entrevista, Mossoró, 2021).

A Supervisora argumenta que a facilidade de acesso e proximidade das escolas ou da residência dos estagiários ou da própria universidade, são condições que auxiliam a inserção dos estagiários aos campos de estágio, pois os supervisores não recebem nenhuma ajuda para o deslocamento para as escolas, o que muitas vezes dificulta um acompanhamento mais efetivo. Além disso, também facilita para os alunos que vem de outros municípios:

Sendo a instituição próxima da UERN fica melhor para eles que vêm no ônibus, almoça na UERN e aí tem um acesso mais fácil para essas instituições que estão próximas, e para retornar para UERN para pegar novamente o ônibus para seus municípios (CAROLINA, Entrevista, Mossoró, 2021).

Com relação às principais dificuldades encontradas na realização das atividades do Estágio Supervisionado, as Supervisoras relataram as seguintes:

As atividades do Estágio Supervisionado têm sido realizadas sempre com muito zelo, porém, considera-se dificultosa a não existência de recursos advindos da Universidade para o deslocamento dos docentes, fator que gera custos ao professor do componente (CLARICE, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

Como negativo, destaca-se a ausência de oferta de momentos para diálogo entre todos os envolvidos no processo, com o fim de avaliar as experiências de estágio no lócus. Isto tem sido feito somente por meio de uma ficha de avaliação entregue ao docente colaborador, que, por vezes, destaca, num espaço destinado, alguns elogios e/ou críticas sobre o estágio (CLARICE, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

As dificuldades que surgem, estão ligadas aos receios que os alunos, às vezes, apresentam no planejamento ou receio da atuação nas instituições, quando não tem experiência escolar. Hoje com os estágios não obrigatórios (remunerados) muitos alunos têm dificuldade de ter liberação das escolas para realizar o estágio, já que não podem realizar o componente na turma que atuam como estagiários (estágio não obrigatório) (CAROLINA, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

Apontam como dificuldades as questões e as condições de trabalho do professor de estágio, a falta de um orçamento adequado que contemple o acompanhamento dos estágios nas diversas escolas, a ausência de diálogos e avaliação adequada e as dificuldades burocráticas. Isso demonstra uma preocupação com a qualidade do trabalho, bem como com um processo avaliativo processual, contínuo, em que o discente conheça e compreenda os instrumentos e critérios utilizados.

A Supervisora Clarice também faz relatos dessa inserção dos estagiários nas escolas, apresentando como muito prazeroso, pois proporciona ricos momentos de aprendizagem.

O contato com os(as) professores(as) colaboradores(as) no campo de estágio é um evento prazeroso, tendo em vista que, quase todas acolhem a ideia de trocar experiências com os graduandos. Os que não acatam a inclusão de estagiários em sua sala de aula são respeitados e exclui-se do processo aqueles que, por experiência anterior, não contribuem com as necessidades de aprendizagem dos graduandos em formação.

As visitas às escolas iniciam-se antes do envio dos alunos estagiários, para diálogo e orientação de especificidades acerca da dinâmica do estágio. Este momento ocorre com a presença da gestão, da supervisão e docentes colaboradores da escola, quando possível à participação. No decurso do estágio, os professores supervisores visitam as escolas para diálogo sobre avanços e/ou dificuldades dos graduandos (CLARICE, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

Sobre as vivências e expectativas do Estágio Supervisionado, segue algumas narrativas das Professoras Supervisoras de Estágio:

A vivência no Estágio Supervisionado acende expectativas diversas nos graduandos [...]: a esperança de que o momento de estágio seja de aprendizados satisfatórios; o desejo de poder realizar na sala de aula com as crianças atividades pensadas, mesmo sem a anuência da professora colaboradora, fato que, por vezes, causa decepção; e, a ânsia de encontro com profissionais que declarem amor pela profissão docente, aspecto conflituoso porque há diversos docentes colaboradores decepcionados com a valorização dada à educação pela sociedade, em geral (CLARICE, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

Muitas alunas relatavam que estavam receosas, outras que estavam com muito medo da avaliação [...]. Após a primeira semana de regência realizamos uma avaliação. As alunas estavam mais tranquilas, já falavam em adaptar atividades que percebiam necessidade, demonstrando assim, que refletiam sobre o processo de ensino aprendizagem que se desenrolava no contexto das instituições e, mais que isso, as alunas que queria mudar algumas atividades demonstravam que estavam dando sentido e significado ao estágio (CAROLINA, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

Conforme as falas das Supervisoras, observamos que há uma preocupação muito grande para que haja a orientação no decorrer do estágio. O que consideramos muito pertinente, porque na maioria das vezes podem ocorrer situações que tragam desestímulos, dúvidas, medos e temores nas situações contextuais e diárias. A partir do momento em que a Supervisora Acadêmica mantém essa orientação, o estagiário sentirá mais segurança na realização de suas atividades.

Assinalam que o grande desafio vivido por elas na orientação é tentar manter nos alunos um sentimento de calma com relação às avaliações e ao processo prático do estágio, tentando manter-se próximo da realidade da escola, da cultura escolar, no âmbito da organização, estratégias didáticas, conteúdos, saberes pedagógicos, relações estabelecidas nesse espaço etc.

C. Interação dos estágios com alunos e professores

As narrativas das Supervisoras sobre a interação existente entre os estágios com os alunos e professores das escolas são recheadas de situações agradáveis e de relações de amizade que são construídas:

[...] nesse projeto de extensão tinha vários professores de unidades de educação infantil e também de escolas de estágio então inclusive a gente até conversou um pouco sobre o estágio porque a gente fica né conhece as pessoas e fica aquela amizade queria aquele laço que não se desfaz mesmo quando a gente sai do estágio né porque é um tempo que elas dedicam tanto para instituição na formação dessas estudantes também porque elas acabam realizando esse papel também de formadores (CAROLINA, Entrevista, Mossoró, 2021).

Ressalta-se que a parceria instituída com os docentes colaboradores é fundamental para a efetivação de um estágio coerente e promissor. Como negativo, destaca-se a ausência de oferta de momentos para diálogo entre todos os envolvidos no processo, com o fim de avaliar as experiências de estágio no lócus. Isto tem sido feito somente por meio de uma ficha de avaliação entregue ao docente colaborador, que, por vezes, destaca, num espaço destinado, alguns elogios e/ou críticas sobre o estágio (CLARICE, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

Com relação as principais vantagens e aprendizados de ser Supervisora Acadêmica de Estágio Supervisionado, as Supervisoras trouxeram as seguintes reflexões:

O contato com os(as) professores(as) colaboradores(as) no campo de estágio é um evento prazeroso, tendo em vista que, quase todas acolhem a ideia de trocar experiências com os graduandos (CLARICE, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

As visitas às escolas iniciam-se antes do envio dos alunos estagiários, para diálogo e orientação de especificidades acerca da dinâmica do estágio. Este momento ocorre com a presença da gestão, da supervisão e docentes colaboradores da escola, quando possível à participação. No decurso do estágio, os professores supervisores visitam as escolas para diálogo sobre avanços e/ou dificuldades dos graduandos. Ressalta-se que a parceria instituída com os docentes colaboradores é fundamental para a efetivação de um estágio coerente e promissor (CLARICE, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

Ser docente no estágio é muito satisfatório pela parceria que se estabelece com a escola e com os professores da rede básica. Esse componente nos aproxima do contexto escolar onde podemos refletir sobre a relação teórico prática e transposição didática de conteúdo. Além disso, podemos estabelecer um elo entre a universidade e escola (CAROLINA, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

Os apontamentos apresentam que o estágio envolve uma relação de parceria entre a universidade e as escolas, proporcionando muitas discussões e reflexões, envolvimento dos professores da escola, de modo a contribuir para a melhoria das atividades. Pimenta e Lima (2012) afirmam que o estágio supervisionado possibilita essa interação entre Universidade e Escolas campos de estágio, fazendo com que a formação inicial transcorra por meio das duas instituições, permitindo assim, que os alunos compreendam os processos educacionais vivenciados pela escola.

