



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS – UACS**  
**CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

**VITÓRIA MOREIRA ROLIM**

**ENTRE AS VIVÊNCIAS E SENSIBILIDADES DE PROFESSORES(AS) EM  
FORMAÇÃO: NARRATIVAS DE SI NOS DIÁRIOS DE ESTÁGIO**

**CAJAZEIRAS – PB**

**2024**

VITÓRIA MOREIRA ROLIM

ENTRE AS VIVÊNCIAS E SENSIBILIDADES DE PROFESSORES(AS) EM  
FORMAÇÃO: NARRATIVAS DE SI NOS DIÁRIOS DE ESTÁGIO

Monografia apresentada à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura Plena em História, da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Licenciada em História.

**Orientador:** Prof. Dr. Israel Soares de Sousa

**CAJAZEIRAS – PB**

**2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação-(CIP)

R748e	<p>Rolim, Vitória Moreira.</p> <p>Entre as vivências e sensibilidades de professores(as) em formação: narrativas de si nos diários de estágio / Vitória Moreira Rolim. – Cajazeiras, 2024.</p> <p>100f. : il.</p> <p>Bibliografia.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Israel Soares de Sousa.</p> <p>Monografia (Licenciatura em História) UFCG/CFP, 2024.</p> <p>1. Formação de Professor. 2. Estágio supervisionado. 3. Licenciatura em História - Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande. 4. Ensino Superior - Cajazeiras - Município - Paraíba. 5. Construção da identidade docente. 6. Professor de história. I. Sousa, Israel Soares de. II. Título.</p> <p>UFCG/CFP/BS</p>	CDU – 378.8(813.3)
-------	---	--------------------

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

**VITÓRIA MOREIRA ROLIM**

**ENTRE AS VIVÊNCIAS E SENSIBILIDADES DE PROFESSORES(AS) EM  
FORMAÇÃO: NARRATIVAS DE SI NOS DIÁRIOS DE ESTÁGIO**

**Aprovado em 18/11/2024**

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **ISRAEL SOARES DE SOUSA**  
Data: 21/11/2024 07:42:00-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Israel Soares de Sousa**  
(Orientador - UACS/CFP/UFCG)

Documento assinado digitalmente  
 **ROSEMERE OLÍMPIO DE SANTANA**  
Data: 20/11/2024 10:45:02-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosemere Olímpio de Santana**  
(Examinadora - UACS/CFP/UFCG)

Documento assinado digitalmente  
 **NADJA CLAUDINALE DA COSTA CLAUDINO**  
Data: 20/11/2024 12:07:07-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof.<sup>a</sup> Ms. Nadja Claudinale da Costa Claudino**  
(Examinadora externa)

---

**Prof. Tiago Lourenço de Almeida**  
(Examinador Suplente)

**CAJAZEIRAS – PB**

**2024**

Dedico este trabalho aos meus pais, com especial ênfase à minha mãe, por me ensinar a acreditar em mim, sempre.

Aos meus colegas de curso, que se tornaram amigos(as) ao longo da jornada, e, em particular, aos sujeitos desta pesquisa, pela partilha de suas vivências formativas.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que tem sido meu guia, especialmente pela bênção de realizar o curso de História na UFCG. Essa conquista não é apenas minha, mas de todos que estiveram ao meu lado nesta jornada.

À minha família, meu coração transborda gratidão. Tenho certeza de que estão felizes e orgulhosos desta vitória, que também é de vocês. Agradeço especialmente ao meu avô, *Diolino Neto*, que, apesar de não ter conseguido estudar devido às dificuldades da vida, sempre me incentivou a seguir em frente em minha jornada acadêmica. Sua sabedoria e perseverança são um legado que carrego com carinho.

À minha mãe, *Deusilene Moreira*, meu amor e gratidão incondicionais. Sua força e apoio iluminaram meu caminho e me deram coragem para acreditar nos meus sonhos e lutar por eles. Cada palavra de incentivo sua ressoou em meu coração, me impulsionando a nunca desistir.

Aos meus irmãos e amigos, por serem uma fonte constante de apoio em todos os momentos da minha vida.

Aos meus colegas de curso — *Cristian Matheus, Érica Teles, Maria Fernanda, Valdyleide Bento, Karine Nogueira* entre muitos outros — minha gratidão pela amizade e pelas memórias que construímos juntos. Cada risada, cada desafio superado e cada conversa compartilhada tornaram essa jornada ainda mais leve e prazerosa. Cada um de vocês deixou uma marca indelével em meu coração, e eu jamais os(as) esquecerei.

Um agradecimento especial à minha namorada, *Bárbara Ellen*, que sempre acreditou em mim e me encorajou a seguir em frente. Seu carinho e amor foram essenciais para que eu mantivesse a motivação, mesmo nas fortes tempestades. Tu és minha força silenciosa, e sou eternamente grata por você estar ao meu lado.

Ao meu orientador, o *Prof. Dr. Israel Sousa*, que nunca me abandonou e sempre segurou minha mão ao longo deste processo. Sua confiança em mim e sua orientação foram pilares que sustentaram minha caminhada. Você me proporcionou saberes inestimáveis, tanto na pesquisa quanto na prática docente, e sou profundamente agradecida por isso.

À *Prof. Dra. Rosereme Santana*, a quem desenvolvi grande estima ao longo do curso, meu profundo agradecimento. Sua dedicação e paixão pela educação foram indescritíveis para minha formação acadêmica e construção da minha identidade docente. O impacto que você teve em minha formação é algo que levarei para sempre no meu coração.

Ao meu antigo professor do médio e posteriormente supervisor de estágio, Tiago Lourenço, e à professora Nadja Claudinale, que me acolheram em suas salas e escolas durante as etapas do meu estágio supervisionado, deixo aqui meu mais profundo respeito e gratidão. Faltam palavras para descrever a generosidade com que ambos abriram espaço para minha presença e crescimento em suas rotinas, sempre com paciência, incentivo e orientações. Suas palavras de apoio, seus conselhos e o exemplo de dedicação à profissão foram e sempre serão fontes de inspiração para mim. Este trabalho também é reflexo de tudo o que aprendi com vocês.

Agradeço à Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras–PB, e aos programas de assistência estudantil, que foram essenciais até o momento de finalização dessa fase.

Por fim, a todos vocês, meu sincero muito obrigado. Cada um desempenhou um papel insubstituível na minha formação e crescimento. Vocês dividiram suas experiências comigo, deixando uma marca na minha história. Com o coração cheio de emoção e gratidão, dedico esta conquista a todos vocês. Que nossas histórias continuem entrelaçadas e que possamos sempre se lembrar do poder da vivência.

Tudo se decide na consciência do acto. No seu equilíbrio e sensatez. Na aceitação de que a (auto)leitura, mesmo partilhada, não constitui uma verdade mais certa do que as outras leituras. Não se trata de uma mera descrição ou arrumação de factos, mas de um esforço de construção (e de reconstrução) dos itinerários passados. É uma história que nós contamos a nós mesmos e aos outros. O que se diz é tão importante como o que fica por dizer. O como se diz revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar.