É uma fase que se constitui numa prática investigativa para todos os envolvidos, alunos e docentes, pois é uma alternativa concreta de formação contínua dos professores da escola e dos docentes formadores da universidade, ou seja, todos os envolvidos adquirem novos conhecimentos através das experiências a partir das atividades colaborativas, organizadas e planejadas do estágio supervisionado.

As experiências e/ou conhecimentos adquiridos nas situações vivenciadas pela escola e pela universidade contribuem para o processo da formação docente. Essas experiências também constituem a formação, a prática e os saberes docentes. A importância do Supervisor

Acadêmico na condução do estágio curricular e nas situações enfrentadas também revela seus saberes docentes, a sua sensibilidade na percepção da situação vivida para a formação do aluno estagiário.

É necessário reforçar essa parceria existente entre a universidade e a escola, bem como a relação de seus pares. Ouvir o professor supervisor da escola e fazê-lo tomar ciência da sua responsabilidade e importância ao receber o aluno estagiário. A escola precisa ter clareza do papel do estagiário e do significado do estágio curricular para a formação docente. O aluno estagiário precisa compreender a relevância do estágio para sua formação e prática docente, considerando os saberes que o estão constituindo enquanto futuro professor.

O estágio supervisionado no espaço das instituições escolares como extensão formativa do Curso de Pedagogia, deverá proporcionar aos envolvidos uma capacitação que os leve a compreender, entre outros aspectos, a função social da escola, a especificidade do trabalho docente, os saberes adquiridos e reconstruídos nesse processo formativo. Vale ressaltar que as trajetórias de vida pessoal e profissional estão envolvidas e implicam no processo de construção dos saberes da docência em diferentes etapas.

4.4 Saberes e práticas docentes: o entrelaçar pelos fios das narrativas

Na escrita deste capítulo, empreendemos esforços no sentido de compreender o que nos revelam os sujeitos de nossa pesquisa sobre as contribuições dos saberes e das práticas de Supervisoras Acadêmicas no Estágio. Buscamos neste tópico sintetizar os saberes construídos no decorrer do processo de Estágio.

De acordo com Freire (1996, p. 25), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

O referido autor ainda estabelece que saber ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, consciência de inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e

autoridade, tomada consciente de decisões, capacidade para escutar, reconhecimento de que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e sentimento de querer bem aos educandos.

Neste sentido, compreendemos que a docência vai sendo aprendida no seu exercício, na sala de aula e nas relações que nesse espaço são estabelecidas. Nas narrativas realizadas pelas Supervisoras, buscamos compreender o que elas relatam sobre seus saberes docentes e como contribuem para o estágio curricular supervisionado.

A. Saberes e práticas docentes que contribuem para o trabalho com o estágio supervisionado

Os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 2002, p. 29). Nesse confronto, existe uma troca de experiências entre os pares, o que permite que os professores a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir os saberes necessários ao processo de ensino.

Diante das reflexões buscamos identificar nas escritas, algumas contribuições dos saberes e das práticas das Supervisoras no estágio supervisionado:

Depois dessa experiência [...] continuei no estágio, mas com outras professoras nos semestres seguintes. Nas turmas seguintes eu já estava mais tranquila na docência, já estava professora efetiva na faculdade de educação e começava a ampliar as discussões sobre a formação inicial e estágio na sala de aula (CAROLINA, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

A partir dessas experiências, vejo que a cada turma de estágio vamos percebendo as necessidades emergenciais do contexto das instituições, tanto as que são colocadas pelas professoras como também pelas estudantes e vamos aprofundando com as turmas seguintes. O estágio é um processo inacabado de formação que eu também participo como estudante-docente (CAROLINA, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

Me identifico com a disciplina pelo caráter formativo que ela proporciona não somente aos estudantes de pedagogia, mas também para mim como professora, me formo um pouco mais como professora a cada turma, me aproximo mais da educação básica a cada visita, sinto como as professoras das UEIs a cada projeto de ensino que oriento em colaboração com elas (CAROLINA, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

Podemos interpretar na narrativa da Supervisora Acadêmica que saberes e práticas se articulam, que os saberes são mobilizados na prática, influenciando na melhoria do trabalho pedagógico e da formação docente. Os saberes da experiência surgem nesse contexto, como necessários à efetivação da identidade docente.

A compreensão das professoras sobre os saberes docentes, a importância desses saberes para a formação e prática docente e a relevância destes no processo de formação de novos professores indicam que tais saberes docentes são necessários à prática profissional.

De acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 147), “Esses saberes são mobilizados por ele no contexto das experiências que acumulou em sua vida sobre ser professor, sobre a escola e o aluno, contribuindo assim para construção da identidade docente.”

A fala da Supervisora quando diz que se identifica com a disciplina pelo caráter formativo que ela proporciona, demonstra a consciência da importância dos diversos saberes que são necessários para a prática educativa desenvolvida nos estágios. “Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser.” (TARDIF, 2012, p. 61).

A Supervisora incorpora os saberes que vão sendo adquiridos com a experiência, com os saberes disciplinares e curriculares identificados por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), dando um sentido especial a esses ‘saberes da experiência’, que vão se construindo e se aperfeiçoando com cada turma, bem como quando destaca as contribuições dos alunos (futuros professores).

Os saberes da experiência caracterizam-se, dessa forma, por vivências da prática cotidiana do professor que está sempre em constante transformação. Esses saberes podem refletir o processo de trabalho realizado, envolvendo o fazer docente, as habilidades e técnicas realizadas para a efetivação do trabalho.

Os saberes docentes podem constituir-se como um processo de continuidade na busca através das trocas de experiências. Tal postura desconstrói a ideia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saberes produzidos.

B. Experiências vivenciadas como docente na trajetória da formação.

As Supervisoras expressam em suas narrativas o fato de que as vivências e as experiências adquiridas lhes possibilitam refletir sobre suas concepções pedagógicas, seus saberes, modos de organização e dinâmicas do trabalho pedagógico, a compreensão de si como mediadoras no processo de ensino e de aprendizagem da docência.

As narrativas sobre esses aspectos citam momentos interessantes do processo formativo, reflexões sobre a prática docente, pessoas que marcaram essa trajetória, onde a troca de experiências possibilita a construção de diferentes saberes, integrando a dinâmica do

processo de aprender a ser professor:

Quanto às situações marcantes no desenvolvimento do estágio, na condição de supervisora, pode-se citar momentos paradoxais no que se refere ao envolvimento dos graduandos. Uns abraçam a experiência como momento de aprender sobre o que querem fazer futuramente como profissionais, enquanto outros abandonam o componente quando são inseridos no campo de estágio. Há os que contemplam a carga horária exigida e planejam as ações didáticas de modo fiel e criterioso, e os que se atrasam, faltam, não planejam as atividades (CLARICE, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

[...] Na minha primeira experiência como docente no componente de estágio tive como companheira de turma a professora [...] que generosamente dividiu comigo seu planejamento e suas experiências docente, pois já era professora da disciplina. [...] Ao final do estágio organizamos um seminário - Ateliê pedagógico do Estágio Supervisionado I, onde as estudantes apresentaram na faculdade os resultados da regência escolar, principalmente, os materiais lúdicos produzidos, apresentando aos visitantes (alunos e professores da faculdade de educação) como foram realizadas as atividades de estágio. Esse seminário foi realizado nas turmas seguintes também, cada turma de estágio ficava mais empolgada em arrumar a sala de aula e apresentar suas produções e ações didáticas nas unidades de educação infantil (CAROLINA, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

Partilhamos com Zabalza (2014, p. 10) ao destacar as contribuições formativas do estágio, ao postular que “é por meio das práticas que os estagiários se integram em cenários profissionais reais. É a oportunidade para ver de dentro os centros de trabalho, conhecer os profissionais [...]”, a cultura da escola, as relações de poder que se estabelecem, dentre outros aspectos.

Carolina relata em suas narrativas o conhecimento adquirido e as trocas de experiências vivenciadas na relação com outros profissionais durante o estágio. Tardif (2012), ao tratar sobre os saberes docentes, coloca em destaque os saberes experienciais, ao afirmar ser um conjunto de saberes construídos, reelaborados e necessários no contexto da ação docente. Esses saberes não são adquiridos nas instituições formativas, tampouco nos programas e currículos de formação, são saberes práticos, adquiridos na prática profissional e na interação com o outro.

As riquezas das vivências formativas estão exatamente nas diversas situações ocorridas durante os estágios, o que contribui para ampliar as relações, as contribuições e, portanto, as aprendizagens. O desafio está na possibilidade de, ao conviver com o outro, com as diferenças, compreender que esses outros influenciam as aprendizagens pessoais e profissionais de cada sujeito.

A Supervisora destaca o papel importante de colegas mais experientes na área, auxiliando-os nesse momento decisivo da vida profissional e o fato de as turmas de estágios serem assumidas por dois professores, que planejam junto e dividem os grupos de 12 alunos

para orientação.

Quando dividi uma turma com a professora [...] (professora de contrato provisório), uma das atividades que realizamos durante as aulas teóricas, com uma das turmas de estágio, foi a visita ao Laboratório de alfabetização Motora (LAM), que fica na Faculdade de Educação Física (FAEF/UERN) e atende crianças típicas e atípicas (principalmente com autismo). No LAM são realizadas atividades que estimulam a motricidade, o cognitivo e afetivo das crianças. Na ocasião a diretora do LAM, [...] nos apresentou os monitores e as atividades que são realizadas no espaço com as crianças, bem como os materiais utilizados. Nessa visita as estudantes puderam conhecer atividades lúdicas e concretas para estimular a motricidade, o cognitivo e o afetivo das crianças. Isso resultou na elaboração dos materiais didáticos que foram utilizados na regência do estágio. A produção dos materiais deu-se, principalmente, pela confecção dos recursos pedagógicos com materiais recicláveis, inspirados nos materiais observados no LAM.

Já em outra turma que dividi com as Professoras [...], consideramos as sugestões das professoras sobre a necessidade de as alunas cantarem mais as músicas que as crianças gostam. Procuramos entender se a turma dominava as canções e contações de história e colocamos como uma das atividades teóricas, para que quando fosse a regência conhecessem as músicas que iriam cantar com as crianças, e também conhecessem as histórias que iriam utilizar (CAROLINA, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

Nóvoa (1992, p. 30) defende as aprendizagens coletivas no ambiente escolar como espaços privilegiados de formação e colaboração profissional, haja vista que “a aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional [...], a concepção de espaço coletivo de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação [...]”. O mesmo autor reitera esse pensamento ao enfatizar que o espaço de formação tem que passar por dentro de cada um e do coletivo que acontece no espaço escolar.

Ao apresentar aos alunos estagiários os desafios da prática docente, com os aspectos positivos e negativos inerentes a qualquer profissão, buscam uma aproximação com o espaço escolar e conhecem de perto não só os sujeitos que fazem a escola, como também os projetos, as políticas e as problemáticas educacionais. É necessário valorizar as experiências dos discentes em formação, fazendo a ligação com os discursos dos teóricos, com os documentos oficiais, além de relacionar com os seus saberes docentes.

C. Apontamentos e contribuições dos diários narrativos

Ao escrever seu diário, o professor expressa seus saberes, suas experiências e sua subjetividade. As narrativas escritas cumprem um importante papel no processo de autoformação, pois ao produzir as narrativas, os sujeitos trazem para suas reflexões, suas lembranças, interpretações, reinterpretam situações vivenciadas e se reconhecem em situações

que poderiam estar esquecidas em suas lembranças, vivendo assim um momento de “reflexão na ação e a reflexão sobre a ação” (SCHÖN in NÓVOA, 1992).

O professor que reflete sobre o seu trabalho pode melhorar sua intervenção pedagógica. Esse processo reflexivo, onde ocorre um olhar sobre as experiências, as práticas e vivências, mostra que existe uma necessidade de tentar compreender como acontece o processo educativo na relação consigo mesmo e com o outro. Segundo Nóvoa (1992, p. 27), “o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo”.

Sobre a experiência de participar dessa pesquisa com a escrita narrativa, extraímos as seguintes observações:

A escrita desta narrativa retoma vivências que residem em nosso íntimo e leva a declarar que as lembranças servem para constituir o presente. Este foi o grande aprendizado. Não houve bloqueios diante de sua tessitura, pois, o que foi tratado corresponde ao que foi vivido (CLARICE, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

A escrita dessa narrativa me fez rememorar minha trajetória formativa e acadêmica. Revivendo emoções e conquistas. Além disso me fez refletir sobre o estágio supervisionado e sobre todo processo formativo que emerge dentro do espaço da disciplina, que nos coloca a cada semestre diante de novas aprendizagens, de novas situações e conflitos que nos faz questionar e rever posturas docentes frente a sala de aula e educação básica (CAROLINA, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

Identificamos nesses escritos a tomada de consciência sobre o ato de escrever o Diário Narrativo, de refletir sobre suas experiências de vida e de formação, e que o estágio potencializa essa reflexão, ao tempo em que também necessita dela para poder ser efetivamente uma experiência formativa, reforçando a certeza que temos da importância da utilização da abordagem (auto)biográfica e de suas metodologias nos cursos de formação de professores.

Consideramos que, ao escrever o diário, as professoras-formadoras revelam seus saberes, experiências e identidade e que os discursos expressos são fruto do processo formativo e auto formativo.

Me identifico com a disciplina pelo caráter formativo que ela proporciona não somente aos estudantes de pedagogia, mas também para mim como professora, me formo um pouco mais como professora a cada turma, me aproximo mais da educação básica a cada visita, sinto como as professoras das UEI a cada projeto de ensino que oriento em colaboração com elas.

O estágio é um componente muito difícil pois a cada semestre surge novas necessidades que devem ser consideradas e aprofundadas continuamente. Então estamos sempre revendo nossas orientações e posturas sobre as instituições e professoras a cada semestre.

Este trabalho me possibilitou refletir sobre essas questões que muitas vezes ficam timidamente resguardadas a mim mesma (CAROLINA, Diário Narrativo, Mossoró, 2021).

Para se criar essas articulações entre a teoria e a prática é necessário dar voz aos autores deste processo, como o caso das Supervisoras Acadêmicas de Estágio, uma vez que estes podem trazer uma importante colaboração para a mediação entre os discursos e as práticas.

Compreendendo os Diários para além de um instrumento de registro e considerando-os como narrativas de formação, observamos que está de acordo com a perspectiva de Souza, que entende a experiência como a essência da narração:

Uma vez que as narrativas assumem e desempenham dupla função, primeiro no contexto da investigação, configurando-se como instrumento de recolha de dados sobre o itinerário da vida do(a) professor(a) em processo de formação inicial/continuada, e, em segundo lugar, no contexto de formação de professores, constituem-se como significativo instrumento para compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional (SOUZA, 2006, p. 583).

Sendo assim, compreendemos que, por meio das narrativas expressas nos diários, os professores refletem sobre seus percursos e saberes da docência em sua formação ao longo de sua vida profissional. Nesse processo de escrita, ao ter a possibilidade de dialogar consigo mesmo e avaliar os fatos registrados e a relação destes com a situação vivenciada, o docente reflete, aprende e (re)constrói seus saberes e suas ações.

Para Zabalza (2007, p. 17), a escrita dos diários, “permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção, enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho”. Desse modo, esse é um instrumento de formação, reflexão e conhecimento de si para o professor, pois os dilemas e possibilidades podem ser evidenciados num processo de revisão e avaliação ao longo do processo formativo e de trabalho. Dessa maneira,

Os diários contribuem de uma maneira notável para o estabelecimento dessa espécie de círculo de melhoria capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores. Esse círculo começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma informação analítica e vai se sucedendo por meio de outras séries de fases, a previsão das necessidades de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação (ZABALZA, 2007, p. 11).