**ANTÔNIO SAMPAIO DA NÓVOA**

## RESUMO

A presente pesquisa enfatiza a experiência de estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em História, por meio da análise dos diários produzidos por professores em formação, pela Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras–PB. Durante os anos de 2022 a 2023, os formandos registraram suas ações e reflexões em diários como parte das atividades das disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV. A escrita do diário é descrita por Miguel A. Zabalza (2004) como uma experiência que resulta em construções narrativas profundamente conectadas ao sujeito, que se produz enquanto é produzido pela própria narrativa, ou seja, os diários são vistos como um gênero textual que podem conter narrativas íntimas e pessoais, transcendendo e se conectando às fronteiras da sala de aula. Os diários de aula foram analisados na perspectiva de encontrar as situações que se configuram em experiências a partir do entendimento de Larrosa (2002), ou seja, algo que nos toca, nos mobiliza e nos faz pensar. A análise desses diários também revelou narrativas autobiográficas que transcendem a mera escrita rotineira das experiências escolares. Para isso, abordamos o conceito de experiência e entendemos as narrativas autobiográficas como possibilidade de formação, em diálogo com estudiosos como Peter Alheit (2006), Pierre Dominicé (2006), Christine Delory-Momberger (2010, 2012), Josso (2007, 2010), entre outros(as) autores(as). Os objetivos específicos do texto são: destacar a importância reflexiva desses diários de estágio na formação inicial docente, situando as narrativas autobiográficas como ferramentas formativas; discutir os dilemas enfrentados por professores em formação durante os estágios e seu impacto na percepção da docência; por fim, a pesquisa busca refletir a interseção entre memória e a construção da identidade docente, por meio dos registros, explorando como esses elementos se entrelaçam e refletem sobre si, abrangendo diversos aspectos da vida dos estudantes, em relação ao ofício do professor, à sua própria identidade e ao papel que desempenham, considerando uma gama de emoções, desafios, e frustrações de suas experiências formativas.

**Palavras-chave:** Professores em formação; Estágio; Diários; Narrativas de si.

## ABSTRACT

This research emphasizes the experience of supervised curricular internships in the Bachelor's Degree in History program at the Federal University of Campina Grande, Cajazeiras–PB Campus, through the analysis of journals produced by pre-service teachers. From 2022 to 2023, graduating students recorded their actions and reflections in journals as part of the activities in the Supervised Internship I, II, III, and IV courses. The journal writing process is described by Miguel A. Zabalza (2004) as an experience resulting in narrative constructions deeply connected to the subject, where the writer is shaped by the narrative while also shaping it. In other words, journals are viewed as a textual genre that may contain intimate and personal narratives, transcending and connecting to the boundaries of the classroom. The teaching journals were analyzed with the aim of identifying situations that constitute experiences based on Larrosa's (2002) understanding, i.e., something that touches us, moves us, and makes us think. The analysis also revealed autobiographical narratives that go beyond mere routine documentation of school experiences. In this context, we explored the concept of experience and framed autobiographical narratives as a possibility for professional development, drawing on authors such as Peter Alheit (2006), Pierre Dominicé (2006), Josso (2007, 2010), and Christine Delory-Momberger (2010, 2012), among others. The specific objectives of this study are to highlight the reflective importance of these internship journals in initial teacher education, positioning autobiographical narratives as formative tools; to discuss the dilemmas faced by pre-service teachers during internships and their impact on their perception of the teaching profession; and finally, to reflect on the intersection between memory and the construction of teacher identity through these journals, exploring how these elements intertwine and reflect on the students themselves. This encompasses various aspects of the students' lives in relation to the teaching profession, their personal identity, and the role they play, considering a range of emotions, challenges, and frustrations derived from their formative experiences.

**Keywords:** Pre-service teachers; Internship; Journals; Self-narratives.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Algumas informações importantes .....	48
---	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: RECORDANDO O QUE FIZ, SENTI E APRENDI.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I – O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES, DIÁRIOS E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS.....</b>	<b>23</b>
1.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	23
1.2 O TRABALHO COM DIÁRIOS: UMA FERRAMENTA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO INICIAL.....	32
1.3 O DIÁRIO NO CONTEXTO DOS DOCUMENTOS PESSOAIS E SUAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS .....	38
<b>CAPÍTULO II – DILEMAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO.....</b>	<b>45</b>
2.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: O CONTEXTO DOS ESTAGIÁRIOS NO CURSO DE LICENCIATURA HISTÓRIA (UFCG/CFP) .....	45
2.2 A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO .....	49
2.3 A VIVÊNCIA DOS ESTAGIÁRIOS COM OS(AS) SUPERVISORES(AS) DE ESTÁGIO.....	55
2.4 A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO PARA A REALIZAÇÃO DAS AULAS60	
<b>CAPÍTULO III – TRANSCENDENDO AS FRONTEIRAS DA SALA DE AULA: MEMÓRIAS E IDENTIDADE DOCENTE.....</b>	<b>64</b>
3.1 O ESTÁGIO “IDEAL” E O “REAL”: MOTIVAÇÃO, INTERAÇÃO, MEMÓRIAS, DESAFIOS, LIMITES, CRESCIMENTO E SUPERAÇÃO .....	64
3.1.2 AS EMOÇÕES E O SIMBOLISMO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE .....	71
3.2 REGISTROS REFLEXIVOS E A CONSTRUÇÃO DA A IDENTIDADE: MOMENTOS DE CONFRONTO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	78
<b>BREVE CONCLUSÃO, O DIÁLOGO CONTINUA .....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>93</b>

## **INTRODUÇÃO: RECORDANDO O QUE FIZ, SENTI E APRENDI**

Há magníficos professores ainda jovens e há outros, com muitos anos de experiência, que continuam desenvolvendo uma atividade profissional deficiente. Não é a prática por si mesma que gera conhecimento. [...] A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados de desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. Quer dizer, necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes [...] É isso o que um diário pode proporcionar. (Zabalza, 2004, p. 137)

Cada indivíduo, enquanto ser histórico, social e cultural, desempenha um papel ativo na produção de conhecimento, inclusive sobre si mesmo. A pesquisa que compartilho tem como objetivo geral aprofundar a compreensão acerca das vivências e sensibilidades de professores(as) em formação, utilizando as narrativas pessoais presentes em seus diários de estágio. A intenção é mergulhar nas experiências pessoais desses(as) educadores(as) em formação, explorando suas reflexões, desafios e descobertas ao longo do processo formativo. Destaca-se a interação entre as experiências escolares passadas e presentes, indicando que a forma como essas experiências são vivenciadas e interpretadas contribuem para o desenvolvimento formativo do indivíduo, bem como para as metamorfoses identitárias e subjetivas. Nesse cenário, ocorre a expressão e reflexão do eu, estabelecendo um diálogo constante entre as experiências vividas e as possibilidades formativas. Nesse caso, o trabalho é explorado no âmbito de uma pesquisa-formação, que envolve a interconexão entre investigação acadêmica e formação profissional, especialmente no contexto da formação docente. Esta abordagem busca não apenas analisar a prática pedagógica, mas também compreender as nuances emocionais e as percepções individuais que moldam o desenvolvimento profissional desses futuros professores.