Assim, o diário surge como um instrumento de reflexão do professor na melhoria do fazer pedagógico. Para as Supervisoras, a escrita do Diário “representa um momento de

reflexão e de avaliação da prática e sobre a prática no processo de formação” (SOUZA, 2006, p. 159). Constatamos que a elaboração dos diários contribuiu, portanto, para a reflexão sobre diversos aspectos da prática educativa.

De acordo com Zabalza (1994), a narração implica reflexão, pois, ao escrever, é possível distanciar-se e analisar as experiências relatadas a partir de outra perspectiva, ou seja, é possível dialogar consigo mesmo. Cunha (1997, p. 3) também assinala esse distanciamento possibilitado pela narrativa.

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir a si mesmo” ou ao “ler” ser escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória.

A produção da narrativa escrita permite que os professores dêem sentidos às experiências e vivências construídas ao longo da vida, ou seja, eles têm a possibilidade de indagar diversos processos de socializações que marcam sua identidade pessoal e profissional como professor.

Neste capítulo, objetivamos identificar por meio dos diários narrativos, as contribuições dos saberes e das práticas de supervisores no estágio supervisionado, em que trouxemos a interpretação dos dispositivos da pesquisa, enfocando o processo de formação das supervisoras acadêmicas de estágio, os percursos de como se tornaram supervisoras de estágio, as práticas e saberes adquiridos, (re)construídos e a importância desses saberes para a organização do trabalho docente.

Nas considerações finais, *E assim, de retalho em retalho, nos tornamos um imenso bordado de ‘nós’*, apresento as contribuições de nossa pesquisa nas dimensões acadêmica, social e pessoal que se concretiza na (auto)formação feita mediante este trabalho, bem como as possibilidades de aprofundamento do tema, arrematando temporariamente os nós, entre o problema e os objetivos propostos.

E ASSIM, DE RETALHO EM RETALHO, NOS TORNAMOS UM IMENSO BORDADO DE ‘NÓS’

“Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e lemos o texto, antes ignorado. E é então que se pode escrever - como agora faço - a "história" [...].”

Magda Soares²⁰

Nossas considerações finais não podiam deixar de fazer referências a metáfora da colcha de retalhos, apresentada no início desse trabalho. A “colcha” que objetivamos tecer, vai sendo construída conforme os significados e tamanhos dos retalhos e, como resultado, podemos ter uma composição harmoniosa, significativa, articulada, organizada e emotiva, (a confecção da colcha), dependendo do “olhar” como apreciamos o trabalho. Esse olhar que fazemos sempre do “bordado já feito”, nos dá a oportunidade de refletir sobre essa construção e desvendar os riscos até então desconhecidos.

É nesse sentido que arrematamos temporariamente os “nós” dessa pesquisa, confirmando nossas impressões de que o estágio supervisionado constitui uma possibilidade de aliar pesquisa e ensino, tornando-se uma estratégia fundamental no processo de formação de novos docentes.

Trata-se de eixo norteador da formação do pedagogo, pois se constitui como espaço de investigação da prática, de articulação teoria/prática e mobilização, construção e reconstrução de saberes, que ocorrem na relação estabelecida entre a formação inicial e o campo escolar, na relação que os alunos mantêm com os conhecimentos que devem ser trabalhados em sala de aula e na observação da atuação dos professores colaboradores. Daí a necessidade de dispor uma maior atenção ao componente curricular e aos envolvidos no processo.

Nessa pesquisa, cujo tema é “Saberes e Práticas no Estágio Supervisionado: Diários Narrativos de Supervisores Acadêmicos de Estágio do Curso de Pedagogia/UERN”, buscamos compreender, por meio dos diários narrativos, quais as contribuições dos saberes e das práticas de Supervisores Acadêmicos no Estágio Supervisionado. Nos referenciamos na perspectiva das narrativas (auto)biográficas, pois compreendemos que as mesmas, contadas oralmente ou por escrito, constituem-se como oportunidades de formação e de reconstrução

²⁰ Magda Soares. Metamemória-memórias: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

de saberes.

Na introdução deste trabalho, anunciei as reflexões sobre a minha formação, que representam o meu envolvimento com o tema e que foram as motivações para desenvolver o presente estudo. Apresentei a justificativa, a metodologia, o referencial teórico, que me conduziram aos questionamentos manifestados e aos objetivos propostos.

Estudar o método (auto)biográfico me fez lembrar diversos momentos de minha vida, compreender como me tornei o que sou e como cheguei até aqui. Oportunizou uma autoavaliação e uma autorreflexão, colaborando com minha autoformação e com a reorganização de minhas práticas e saberes. Com isso, alcançamos o primeiro objetivo específico, descrever meus saberes e práticas educativas, por meio da narrativa (auto)biográfica.

Ao apresentarmos os princípios da estrutura didático-pedagógica do estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, na proposta curricular do curso de Pedagogia da UERN, fomos esclarecendo a pesquisa e apontando sua relevância em contribuir com as discussões relacionadas ao tema, atendendo, portanto, ao segundo objetivo específico por nós definido.

A UERN, *lócus* dessa pesquisa, desenvolve suas atividades referenciada na formação de profissionais que atuarão em uma sociedade em transformação. Os egressos do Curso de Pedagogia, tem a possibilidade de exercer a docência, além da sala de aula, podendo atuar também, em espaços não-escolares e na função da gestão dos processos educativos. Com base nisso, a escola e os outros campos de estágio são considerados espaço-tempo de produção e difusão de conhecimentos para os profissionais envolvidos.

O terceiro objetivo específico, ou seja, identificar por meio dos diários narrativos, as contribuições dos saberes e das práticas de supervisoras no estágio supervisionado, foi contemplado no quarto capítulo deste estudo, quando apresentamos a interpretação dos dispositivos da pesquisa, diários narrativos e entrevistas, enfocando o processo de formação das supervisoras de estágio, as práticas e saberes adquiridos, (re)construídos e a importância desses saberes para a organização do trabalho docente.

As contribuições de nossa pesquisa se evidenciam por proporcionar mais visibilidade aos sujeitos desse estudo, as Supervisoras Acadêmicas de estágio, ouvindo as suas narrativas e as contribuições dos seus saberes e de suas práticas para o estágio supervisionado. Além disso, possibilitou uma melhor compreensão dos saberes e das práticas desenvolvidos, sendo um instrumento de reflexão e aprendizagem, possibilitando um processo de autoformação aos participantes da pesquisa, já que escrever sobre si é um exercício que promove uma

autorreflexão.

Dar voz às Supervisoras Acadêmicas de estágio, ouvindo seus relatos pessoais, implicou em considerar os percursos na construção de sua profissão docente, possibilitando revelar seus anseios e expectativas sobre a profissão e a própria vida. Desta forma, o estudo utilizou a pesquisa (auto)biográfica com ênfase nas narrativas de formação.

As contribuições acadêmicas, estão relacionadas a possibilidade de refletir sobre o componente curricular Estágio Supervisionado, que é tão importante no processo formativo de professores, visto que foi realizado a partir da releitura de um PPC reformulado, que apresenta modificações importantes em sua estruturação.

Os resultados da pesquisa ainda nos permitem afirmar a importância do processo de reflexão na/sobre a prática docente possibilitado pela escrita (auto)biográfica nos Diários Narrativos. O professor que reflete sobre o seu trabalho pode melhorar sua intervenção pedagógica. Esse olhar para dentro de si revela a necessidade de busca pelo entendimento sobre como acontece o processo educativo na relação consigo mesmo e com o outro.

Compreendemos que as Supervisoras, ao escrever sobre si, narrando os momentos significativos do seu processo formativo, têm a oportunidade de repensar, refletir de modo a possibilitar um processo de autoformação, tomando consciência sobre as ações, vivências e transformando-as em aprendizagens significativas. Os percursos formativos das Supervisoras Acadêmicas se configuram na inter-relação existente entre suas histórias de vida pessoal e profissional, sendo necessário esse entendimento para compreendermos as contribuições dos saberes e práticas para o estágio supervisionado.