A motivação subjacente à escolha desta temática vincula-se às experiências que venho tendo ao longo de minha formação docente desde 2019, na Universidade Federal de Campina Grande Campus de Cajazeiras-PB, no que se refere à prática em sala de aula através de programas educacionais, e principalmente, dos estágios supervisionados onde deparei-me com uma série de desafios que moldaram a trajetória de minha jornada como professora até o presente momento. Na docência, o estágio implica em estabelecer uma relação pedagógica entre alguém mais experiente, geralmente um professor na escola, e alguém que está iniciando no ofício de ensinar e aprender. Essa interação proporciona um ambiente propício para

vivenciar a experiência da sala de aula, proporcionando o contato com instrumentos teórico-metodológicos e as experiências no ambiente escolar.

O entendimento do que é o papel de educador(a) revelou-se uma das primeiras barreiras que encontrei. A transição do status de estudante para professor(a) envolveu um amadurecimento complexo, desde a gestão de uma sala de aula até o desenvolvimento de métodos que fossem eficazes na construção de conhecimento com os alunos. Além disso, uma das minhas constantes preocupações era compreender a dinâmica de cada instituição escolar que estagiei. Isso envolvia não apenas observar e entender a estrutura administrativa, mas também as interações entre os colegas, das políticas educacionais em vigor e os desafios que estavam sendo enfrentados pela instituição.

Todavia, um dos maiores dilemas que confrontei no decorrer dos meus estágios, sendo, de fato, um catalisador para a minha atual posição, foi o processo de redação dos diários após a conclusão de cada etapa. Essa fase, sempre exigia uma profunda reflexão e autoanálise de minhas ações. Passeggi (2008, p. 36), destaca a complexidade da escrita sobre si, descrevendo-a como uma tarefa desafiadora. Ela, salienta a dificuldade de "fixar na escrita o que se tenta pegar no ar", ou seja, capturar em palavras aquilo que é fugidio e escapa a cada tentativa. Ou seja, expressar experiências pessoais e reflexões em palavras é um esforço laborioso, pois o objeto da reflexão é algo que, de certa forma, escapa à nossa apreensão.

Foi percebendo a diversidade de conteúdos que emergia das narrativas presentes nesses diários, que passei a enxergá-los como fontes significativas para a compreensão da formação docente. Eles se revelaram importantes por expressarem, de maneira explícita e implícita, o sujeito que narra, suas subjetividades, memórias, perspectivas em relação à escola e seus atores sociais, experiências pedagógicas, visões sobre o aluno, educação e o ensino de História. Além disso, esses registros refletem ideias e expectativas sobre a jornada para se tornar um professor, ao mesmo tempo em que revelam a realidade e os dilemas enfrentados pelos professores em formação durante a conclusão de seus cursos.

Assim, me familiarizei com a prática da escrita autobiográfica por meio do uso do diário de estágio, documentando diariamente minhas experiências na escola e na sala de aula. Esses registros permitiram que eu "arquivasse" emoções e questionamentos que poderiam se perder na correria do tempo. Além disso, proporcionaram a oportunidade de recordar vivências que desempenharam um papel fundamental na construção da minha identidade atual. Em outras palavras, o diário tornou-se um espaço propício para a reflexão sobre minha própria jornada e as metamorfoses que moldaram minha prática educacional. Como nos diz Paulo Freire (1991, p. 58) "ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro

horas 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.” Ou seja, um processo contínuo que requer construção e reconstrução, uma dinâmica que se desenrola na prática e é aprofundada por meio da reflexão crítica sobre as ações pedagógicas cotidianas.

Entendemos aqui o diário de aula como um instrumento metodológico na formação inicial de professores fundamentada nos referenciais de Porlán e Martín (1997). De acordo com esses autores, o diário de aula é concebido como um registro da prática docente, sendo definido como um instrumento que possibilita ao professor investigar e refletir sobre sua prática educativa, constituindo-se como um “testemunho biográfico de sua experiência” (Porlán; Martín, 1997, p. 18).

A periodicidade na escrita do diário é relevante, pois permite ao professor acompanhar sua evolução, além de oferecer espaço para reflexões contínuas, expressando sentimentos, pensamentos e percepções. A ênfase na escrita do diário como um "testemunho biográfico da experiência" sugere que o diário não é apenas um registro factual, mas também um meio de expressar a subjetividade e a singularidade da experiência.

Além disso, a relevância do livro "Diários de aula – um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional" de Miguel A. Zabalza (2004) contribui significativamente para o entendimento do conceito de diário na abordagem da formação de professores. Adotando Zabalza como referencial, os registros dos professores em formação se tornam mais pessoais e biográficos. A mudança para narrativas mais pessoais permite que os professores expressem suas emoções, reflexões e vivências de forma mais subjetiva. Ao escrever sobre suas emoções diante das dificuldades, os professores desenvolvem uma concepção sobre si mesmos como educadores. Essa abordagem mais subjetiva e reflexiva, promovida pelo autor, reforça a ideia de que o diário de aula é um instrumento relevante no desenvolvimento profissional dos futuros professores, contribuindo para nossa discussão.

A compreensão do diário como um gênero autobiográfico implica na capacidade do professor(a) ou do ator-narrador(a), ao redigi-lo, de apoiar-se em momentos de reflexão retrospectiva. Durante o ato de escrever no diário, ocorrendo em um período posterior à experiência vivida, como no caso do estágio, abre-se a oportunidade para analisar e ponderar sobre as decisões e eventos que compuseram o dia de aula. Neste processo de autoanálise, o diário se revela como uma ferramenta que vai além de meras anotações, conforme destaca Hess (2006, p. 92), que diz "Mais do que todas as outras formas de escrita, explora a complexidade do ser".

Portanto, reconheço que à medida que mergulhava mais fundo nas narrativas de minha trajetória até o presente momento, mais encontrava uma direção que não só se alinhava com meu crescimento profissional e pessoal, mas também, de alguma forma, poderia contribuir para o campo educacional. Essa jornada de descobertas, com todos os altos e baixos, enriqueceu minha formação docente e proporcionaram uma base sólida para a pesquisa que apresento agora.

Dito isso, durante minha jornada formativa estive constantemente refletindo sobre o tipo de professora que almejava me tornar. Esse processo demandou uma reflexão constante sobre minhas ações, levando-me a pensar e repensar em minhas atitudes e comportamentos. Pois, a prática do magistério vai muito além do aspecto puramente acadêmico e técnico. Maria Teresa Estrela (1997) afirma que "o magistério tem cor, cheiros, formas, memórias, afetos, emoções, presenças", ou seja, a experiência de ensinar e aprender está imersa em elementos emocionais e vivenciais que moldam a prática do professor(a). Isso me levou a ponderar que atualmente observa-se uma maior valorização e reconhecimento do papel do professor(a), ultrapassando a simples avaliação de suas habilidades técnicas. Destaca-se a importância de reconhecer a subjetividade do "eu" humano, como proposto por Rubem Alves (2008). Um dos anseios desse estudo é transcender dogmas, buscando compreender não apenas a docência em termos objetivos, mas também os aspectos subjetivos que a permeiam. Isso implica em compreender as particularidades de cada indivíduo, uma vez que os professores são agentes sociais dotados de experiências marcantes. Eles enfrentaram desafios significativos e trilharam trajetórias pessoais que inevitavelmente moldaram, e continuam a moldar, a maneira como abordam o ensino.