Os saberes docentes assinalados pelas supervisoras perpassam pelos saberes que Tardif (1991; 1996; 2012), Pimenta (1999), Freire (1996), e Larrosa (2002) especificam, sendo importantes a sua compreensão e apropriação para a formação e prática docente.

Com base no exposto, apresentamos algumas considerações acerca dos resultados desta investigação. As categorias elencadas no trabalho (Construção Formativa, Estágio Supervisionado, Saberes e Práticas Docentes) com suas respectivas delimitações, nos permitem uma melhor compreensão sobre as contribuições dos saberes e das práticas de Supervisores Acadêmicos no estágio supervisionado.

Na categoria **Construção Formativa**, apresentamos os percursos formativos das Supervisoras Acadêmicas, que se configuram na inter-relação existente entre suas histórias de vida pessoal e profissional. É necessário considerarmos essa inter-relação, de modo a compreender como, ao longo da carreira, esses profissionais enfrentaram os desafios, necessidades, exigências e expectativas, as quais constituem sua identidade docente.

As Supervisoras Acadêmicas de estágio, ao tecerem seus percursos formativos, atribuíram à docência um valor significativo em suas vidas, entrelaçando diversos aspectos da sua existência pessoal e profissional, que as levou a construir e refletir sobre seus processos formativos e sobre os desafios e exigências da docência como profissão.

Na categoria **Estágio Supervisionado**, observamos as concepções de estágio, construídas nas relações entre a profissão e o ser professor. As Supervisoras expressam em suas narrativas que as vivências das orientações de estágio são muito formativas e reflexivas, no tocante aos seus saberes e a compreensão de si como mediadores no processo de ensino e de aprendizagem da docência.

Observamos que as trocas de experiências existentes entre os espaços de atuação, (universidade-escola) são fundamentais para que os sujeitos construam seu processo formativo. Por isso, é necessário reforçar a parceria existente entre a universidade e a escola, bem como a relação de seus pares. As experiências e/ou conhecimentos adquiridos nas situações vivenciadas nesses espaços, contribuem para o processo da formação docente.

Sobre a categoria **Saberes e Práticas Docentes**, compreendemos o que as Supervisoras Acadêmicas relatam sobre seus saberes docentes e a contribuição para o estágio curricular supervisionado. Identificamos nas narrativas das Supervisoras, que os saberes da experiência surgem como necessários ao bom desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A compreensão das professoras sobre os saberes docentes, a importância desses saberes para a formação e prática docente e a relevância destes no processo de formação de novos professores, indicam que tais saberes experienciais são fundamentais à prática pedagógica. Mas sem desconsiderar os saberes da formação profissional, os saberes das disciplinas e os saberes curriculares. Tal postura desconstrói a ideia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saberes produzidos.

Outro destaque que fazemos é quanto ao papel importante dos colegas que já atuam na área, para o início da atuação docente no ensino superior, dos momentos de trabalho coletivo, para superar as dificuldades e construir uma proposta diferenciada de estágio no curso de Pedagogia. As riquezas provenientes dessas vivências formativas estão exatamente, nas diversas situações ocorridas durante os estágios, que contribuem para ampliar as relações e as aprendizagens. Nesse convívio com o outro está a possibilidade de, com as diferenças, compreender as influências que esse outro pode trazer para sua vida.

Ainda na categoria **Saberes e Práticas Docentes**, identificamos nos escritos narrativos a tomada de consciência sobre o ato de escrever, de refletir sobre suas experiências de vida e de formação. E que o Estágio potencializa essa reflexão, ao tempo em que também necessita

dela para poder ser efetivamente uma experiência formativa, reforçando a certeza que temos da importância desse componente curricular e da utilização da abordagem (auto)biográfica e suas metodologias nos cursos de formação de professores. As narrativas expressas nos Diários proporcionaram aos sujeitos da pesquisa, selecionar aspectos da sua existência, de modo a reconstruir sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva, compreendendo os percursos vividos.

As narrativas e reflexões aqui apresentadas não representaram apenas um processo descritivo rememorativo, sobretudo, representaram um “caminhar para si”, que se constituiu em momentos de reflexão crítica e autoformação na trajetória de vida e formação das Supervisoras Acadêmicas de Estágio, bem como nossa, enquanto autoras deste trabalho.

A partir dessas considerações, observamos que o nosso estudo não esgota as discussões sobre a importância do estágio supervisionado, bem como, sobre os saberes e práticas desenvolvidos pelo mesmo, uma vez que se desdobram em outras possibilidades, geram novos e constantes desafios. Também não pretende esgotar discussões sobre as implicações das narrativas e da perspectiva (auto)biográfica no processo de formação e autoformação.

Apontamos como possibilidades de aprofundamento desse estudo: Como acontece os estágios nos demais cursos de licenciatura? Como são mobilizados os saberes e práticas dos Supervisores Acadêmicos de Estágio nos demais cursos de licenciatura? Quem são esses Supervisores Acadêmicos de Estágio? Qual o papel formador desenvolvido pelos Supervisores Acadêmicos nos Estágios? Que saberes constroem ou mobilizam no âmbito do Estágio? Como são trabalhados esses saberes e práticas de Supervisores, do ponto de vista da inclusão? Como é realizado o Estágio dos alunos com necessidades especiais?

Diante do exposto, fica a certeza de que esta dissertação apresenta resultados abertos a novas possibilidades de pesquisa, pois são muitas as inquietações a respeito do tema. Compreendemos que a investigação não se esgota a partir do objeto investigado, mas sim abre possibilidades de produção de novos saberes e conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira; DANTAS, Amélia Ferreira; MEDEIROS, Emerson Augusto de. **Histórias de si: narrativas da formação continuada de professores do/no curso de pedagogia/PARFOR**. Revista cocar, Belém, v. 9, n. 18, p. 233 a 254, jun. 2015.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.
- ALMEIDA, Francisca Franciely Veloso de; MOREIRA, Evando Carlos. **Os saberes/ conhecimentos mobilizados pelos professores de estágio curricular nos cursos de licenciatura em Educação Física no Estado de Mato Grosso**. Revista Cocar, v. 12, n. 24, p. 144-170, 2018.
- ARAÚJO, Simone Reis Palermo Machado de. **Acolhimento no estágio: entre modelos e possibilidades de formação docente**. 2014. 202f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/127993>. Acesso em: 01 dez. 2019.
- BENITES, Larissa Cerignoni; SARTI, Flavia Medeiros; SOUZA NETO, Samuel de. **De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado**. Cadernos de Pesquisa, v. 45, n. 155, p. 100-117, 2015.
- BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista Editora: Porto Editora. 1994.
- BORGES, V. J. **Modos de realizar Estágio Curricular Supervisionado em Geografia: vozes de professores supervisores e professores parceiros na Região Sudeste (Brasil)**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Araraquara-SP, 2012. Acesso em: 27 de julho de 2020.
- BRAGA, Flávia Spinelly e SOARES Maria Cleonice. Estágio na educação infantil: percursos e possibilidades da docência no sertão potiguar. IN: FERREIRA, Helena Perpetua Aguiar de. e SOUZA, Míria Helen Ferreira de. (org). **Entre saberes e fazeres: polifonias do estágio em Pedagogia**. Curitiba: CRV, 2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia**. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2019.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 De Dezembro de 2019. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 05 de mai. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos e licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 01 mai. 2019.

CORRÊA JÚNIOR, José Firmino. **Identidade, saberes e questionamentos do professor-colaborador na realização do estágio supervisionado em educação física.** 2014. 160 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/154731>. Acesso em: 01 dez. 2019.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores.** In: Revista Cocar, Belém, v. 1, n. 2, p. 31-39, junho/dezembro, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora!:** as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da Faculdade de Educação, v. 23, p. 185-195, 1997.

CYRINO, Marina. **Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado.** 2012, 233 f. 2012. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado)–Unesp, Rio Claro.

CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel de. **O estágio curricular no curso de pedagogia: elementos para um processo formativo.** Acta Scientiarum. Education, v. 37, n. 4, p. 401-413, 2015.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica.** Revista Brasileira de Educação, v. 7, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 26 ago. 2021.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero, TREVISAN, Amarildo Luiz. **Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação:** positividade ou simples decadência? Revista Brasileira de Educação. V 15, n. 43- jan./abr.2010.

FADINI, Valéria Septímio Alves. **Narrativas de formação:(re) trilhando experiências do estágio supervisionado em Letras-Inglês.** 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/jspui/handle/10/2384>. Acesso em: 01 dez. 2019.

FELDMANN, Marina Graziela Graziela; HAGE, Maria do Socorro Castro. **As narrativas de história de vida como possibilidade de transformação na formação de professores.** Revista Cocar, v. 9, n. 18, p. 61-82, 2015.

FERNANDES, Aleksandra Nogueira de O; **Redimensões pessoais e profissionais da prática pedagógica na docência universitária: narrativas (auto) biográficas.** UERN, 2015. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, UERN, Mossoró. Disponível em: <http://www.uern.br/controledepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes->

[2013/arquivos/3938aleksandra_nogueira_de_oliveira_fernandes.pdf](#). Acesso em: 10 nov. 2019.

FERNANDES, Alexsandra Nogueira O; MEDEIROS, Normândia de Farias Mesquita. **Narrativas (auto) biográficas das redimensões da prática pedagógica nos primeiros anos da docência no ensino superior**. HOLOS, v. 2, p. 326-336, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha prática**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GALINDO, Monica Abrantes. **O professor da escola básica e o estágio supervisionado: sentidos atribuídos e a formação inicial docente**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

GASPAR, M.; PEREIRA, M.de F.; PASSEGGI, Co. **As narrativas autobiográficas e a formação de professores: Uma reflexão sobre o diário de acompanhamento**. Histórias de vida em educação: a construção do conhecimento a partir de histórias de vida, 2013.

GASTAL, Maria Luiza de Araújo; AVANZI, Maria Rita. **Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia**. Ciência & Educação (Bauru), v. 21, n. 1, p. 149-158, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HALBWACHS, M. A. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidon. São Paulo: Centauro, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In NÓVOA, António e FINGER, Matthias (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Portugal/Lisboa: Pentaedro, Tradução: Maria Nóvoa, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p.35-50 (Cadernos de Formação).

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. Ed. São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: Edipucrs, 2010 b. Tradução de Albino Pozzer.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista brasileira de educação, n. 19, p. 20-28, 2002.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=1836>. Acesso em 20 de junho de 2021.

LÜDKE, Hermengarda Alves e ANDRÉ, Marli Elisa Damasio Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MARCELO, Carlos Garcia. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Portugal: Porto, 1999.

MEDEIROS, Denise Rosa. **O estágio supervisionado no Curso de Pedagogia:** tensionamento entre teoria e prática. 2013. 177 f. 2013. Tese de Doutorado. (Tese de Doutorado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Profissão professor.** Porto: Porto, 1995.

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

OLIVEIRA, Meyre Ester Barbosa de. **O estágio curricular na formação de professores:** revisitando o debate. HOLOS, v. 3, p. 41-50, 2017.

PASSEGGI, Maria da C. **Narrativas autobiográficas:** uma prática reflexiva na formação docente. In: Colóquio Nacional da AFIRSE. Bahia/UNB, 2003.

PASSEGGI, Maria da C. (Org.). **Tendências da Pesquisa (auto) biográfica.** Natal- -RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PEREIRA, Sybelle Regina Carvalho. **Aprendizagem Docente do Professor Orientador no Estágio Curricular Supervisionado em Cursos de Licenciatura.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15059> . Acesso em: 27 de julho de 2020.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência:** diferentes concepções. In: Revista Poíesis. Vol. 3, nº3, 4, 2005/2006, p.5-24.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel de. **Estágios supervisionados na formação docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. – São Paulo: Cortez, 2014.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Revista Estudos Históricos, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

RAMPAZZO, V. S. **O estágio curricular supervisionado na formação de licenciandas de Pedagogia**: os movimentos da constituição da identidade docente em narrativas de si. 2013. 119 f. 2018. Dissertação (Mestrado em educação) Programa de Pós-graduação em Educação. UFMT, Rondonópolis, 2013. Disponível em: http://ri.ufmt.br/bitstream/1/1195/1/DISS_2013_Vilma%20de%20Souza%20Rampazo.pdf. Acesso em: 01 dez. 2019.

ROCHA, Luzianny Borges. **Os Saberes Docentes do Orientador de Estágio Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/34511>. Acesso em: 27 de julho de 2020.

SCHMIDT, M. **Narrativas de Estagiários e Memórias**: a formação de professores a partir do dito/escrito/lembrado. 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7094/SCHMIDT%2c%20MAGDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 27 jul. 2020.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald A. Os professores e sua formação. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SILVA, Maria Cilene de Menezes. **Processo identitário e saberes docentes: um estudo a partir da prática de ensino no estágio do curso de pedagogia da UFRN**. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20724>. Acesso em: 01 dez. 2019.

SILVA, Kátia Silene da. **Professoras Orientadoras de Estágio Supervisionado em Curso de Pedagogia**: desenvolvimento profissional docente e sentidos atribuídos à função de orientação. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Disponível em: http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/visualiza.php?cod=MTcxOQ== Piracicaba, 2017. Acesso em: 27 de julho de 2020.

SILVA, Kelly Cristina de Medeiros da. **O estágio supervisionado como espaço de mobilização de saberes para a formação profissional docente**: a compreensão dos alunos estagiários. - UERN, 2017. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, UERN, Mossoró. Disponível em: <http://www.uern.br/controladepaginas/poseduc->

[disserta%C3%A7oes-2015/arquivos/4223kelly cristina de medeiros da silva.pff](#) Acesso em: 10 nov. 2019.

SILVEIRA, Denise Nascimento. **O estágio curricular supervisionado na escola de educação básica: diálogo com professores que acolhem estagiários**. 2008. 183 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-graduação em educação. UNISINOS, São Leopoldo, 2008.

SOARES, Maria Cleonice; MEDEIROS, Normândia de Farias Mesquita. **Narrativa (auto) biográfica da experiência formativa na pós-graduação da UERN**. HOLOS, v. 3, p. 186-197, 2016.

SOARES, Maria Cleonice. **Atuação do estagiário do curso de pedagogia da UERN na sala de aula na percepção do professor supervisor**. UERN, 2015. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, UERN, Mossoró. Disponível em: http://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2013/arquivos/3938maria_cleonice_soares.pdf Acesso em: 10 nov. 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: EDUNEB, 2006a.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. EDIPUCRS, 2006b.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber** - esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **O Saber Profissional dos Professores** - fundamentos e epistemologia. In: Seminário de Pesquisa sobre o Saber Docente, 1996, Fortaleza. Anais... Fortaleza: UFC.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Faculdade de Educação - FE. Departamento de Educação - DE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Mossoró/RN, 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 06/2015** - CONSEPE: Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró/RN, 2015.

ZABALZA, Miguel. A. **Diários de aula: contributo para o estudo de dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artemed, 2007. Tradução de Ernani Rosa.

ZABALZA, Miguel. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A: DIÁRIO NARRATIVO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO

DIÁRIO NARRATIVO DE SUPERVISORES ACADÊMICOS DE ESTÁGIO

Autora: _____

PARTE INTEGRANTE DA PESQUISA DE MESTRADO:
SABERES E PRÁTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
DIÁRIOS NARRATIVOS DE SUPERVISORES ACADÊMICOS DE ESTÁGIO DO
CURSO DE PEDAGOGIA/UERN.

Eletrissandra Rodrigues Reis (Mestranda)
Normândia de Farias Mesquita Medeiros (Orientadora)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Sou Eletrissandra Rodrigues Reis, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC-UERN, na Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, sob orientação da Profa. Dra. Normandia de Farias Mesquita Medeiros, desenvolvo a pesquisa dissertativa intitulada *Saberes e Práticas no Estágio Supervisionado: Diários Narrativos de Supervisores Acadêmicos de Estágio do Curso de Pedagogia/UERN*.

O objeto de estudo é o Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia/UERN e os sujeitos, Professoras Supervisoras de Estágio. O objetivo geral é compreender, por meio dos diários narrativos, quais as contribuições dos saberes e das práticas de Supervisores Acadêmicos no Estágio Supervisionado. É uma pesquisa qualitativa, cujos dados serão construídos a partir de alguns instrumentos, dentre eles, a escrita de Diários Narrativos e a Entrevista Semiestruturada, realizada de forma remota, por conta do período de distanciamento social, que nos encontramos, devido a Pandemia da COVID-19.

Para o desenvolvimento da pesquisa dissertativa, solicitamos sua colaboração, narrando experiências sobre as concepções de estágio, de saberes e das práticas, entre outros pontos que irão fundamentar nossa pesquisa. Sua colaboração é de suma relevância para este trabalho, oportunizando reflexões sobre o Componente Curricular Estágio Supervisionado, maior visibilidade aos Supervisores de Estágio e suas contribuições ao processo formativo, bem como, proporcionar uma autoavaliação e autoformação.

Agradecemos desde já, sua participação e colaboração neste momento de grande relevância tanto para a nossa formação, como para o desenvolvimento da pesquisa que contribuirá com novas discussões em relação ao Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia/UERN.

Cordialmente,

Eletrissandra Rodrigues Reis (Mestranda)
Normandia de Farias Mesquita Medeiros (Orientadora)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDOC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

ESTUDO: SABERES E PRÁTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DIÁRIOS NARRATIVOS DE SUPERVISORES ACADÊMICOS DE ESTÁGIO DO CURSO DE PEDAGOGIA/UERN.

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa acima citada, que tem como objeto de estudo, o Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia/UERN. O objetivo geral é compreender, por meio dos diários narrativos, quais as contribuições dos saberes e das práticas de Supervisores Acadêmicos no Estágio Supervisionado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, (inserir o nome, profissão, residente e domiciliado na

.....

....., RG:

....., CPF: nascido(a) em ____ / ____ / ____, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo “SABERES E PRÁTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DIÁRIOS NARRATIVOS DE SUPERVISORES ACADÊMICOS DE ESTÁGIO DO CURSO DE PEDAGOGIA/UERN”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

I) O estudo se faz necessário para que se possa compreender, por meio dos diários narrativos, quais as contribuições dos saberes e práticas de supervisores no estágio supervisionado;

II) A pesquisa será construída a partir de alguns instrumentos, dentre eles, a escrita de Diários Narrativos e a Entrevista Semiestruturada, realizada de forma remota, por conta do período de distanciamento social, que nos encontramos, devido a Pandemia da COVID-19.

III) Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo quando desejar, sem necessidade de qualquer explicação;

IV) A desistência não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem estar físico;

V) Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;

VI) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa.

() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

VII) Estou ciente quanto aos riscos e benefícios do estudo. Riscos: este estudo apresenta risco de identificação do participante, nesse sentido na elaboração do estudo serão utilizadas codificações, para preservar o anonimato do participante. Benefícios: essa pesquisa pode oportunizar reflexões sobre o Componente Curricular Estágio Supervisionado, maior visibilidade aos Supervisores de Estágio e suas contribuições ao processo formativo, bem como, proporcionar uma autoavaliação e autoformação.

VIII) No caso de alguma dúvida entrar em contato com a Mestranda Eletrissandra Rodrigues Reis pelo e-mail: sandra.icapui@yahoo.com.br ou com a Orientadora Profa. Dra. Normândia de Farias Mesquita Medeiros pelo e-mail: fariasnorma@hotmail.com.

Assinatura da Mestranda

Assinatura do Participante

SÍNTESE DO PESQUISA:

TÍTULO:

SABERES E PRÁTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DIÁRIOS NARRATIVOS DE SUPERVISORES ACADÊMICOS DE ESTÁGIO DO CURSO DE PEDAGOGIA/UERN.

PROBLEMA DE PESQUISA

Quais as contribuições dos saberes e das práticas de Supervisores Acadêmicos no Estágio Supervisionado, por meio dos diários narrativos?

OBJETIVOS

GERAL: Compreender, por meio dos diários narrativos, quais as contribuições dos saberes e das práticas de Supervisores Acadêmicos no Estágio Supervisionado.

ESPECÍFICOS:

1. Descrever meus saberes e práticas educativas, por meio das narrativas (auto)biográficas.
2. Apresentar os princípios da estrutura didático-pedagógica do estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, na proposta curricular do curso de Pedagogia da UERN.
3. Identificar, por meio dos diários narrativos, as contribuições dos saberes e das práticas de Supervisores Acadêmicos no Estágio Supervisionado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a efetivação desta pesquisa, abordamos os seguintes conceitos: **Narrativas (Auto) biográficas**, referenciados em Josso (1988, 2010a, 2010b), Passegi (2003; 2008), Souza (2006a; 2006b); **Diários de Aula**, tendo como referência Zabalza (2007); **Estágio Supervisionado**, discutido com o apoio de Pimenta e Lima (2005; 2012); **Saberes e Práticas**, trabalhado por Tardif (1991; 1996; 2012), Pimenta (1999), Freire (1996) e Larrosa (2002).

Também buscamos as regulamentações legais, através do estudo dos documentos institucionais, que normatizam o currículo do Curso de Pedagogia da FE/UERN, por exemplo, o PPC (UERN, 2019) que se refere ao Estágio Supervisionado voltado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Resolução N° 06/2015 - do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, que regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura da UERN (UERN, 2010). Além deste documento, estudei alguns outros que

ajudaram a compreender a parte legal: a Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006; a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015; a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

METODOLOGIA

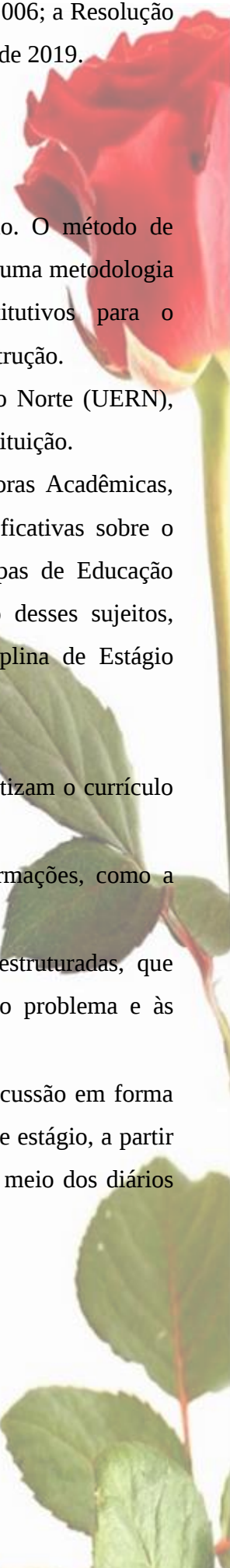
Este estudo se caracteriza como pesquisa qualitativa em educação. O método de investigação é a pesquisa (auto)biográfica, definida por Josso (2010) como uma metodologia que explora a subjetividade e a memória como elementos constitutivos para o (re)conhecimento da realidade das experiências de vida dos sujeitos em construção.

O lugar da pesquisa é a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), mais especificamente o Curso de Licenciatura em Pedagogia, da referida instituição.

Com relação aos sujeitos, selecionamos duas Professoras Supervisoras Acadêmicas, que através de suas narrativas de experiências, suscitarão reflexões significativas sobre o processo de formar os/as futuros/as professores/as para atuarem nas etapas de Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E, para a seleção desses sujeitos, definimos uma supervisora acadêmica de estágio que atue com a disciplina de Estágio Supervisionado I e outra que atue com Estágio Supervisionado II.