Entretanto, percebe-se uma lacuna na compreensão das formas como as vivências durante esses estágios impactam as escolhas dos estudantes, revelando subjetividades, memórias e histórias de vida, e ao mesmo tempo de conhecer e dar voz ao futuro professor de História. Esses registros abrangem uma variedade de emoções experimentadas e escolhas desses sujeitos incluindo motivações, objetivos e desafios enfrentados. Os diários, considerados documentos nos quais se registram reflexões e perspectivas, proporcionam uma janela para os pensamentos, ações e sentimentos dos sujeitos, provocando uma reflexão não apenas sobre o indivíduo, mas também sobre as dinâmicas interpessoais passadas.

A compreensão delineada por Josso (2002) caracteriza a abordagem biográfica como "um caminhar para si". Essa metáfora sugere que a abordagem biográfica é um processo individual de auto descoberta e reflexão que se desenrola ao longo do tempo. Essa perspectiva se integra aos campos de conhecimento e às ações à medida que os sujeitos em formação

exploram e compreendem suas próprias narrativas. Enfatizando as diferentes buscas empreendidas pelos sujeitos, a autora destaca a importância da participação ativa e reflexiva na construção de suas próprias narrativas. A abordagem biográfica, portanto, não é apenas um método, mas um processo contínuo de exploração pessoal que enriquece a prática e a teoria relacionadas às narrativas de formação. Essa abordagem mais abrangente e pessoal contribui para um entendimento mais aprofundado do processo de formação, levando em consideração as experiências e aprendizagens acumuladas.

Nas últimas décadas, tem sido cada vez mais reconhecida a importância da narrativa como uma metodologia de pesquisa e desenvolvimento pessoal e profissional no campo educacional. A narrativa, nesse contexto, engloba dois aspectos essenciais: uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos eventos relatados, conforme destacado por Prado e Soligo (2003). Diversos gêneros de narrativas são comuns nesse contexto, refletindo a maneira como os professores em formação expressam suas experiências. Entre esses gêneros, destacam-se os diários de aula, as notas de campo, os memoriais, as cartas pedagógicas, as entrevistas narrativas, entre outros.

Para embasar esta pesquisa, recorreremos a uma variedade de autores que exploram o papel da narrativa na pesquisa educacional. Destacam-se Nóvoa (1992), Sousa (2012) e Zabalza (2004), cujas obras oferecem contribuições que auxiliam na construção do nosso estudo. A escrita da narrativa é apresentada como um ato que leva o sujeito a uma dimensão de auto escuta, sugerindo que ao escrever, o indivíduo se envolve em um processo de reflexão profunda, como se estivesse compartilhando suas experiências consigo mesmo. O foco é direcionado para a ideia de que, ao narrar, o sujeito está, de certa forma, contando para si próprio as histórias de sua vida, revisitando suas vivências e as aprendizagens que foram construídas ao longo do tempo, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento de si. A abordagem biográfica é então apresentada como um movimento de investigação-formação, destacando a ligação intrínseca entre o processo de conhecimento e formação do sujeito. A contribuição de Cunha (2013, p. 611) ao analisar trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação, ressalta que se “a formação não é neutra [...] torna-se imprescindível analisá-la a partir de uma perspectiva que se distancie de compreensão meramente técnica, afastando qualquer possibilidade de negação da subjetividade”.

O ato de narrar-se é visto como uma expressão da meta-reflexão, ou seja, uma reflexão sobre a reflexão, onde o sujeito evoca e examina os conhecimentos construídos em suas experiências formadoras. A abordagem biográfica, ao se concentrar nesse ato de narrar e refletir sobre a própria história, torna-se uma ferramenta importante no processo de formação,

promovendo a autorreflexão e a construção de significado a partir das experiências vivenciadas (Souza, 2004).

Nesse contexto, o objetivo geral deste trabalho é, por meio da análise das narrativas presentes nos diários de estágio - produzidos pelos formandos, contendo as quatro experiências de estágio realizadas durante o referido curso - estabelecer um diálogo contínuo entre a esfera do vivido e as potencialidades formativas. O foco recai nas sensibilidades manifestadas durante o processo de estágio, buscando entender de que maneira essas narrativas influenciam a construção de significados sobre a prática docente.

De forma mais específica, destacamos a importância reflexiva dos diários de estágio na formação inicial docente, situando as narrativas autobiográficas como possibilidades de formação, identificando como esses registros impactam tanto o desenvolvimento profissional quanto pessoal dos docentes em formação. O trabalho ainda discute os dilemas enfrentados por professores em formação, e como tais dilemas impactam a percepção de professores em relação à docência. Por fim, refletimos a interseção entre memórias, histórias de vida e a construção da identidade docente, por meio dos registros, explorando como esses elementos se entrelaçam e refletem sobre si, enriquecendo a compreensão das perspectivas individuais e dinâmicas culturais do ambiente educacional. Na perspectiva de Rafael Porlán e José Martín (1997, *apud* Galiazzi e Lindemann, 2003), sobre a utilidade do diário como uma ferramenta reflexiva, a ênfase está na capacidade do diário proporcionar uma reflexão mais profunda sobre os processos significativos da dinâmica em que o autor está envolvido. Ao compartilhar essas experiências, espero inspirar outros educadores a abraçarem os desafios como oportunidades de crescimento e a refletirem sobre seu papel na sociedade.

Neste estudo, conduzimos uma análise qualitativa em educação (Bogdan; Biklen, 1994). Ao realizar a análise de diários, devemos estar cientes dos cuidados necessários na interpretação da informação fornecida por esses documentos, uma vez que os diários são considerados documentos pessoais. Portanto, é fundamental compreender o que caracteriza documentos pessoais. Segundo a perspectiva de Bogdan e Biklen, baseada em Plummer (1983) e Taylor e Bogdan (1984), os documentos pessoais referem-se a “qualquer narrativa na primeira pessoa que descreva as ações, experiências e crenças do indivíduo” (Bogdan e Biklen, 1994, p.177). Essa definição destaca a necessidade de precaução ao analisar esse tipo de documento, já que envolvem informações muito pessoais e íntimas que merecem uma abordagem cuidadosa.

De acordo com Diamond (1991), citado por Isabel Cruz (2004), os diários são considerados "documentos do eu", nos quais se expressa o que pensamos ser, o que desejamos

ser, o que fingimos ser e o que acreditamos que os outros pensam de nós. Em outras palavras, os diários são registros de pensamentos e desabafos do autor, conferindo-lhe o direito à sua privacidade. Portanto, ao analisar diários, é imperativo respeitar essa dimensão pessoal e privada das narrativas contidas nesses documentos.