A pesquisa será desenvolvida em quatro etapas:

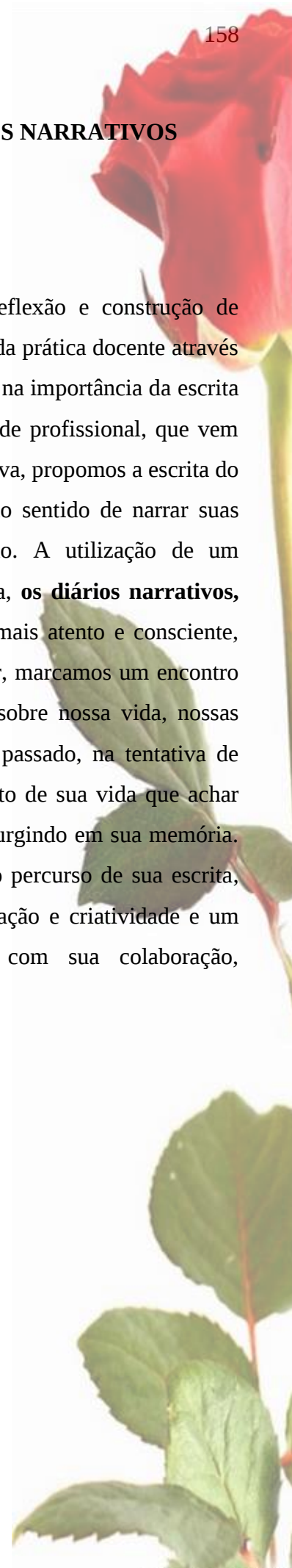
- Na primeira, recorreremos aos documentos institucionais que normatizam o currículo de Pedagogia da FE/UERN.
- Na segunda fase da pesquisa serão construídas as principais informações, como a realização das orientações da escrita dos Diários Narrativos.
- A terceira etapa será destinada a realização das entrevistas semiestruturadas, que também seguirão um roteiro inicial, envolvendo questões relacionados ao problema e às questões da pesquisa, de modo a aprofundar as reflexões dos diários.
- A última etapa será constituída da interpretação, compreensão e discussão em forma de texto sobre as narrativas (auto)biográficas das supervisoras acadêmicas de estágio, a partir das reflexões sobre os saberes e as práticas no estágio supervisionado, por meio dos diários narrativos e das entrevistas.



ORIENTAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DOS DIÁRIOS NARRATIVOS

Caríssima Professora,

O Estágio Supervisionado como espaço de formação, reflexão e construção de saberes para ensinar deve oportunizar ao futuro professor vivências da prática docente através de experiências concretas do cotidiano da sala de aula. Por acreditar na importância da escrita de si para o processo de formação e para a construção da identidade profissional, que vem constituindo-se, como afirma Josso (2002) numa experiência formativa, propomos a escrita do **Diário Narrativo**, através do qual, solicitamos sua colaboração no sentido de narrar suas experiências profissionais com ênfase no estágio supervisionado. A utilização de um instrumento de registro e reflexão de pensamentos e ações, ou seja, **os diários narrativos**, tem a intenção de contribuir para a formação de um profissional mais atento e consciente, questionador de seu pensamento e de sua própria ação. Ao escrever, marcamos um encontro conosco, com nossas memórias, imprimindo reflexões profundas sobre nossa vida, nossas práticas, nossa história. Ao narrar nossa história, (re)visitamos o passado, na tentativa de buscar o presente. Construa seu **Diário Narrativo** a partir momento de sua vida que achar melhor, relate os fatos e acontecimentos à medida que eles forem surgindo em sua memória. Sugerimos algumas orientações, que pode contribuir para nortear o percurso de sua escrita, mas você não precisa, necessariamente, segui-las. Use sua imaginação e criatividade e um ótimo passeio pelos caminhos de sua memória. Contando com sua colaboração, antecipadamente agradeço a atenção dispensada.



IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Formação:

Instituição em que trabalha:

Tempo de atuação na função docente:

Tempo de atuação com o componente curricular estágio supervisionado:

PRIMEIRA NARRATIVA:

Breve relato da sua história de vida e do processo de formação, momentos marcantes nessa trajetória;

SEGUNDA NARRATIVA:

Ingresso e percurso relativo à vida profissional, descrevendo o caminho percorrido até tornar-se professora de Estágio Supervisionado; as necessidades advindas com a profissão e os saberes adquiridos, (re)construídos no seu percurso profissional; como você organiza e planeja o desenvolvimento do Estágio Supervisionado.

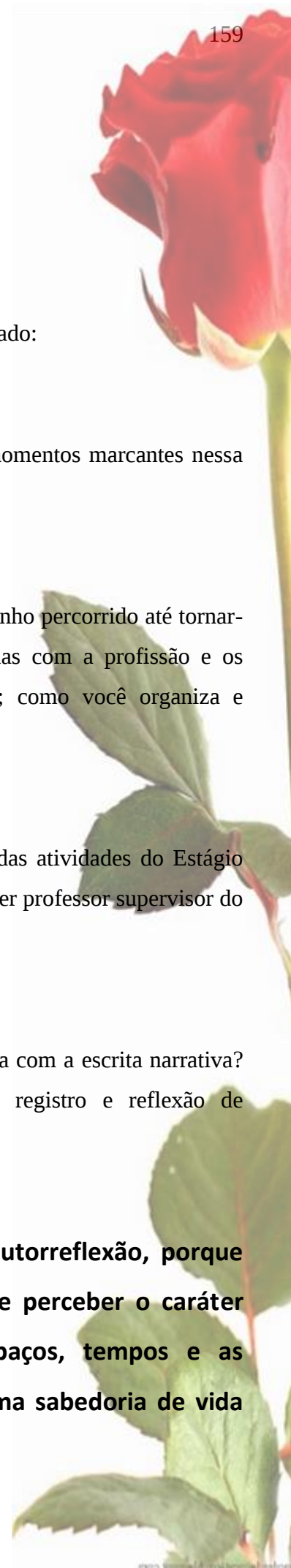
TERCEIRA NARRATIVA:

Quais as principais dificuldades que você encontra na realização das atividades do Estágio Supervisionado? Quais as principais vantagens e aprendizagens de ser professor supervisor do Estágio Supervisionado?

QUARTA NARRATIVA:

E por fim, narre como foi a experiência de participar dessa pesquisa com a escrita narrativa? (Você já utiliza “Escritos e Borrões”, como instrumentos de registro e reflexão de pensamentos e ações?)

Escrever sobre si é um exercício que promove uma autorreflexão, porque essa escrita permite explicitar a singularidade, permite perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida (JOSSO, 2010).



APÊNDICE B: ENTREVISTA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDOC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO

ENTREVISTA – SUPERVISORES ACADÊMICOS DE ESTÁGIO

PARTE INTEGRANTE DA PESQUISA DE MESTRADO:
SABERES E PRÁTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
DIÁRIOS NARRATIVOS DE SUPERVISORES ACADÊMICOS DE ESTÁGIO DO
CURSO DE PEDAGOGIA/UERN.

Eletrissandra Rodrigues Reis (Mestranda)
Normandia de Farias Mesquita Medeiros (Orientadora)

ROTEIRO DA ENTREVISTA:**IDENTIFICAÇÃO:**

Nome:

Algumas questões para nortear a entrevista:

- Por que a opção pelo curso de Pedagogia?
- Narre sobre como surgiu a vontade de ser professora.
- Como a experiência no curso de pedagogia e, sobretudo no estágio curricular contribuiu para a efetivação de sua prática?
- Desafios e descobertas que marcaram o início dessa formação docente;
- Como é feito o contato dos estagiários com as escolas?
- Qual a importância do estágio para a formação dos mesmos?
- Nesse momento de pandemia como você se posiciona em relação a disciplina de estágio?
- Destaque aprendizagens e bloqueios ao participar do estudo.
- Você pode acrescentar outros aspectos que não foram citados aqui.