Nosso enfoque recai sobre a narrativa de formação, conceituada por Nóvoa (1988) como uma ferramenta dual, desempenhando simultaneamente um papel de instrumento de pesquisa e pedagógico. As narrativas de formação, presentes nos diários, estabelecem um espaço singular onde o indivíduo, ao escolher cuidadosamente aspectos de sua vida para expressar, como observado nos diários de estágio ao discutir eventos do presente em comparação com experiências do passado, organizando-os por meio de palavras faladas ou escritas, estrutura seus pensamentos e intensifica a reconstrução de suas experiências pessoais e profissionais, refletindo de maneira autocrítica. Essa prática não apenas provoca uma análise pessoal mais profunda, mas também serve como uma base fundamental para a compreensão de sua jornada vivida. Essas narrativas também instigam uma reflexão crítica sobre o eu e suas interações com os outros, caracterizando-se como excelente estratégia de formação. (SOUZA, 2004)

Os diários analisados neste trabalho foram produzidos por cinco licenciandos do último ano do curso de História na Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras. Este grupo, composto por duas mulheres e três homens, foi selecionado com base na conclusão dos estágios e no voluntarismo em contribuir para a pesquisa. A escolha desses cinco alunos ativos se deu pela disponibilidade e interesse em compartilhar suas experiências por meio dos diários. Embora tenha havido diálogo com outros estudantes sobre a possibilidade de disponibilizarem seus diários, somente esses cinco se dispuseram a colaborar - enviando por e-mail seus diários, tornando-os os únicos participantes ativos na pesquisa.

Refletimos a fim de destacar as narrativas autobiográficas desses sujeitos - três formandos (homens) e duas formandas (mulheres) que compartilharam trajetórias distintas, que influenciam suas perspectivas e experiências na área educacional. O primeiro formando, de 29 anos, inicialmente graduado em Psicologia, redirecionou sua atuação profissional para a docência após atuar como professor de História no ensino fundamental. Atualmente, no término do curso de História, integra o Programa de Residência Pedagógica (RP)<sup>1</sup>. O segundo

---

<sup>1</sup> O Programa Residência Pedagógica (RP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) busca fortalecer a formação prática nos cursos de licenciatura. Ele fornece aos licenciados dos anos finais do curso a experiência profissional docente, permitindo que assumam a regência em sala de aula com o acompanhamento de um professor da escola. Os participantes selecionados têm direito ao sorteio de bolsa para apoiar sua participação no programa. [www.gov.br](http://www.gov.br).

formando, aos 23 anos, está prestes a concluir sua graduação em História. Sua iniciação à docência na sala ocorreu como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>2</sup>, seguido por estágios supervisionados ao longo do percurso acadêmico. O terceiro formando, com 22 anos, também está nos estágios finais do curso de História. Suas experiências em sala de aula foram moldadas por sua participação ativa no PIBID, na RP e nos estágios, proporcionando um amplo contato com práticas educacionais. No grupo feminino, a quarta formanda, aos 25 anos, está prestes a se formar. Suas vivências na sala de aula foram enriquecidas pelo também envolvimento no PIBID, na RP e nos estágios, refletindo seu comprometimento com a prática docente. Por fim, a quinta formanda, com 24 anos, também está próxima da formatura. Assim como os outros sujeitos, ela teve oportunidades de aprimorar sua formação por meio do PIBID, da RP e dos estágios.

Os diários foram elaborados a partir das atividades realizadas em escolas públicas da rede estadual de ensino nos anos letivos de 2021 e 2022, durante as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV. O processo de produção dos diários a partir das experiências no seio escolar, foi individual, mas seguido de compartilhamento e momentos de sensibilização em sala de aula - junto da professora da disciplina - acerca das vivências que estavam sendo realizadas, configurando-se este como um primeiro momento de distanciamento e pausa para reflexões sobre os acontecimentos vivenciados na escola. Essa etapa ocorreu ao longo dos semestres - de cada período - de forma sistemática, com a discussão em conjunto com outros colegas que estavam atuando em escolas diferentes.

Esses diários foram elaborados durante as atividades de estágio, sem que a pesquisa atual estivesse ainda concebida. Ao longo de seu desenvolvimento tinham o propósito de registrar reflexões centrais de cada plano de estágio: a “inocência” inicial da docência; o questionamento da identidade docente; elaboração de planejamentos e planos de aulas; o “choque de realidade”, que se revela nos desafios práticos, como a percepção da aula, ora como um evento singular, ora como uma simples reprodução; e, por fim, uma análise mais profunda do território da docência, confrontando as experiências escolares vivenciadas e refletindo sobre seu impacto em relação às percepções anteriores.

Inicialmente, entregamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a esses alunos, visando informá-los sobre os objetivos da pesquisa, identificar aqueles que estavam

---

<sup>2</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) tem como objetivo integrar estudantes de licenciatura nas escolas públicas de educação básica, contribuindo para o aprimoramento da formação de futuros professores. O programa oferece bolsas tanto para os licenciados públicos quanto para os professores das escolas e das instituições de ensino superior participantes, incentivando sua participação ativa nas atividades propostas. [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

interessados em participar e solicitar a autorização para a realização do estudo. É importante ressaltar que os nomes utilizados na pesquisa são fictícios, garantindo assim a confidencialidade e a privacidade dos participantes. As narrativas analisadas foram escritas durante as observações de aulas de História e execução de regências de classe na educação básica e fundamental. O corpus da análise totaliza 20 diários, sendo 10 escritos nas atividades de observação dos licenciandos e 10 escritos sobre a prática de ensino durante as atividades de regência. Optamos por combinar a técnica de análise de dados proposta por Bardin (1999) com a abordagem de análise sugerida por Zabalza (2004) para os diários entregues pelos estagiários.

A análise desses diários foi realizada com base na metodologia delineada por Zabalza (2004). Seguindo a metodologia proposta pelo autor (idem, p. 58-59), o processo de análise dos diários narrativos consistiu em duas etapas principais. A primeira etapa foi uma "leitura exploratória" inicial, visando evitar a tipificação prematura dos dados. Na segunda etapa, realizou-se uma "segunda leitura", durante a qual foram feitas anotações à margem e selecionadas afirmações e dados relevantes, levando em conta as questões que nos propomos a investigar e compreender.

Pela leitura exploratória, uma vez que esses diários foram redigidos digitalmente, não foram observadas anotações nas margens ou quaisquer sinais de correções, o que sugere que os estagiários poderiam visitar esses registros regularmente no momento da escrita. É possível que esses registros tenham passado por um processo de revisão meticulosa antes de sua conclusão final.

Após diversas leituras, decidimos sistematizar as narrativas sob três aspectos: na primeira linha de investigação, elucidamos as circunstâncias contextuais das experiências formativas, esforçando-nos para identificar os ambientes e situações específicas nas quais elas transcorreram, como também suas percepções sobre as aulas observadas. A segunda linha de análise abordou a dimensão simbólica dessas vivências, possibilitando-nos compreender como elas impactam emocional e psicologicamente os sujeitos, abrangendo uma gama de sentimentos. Por fim, encaminhamos nosso olhar para a atuação docente, bem como a construção da identidade docente.

Os formandos utilizaram os diários para registrar momentos de suas trajetórias, incorporando uma dimensão temporal tridimensional conforme discutido por Ricoeur (1995, 2007). Esse aspecto temporal destacado possibilita a recordação do passado sob a perspectiva do presente e a antecipação do futuro, proporcionando uma narrativa não linear e sequencial.

No primeiro capítulo, intitulado “O Estágio Supervisionado e a Formação Docente: Reflexões, Diários e Narrativas Autobiográficas”, será analisada a importância do estágio supervisionado no processo de formação docente e na construção dos saberes essenciais para a prática docente. Serão exploradas as interconexões indissociáveis entre a identidade pessoal e o profissional do(a) professor(a), enfatizando a necessidade de uma compreensão da interseção contínua entre conhecimentos, identidade e prática reflexiva, intrinsecamente ligada às subjetividades e particularidades das histórias de vida. Em seguida, será discutido o uso de diários de estágio como uma ferramenta reflexiva na formação inicial, bem como as narrativas autobiográficas que permeiam esse processo de escrita.

No segundo capítulo, “Dilemas na Formação Docente: A Experiência como Possibilidade de Formação”, serão feitas considerações sobre o contexto dos(as) estagiários(as) que compõem a presente pesquisa. Em seguida será discutida a importância da experiência na construção do conhecimento, apresentando os dilemas enfrentados por esses professores em formação durante suas primeiras experiências em sala de aula. Aspectos relativos à prática docente, incluindo o planejamento e os resultados alcançados, serão explorados, bem como a relação entre teoria e os desafios na execução das atividades. Serão levadas em conta as percepções dos estagiários sobre a docência como profissão, tanto no âmbito pessoal quanto social.

Por fim, no terceiro e último capítulo “Transcendendo as Fronteiras da Sala de Aula: Memórias e Identidade Docente” será investigada a dicotomia entre as expectativas dos(as) estagiários(as) em relação ao estágio e a realidade vivenciada, ressaltando como as memórias escolares influenciam essas expectativas e, muitas vezes, entram em contraste com a prática efetiva que vivenciam. Em seguida, será analisado como as experiências emocionais emergentes nos estágios afetam as percepções sobre o papel de professor(a), considerando também as memórias afetivas que cada estagiário(a) carrega de professores(as) e aulas que os impactaram anteriormente. Concluir-se-á com a discussão sobre como os registros reflexivos não apenas facilitam a construção da identidade docente, mas também atuam como arquivos de memória, permitindo que os estagiários revisitem e ressignifiquem as experiências vividas ao longo de sua trajetória formativa. Observar-se-á, portanto, como esses momentos de reflexão contribuem para uma compreensão mais íntima da prática pedagógica e do papel social do docente.

## **CAPÍTULO I – O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES, DIÁRIOS E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS**

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (Paulo Freire, 1977, p. 50)

Compreendemos, de forma geral, que ser professor e atuar no ensino são tarefas repletas de desafios, exigindo dos(as) docentes a necessidade contínua de reflexão e aprendizado. Isso significa que é essencial estar sempre revendo e adquirindo novos conhecimentos e habilidades práticas, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Assim, o desenvolvimento profissional dos(as) docentes está conectado à sua esfera pessoal, assim como às questões sociais e políticas ao seu redor, formando sua identidade profissional em consonância com o contexto em que atuam.

### **1.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Ao longo do tempo, os currículos e as abordagens nos cursos de formação de professores passaram por mudanças significativas, impulsionadas por contextos sociais, políticos e educacionais variados. Esse processo não reflete apenas as transformações na compreensão da educação e do ensino, mas também responde aos critérios e desafios enfrentados pelos professores em suas práticas profissionais.

Dentro desse panorama, o estágio supervisionado se destaca como um dos principais componentes da formação docente, permitindo que os(as) futuros(as) professores(as) apliquem os seus conhecimentos teóricos em contextos reais de ensino e aprendizagem. Essa vivência prática possibilita que, desde o período de formação, o docente vivencie o cotidiano escolar, confrontando expectativas com a realidade e trabalhando sua capacidade de adaptação.

Atualmente, espera-se que os cursos de formação docente priorizem o desenvolvimento de profissionais reflexivos, críticos e preparados para avaliar continuamente suas práticas pedagógicas. Sob essa ótica, é importante que esses(as) futuros(as) profissionais

aprendam a relacionar os conhecimentos teóricos adquiridos no ambiente acadêmico com as complexidades e particularidades da sala de aula, conseguindo desenvolver uma prática consciente e flexível diante das exigências e desafios da profissão.

Em termos normativos, o Estágio Supervisionado no Brasil é regulamentado pela Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. Essa legislação define o estágio como um

ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, s/p).

Além de ser uma exigência legal, o estágio é uma parte essencial do projeto pedagógico dos cursos de formação, integrando o currículo. É também um elemento que aproxima o estudante de sua futura profissão, colocando-o diante da prática docente e possibilitando a vivência da teoria na prática, a chamada práxis. Essa experiência oferece ainda um ambiente propício para a realização de pesquisas e investigações na área da educação.

De acordo com Santos em *O Estágio Curricular na formação de professores: diversos olhares* (2005), o estágio é fundamental na preparação inicial de docentes e possui quatro aspectos relevantes: a *construção de aprendizados*: durante o estágio, os estudantes têm a chance de experimentar situações reais de ensino e aprendizagem, permitindo-lhes adquirir novos conhecimentos por meio da análise e discussão das experiências vivenciadas. Em segundo lugar, a *integração curricular* é ressaltada, pois as vivências dos estudantes no estágio junto à Educação Básica contribuem para a revisão e adequação do currículo do curso de formação de professores, assegurando seu alinhamento com as demandas da prática profissional. Em terceiro lugar, destaca-se a *conexão entre diferentes níveis educacionais*: o estágio demanda uma colaboração estreita entre as instituições de Ensino Superior e as escolas básicas, reconhecendo as diferenças entre esses dois níveis de ensino e valorizando a contribuição mútua na formação dos futuros educadores. Por último, é ressaltada a *integração teoria-prática*: ao vivenciarem o cotidiano escolar durante o estágio, os estudantes são estimulados a refletir criticamente sobre a profissão docente, promovendo uma abordagem que relaciona a teoria acadêmica com a prática pedagógica, visando encontrar soluções para os desafios enfrentados.

Portanto, o Estágio Supervisionado configura-se como um espaço formativo e investigativo que proporciona aos futuros professores uma compreensão mais íntima da

cultura em torno da profissão docente. Durante essa etapa, eles têm a oportunidade de observar e refletir sobre as práticas educacionais, o que contribui significativamente para a sua identificação com a profissão. Felício e Oliveira (2008) reconhecem o estágio como parte integrante de um processo de ensino e aprendizagem. Afirmando que

Compreender o estágio curricular como um tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem é reconhecer que, apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, só ela não é suficiente para formar e preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão. Faz-se necessária a inserção na realidade do cotidiano escolar para aprender com a prática dos profissionais da docência. (p. 221)

Esse espaço imersivo reforça a identidade profissional do(a) futuro(a) docente, proporcionando uma prática reflexiva onde a teoria e a prática se entrelaçam de forma inseparável. O objetivo é desenvolver a identidade do professor como um pensador crítico e reflexivo, conforme proposto por Pimenta (2005), através da aplicação de uma abordagem pedagógica fundamentada na reflexão-ação-reflexão.

Em consonância com a perspectiva delineada com a perspectiva de Pimenta e Lima (2005; 2006, p. 6), partilhamos da compreensão de que o estágio deve transcender a sua concepção tradicional como mera atividade prática instrumental, assumindo, ao invés disso, o papel de um campo de conhecimento com um estatuto epistemológico próprio. Nessa perspectiva, o estágio emerge como um espaço que propicia a reflexão crítica e oportuniza a construção do conhecimento acerca da realidade social, sensibilizando os estudantes para as demandas educativas e orientando-os para um pensamento progressista voltado para a transformação social. Isso implica respeitar os valores éticos que devem nortear a prática docente, pois a profissionalidade do professor é entendida como uma práxis social, ou seja, uma forma de intervenção educativa na realidade social, que tem seu cerne, não exclusivamente, mas principalmente, nas instituições de ensino.

Esse processo é fundamental para a construção dos saberes da docência. Segundo Pimenta (1999), compreender esses saberes é essencial, pois eles influenciam e moldam a “identidade docente”. A autora afirma que essa identidade é fluida, formada pela interpretação que cada professor(a) faz de sua prática de ensino, como protagonista e autor de suas próprias ações, levando em conta seus valores e experiências pessoais. O processo de construção dessa identidade tem início na formação inicial e está baseado em três dimensões principais: "saberes da experiência", "saberes do conhecimento" e "saberes pedagógicos", conforme classificado por Pimenta (1999).

Os "saberes da experiência" são adquiridos através da prática docente cotidiana, emergindo das interações diárias no ambiente escolar, como planejamentos com colegas e outras atividades. Já, os "saberes do conhecimento" envolvem uma compreensão mais profunda do significado de ensinar determinados conteúdos. É a capacidade do professor de ir além da superfície do conhecimento, buscando compreender o significado subjacente dos conceitos que estão sendo transmitidos. Por fim, os "saberes pedagógicos" resultam da reflexão sobre as práticas de ensino e derivam dos dois tipos de conhecimentos mencionados anteriormente. É nesse último conjunto que a relação entre teoria e prática se torna crucial.

Pimenta destaca que “os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior” (Pimenta, 1999, p. 27-28). Entendendo que a prática precede a teoria, no entanto, isso não implica em uma oposição absoluta entre teoria e prática, mas sim em uma íntima vinculação entre elas.

O processo de aprendizagem é, essencialmente, um processo de reflexão. Tardif (2002) destaca que “o processo de formação do ser humano reflete exatamente todas as possibilidades e todas as matizes dos seres que somos” (p. 174), isso implica que a formação é um processo dinâmico que se relaciona com todas as possibilidades e nuances do ser. Essa formação inicia-se desde o nascimento, manifestando-se nos comportamentos e normas que guiam a vida e expressam a subjetividade do indivíduo, moldando nossas atitudes, valores e perspectivas, orientando nossas escolhas e expressando nossa singularidade. Nesse sentido, a formação é um processo subjetivo, pois é influenciado pela história de vida e pelas características individuais de cada pessoa. Dessa forma, cada indivíduo interpreta e internaliza experiências de formação única, resultando em trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento distintas. Portanto, entender a formação como algo complexo e multifacetado significa considerar a importância da reflexão no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

No âmbito da formação de professores, Nóvoa (1992) aponta que o desenvolvimento da formação docente não é apenas resultado da adição de cursos, conhecimentos ou técnicas. Em vez disso, ele argumenta que a verdadeira formação ocorre por meio de um processo contínuo de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e (re)construção constante da identidade pessoal do(a) educador(a). Esse processo envolve uma introspecção sobre como a prática de ensinar se entrelaça com as vivências pessoais do professor, permitindo a ele construir e reconstruir sua própria identidade na profissão.

Conforme destacado por Nóvoa (1992)

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1992, p. 14).

Esse processo de formação contínua também é ressaltado por Perrenoud (2002), que salienta a importância de preparar os futuros docentes para refletirem sobre sua prática pedagógica. O professor em formação inicial, também conhecido como professor principiante de acordo com o autor apresenta algumas características conforme apontado:

1. Um principiante está entre duas identidades: está abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões.
2. O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico assumem enorme importância, mas eles diminuirão com a experiência e com a confiança.
3. O principiante precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira.
4. A forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão.
5. Ele passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que “joga” com um número crescente de bolas.
6. Geralmente, ele se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos.
7. O iniciante está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional.
8. Ele não consegue se distanciar de seu papel e das situações.
9. Ele tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por eles.
10. O novo profissional mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com sua incompetência nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera (Perrenoud, 2002, p. 18- 19)

Diante disso, as circunstâncias enfrentadas pelo professor iniciante o impulsionam a buscar conhecimento, pois estar nessa “[...] condição de principiante induz, em certos aspectos, a uma disponibilidade, a uma busca de explicações, a um pedido de ajuda, a uma abertura à reflexão” (Perrenoud, 2002, p. 19). Assim, torna-se evidente a importância do estágio supervisionado na formação acadêmica, pois é um momento-chave que suscita reflexões e questionamentos sobre a escolha da docência como profissão.

A importância dessa fase formativa reside na oportunidade que oferece ao licenciando para investigar a própria prática, permitindo uma reflexão crítica sobre seu desenvolvimento acadêmico, profissional e, não menos importante, pessoal. Barreiros e Gianotto (2016)

ressaltam que as experiências práticas continuam a acompanhar o(a) professor(a) ao longo de sua vida profissional. Isso sugere que, mesmo após a formação inicial, o(a) docente continua aprendendo e aprimorando seus saberes por meio das vivências cotidianas na sala de aula, nas interações com os(as) alunos(as), nas dinâmicas escolares e em outros contextos educacionais.

Na atualidade, a “reflexão” tornou-se comum, sugerindo frequentemente que as ações dos professores estão cada vez mais se tornando reflexivas. No entanto, embora o conceito de reflexão esteja presente na maioria dos discursos educacionais, raramente é abordado de maneira clara. Assim, é importante esclarecermos aqui o termo “reflexão” para analisar sua importância no ensino, tencionando desenvolver uma formação de professores baseada numa perspectiva prática.

Em relação à evolução histórica do conceito, é fundamental destacar que, no início do século XX, o filósofo John Dewey desempenhou um papel fundamental ao defender a importância do pensamento reflexivo nas práticas profissionais dos professores. Segundo Dewey, a reflexão no contexto educacional é uma maneira de enfrentar e responder aos problemas, pois o professor reflete sobre várias questões, pensando sobre elas de maneira profunda. No entanto, o pensamento analítico só se manifesta quando há a necessidade de abordar um problema real. Em outras palavras, a habilidade reflexiva surge somente ao identificarmos um problema, como salientado por Herdeiro e Silva (2008). Vale ressaltar que, para o autor, a reflexão não se limita à busca de soluções para os problemas, pois engloba aspectos como “intuição, emoção e paixão”.

A definição de John Dewey para a ação reflexiva destaca-a como um processo que exige uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz, conforme citado por Zeichner (1993, p. 18). Com base nesse pensamento, Donald Schön, filósofo e pedagogo norte-americano, emerge como uma figura influente no desenvolvimento da “cultura reflexiva”. Conforme Alarcão (1996) menciona, Schön constrói sobre o legado de Dewey ao enfatizar que a reflexão é uma condição essencial para o êxito na prática docente. Ele defende que a formação do futuro profissional inclua “uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais” (Alarcão, 1996, p. 11).

O estágio supervisionado, nesse contexto, representa um momento expressivo para o desenvolvimento docente, especialmente no que diz respeito à elaboração, construção e reflexão a partir dos diários de aula. Segundo Zabalza (1994, p. 10), o estágio é uma fonte de pesquisa construída “através dos diários, dentro de um contexto conceitual e metodológico que se relaciona com a investigação qualitativa, com o paradigma do pensamento do professor

e com as atividades que este exerce". Mateiro (2003) exemplifica essa aplicação em uma pesquisa que analisa relatórios de estágio elaborados por alunos, com foco nas estratégias de planejamento do conteúdo programático para aulas de música. Mateiro destaca a importância dos relatos como ferramentas para reflexões posteriores, realizadas tanto antes quanto depois das práticas educativo-musicais, resultando na produção de diários de campo que se tornam fontes de pesquisa. Seguindo essa perspectiva, o estágio planejado facilita o desenvolvimento das atividades em sala de aula, permitindo que o conteúdo seja adaptado de maneira mais alinhada à realidade escolar, com a contribuição mútua das partes envolvidas. Para a autora

[...] a riqueza dos documentos escritos enquanto registros em si, como uma forma de diário que, durante a prática pedagógica - período em que o relatório é elaborado e escrito - funciona como um recurso de expressão e exposição de ideias e sentimentos, concepções e angústias, enfim, uma narrativa viva de um processo cuja relevância para a formação do professor é essencial (Mateiro, 2003, p. 91)

Por meio desse planejamento de aulas, tanto o estagiário quanto o professor orientador conseguem construir uma ponte do que será desenvolvido nas práticas de estágio. Essa etapa também estabelece uma ponte entre a academia e a comunidade escolar. As autoras Scalabrin e Molinari (2013) ressaltam a importância da prática de estágio nas licenciaturas, considerando-o como elemento necessário no desenvolvimento do(a) licenciando(a). Ao iniciar o estágio, o estagiário traz consigo uma bagagem teórica adquirida no ambiente acadêmico, buscando seu crescimento profissional e apropriando-se desse conhecimento para orientar suas ações pedagógicas.

Nos cursos de formação, o estágio integra teoria e prática, estabelece uma abordagem interdisciplinar que proporciona aos alunos uma base sólida de experiências educativas e formativas para sua futura inserção na realidade escolar. Essa atividade prática representa o momento em que o aluno tem a oportunidade de refletir e intervir em seu campo profissional, contando com a supervisão do professor orientador para fornecer alguns suportes necessários. Adiante, o embasamento teórico oferece perspectivas analíticas para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e pessoais nos quais o futuro docente atuará, permitindo que intervenha para transformar esses contextos. (Almeida; Pimenta, 2014).

Em uma publicação do grupo Narramus<sup>3</sup>, a autora Louro *et al.* (2014) abordam as trajetórias de professores e alunos em formação por meio de narrativas que exploram

---

<sup>3</sup>O grupo de pesquisa Narramus - autonarrativas de práticas educacionais é certificado no CNPq pela Universidade Federal de Santa Maria. Ele é composto por pesquisadores da UFSM e do Centro Universitário

experiências do cotidiano escolar do regente. Essas narrativas têm o propósito de contribuir para a transformação das atitudes que influenciam a postura pedagógica do professor em sala de aula. O estudo apresenta relatos (auto)biográficos na área de Educação Musical, abrangendo diversas regiões e conectando discussões teóricas e práticas tanto no contexto escolar quanto em espaços alternativos de ensino musical.

No trabalho de Brito (2012) são exploradas narrativas crítico-reflexivas provenientes do estágio supervisionado. A análise destaca a importância do estágio na formação do docente, servindo como guia para experiências tanto teóricas quanto práticas. O objetivo é promover a reflexão e a autocritica em relação à conduta pedagógica, contribuindo para a construção da identidade docente. Segundo a autora, as narrativas são ferramentas importantes para analisar a atuação do professor, incentivando o exercício reflexivo e considerando a escola como um espaço para discussões e análises, dada sua constante apresentação de desafios, o que amplia a visão do professor sobre o que significa ser educador.

Nessa mesma direção, Alves (2007) no seu texto - *Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação*, afirma que

Em processos vividos, narrados e escritos, fomos aprendendo a ser professor e percebendo nossos espaços-tempos de ação e liberdade. Pois, se repetimos muita coisa, vamos também aprendendo que as ações que produzimos no exercício da docência, embora aprendidas socialmente, são sempre únicas. (Alves, 2007, p.71)

Mignot (2007), por sua vez, compartilha suas experiências por meio de narrativas pessoais, histórias que deixam uma marca na trajetória do professor. Essas narrativas contêm eventos que, para muitos, podem parecer insignificantes, no entanto, são registros que possibilitam compreender mudanças pedagógicas, metodológicas e críticas na evolução de abordagens educativas. O tempo nos oferece a oportunidade de revisitar esses textos e realizar uma nova interpretação de nossa própria história, já que, como destaca Mignot (2007, p. 46), "as escritas autobiográficas que povoam os arquivos pessoais de professores permitem compreender a importância da escrita na vida de cada um e de todos". Cada um desses documentos representa uma experiência profissional única, revelando uma realidade do mundo que é demasiadamente complexa para ser condensada em poucas linhas. A interpretação dessas leituras, portanto, varia de acordo com a bagagem teórica e prática de cada professor, tornando-as experiências pessoais e subjetivas.

Nesse contexto, as contribuições de António Nóvoa (1995) são relevantes, especialmente por seus trabalhos que defendem a formação autobiográfica e reflexiva. Para Nóvoa, “[...] a formação é inevitavelmente um trabalho reflexivo sobre os percursos da vida”, e a compreensão do processo de formação surge da reflexão daqueles que estão se formando. Ele complementa, afirmando que “No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo” (Idem, p. 24). Assim, a visão do autor sobre a formação autobiográfica e reflexiva sublinha que a análise dos processos de formação deve considerar a vivência e reflexão sobre as situações concretas do percurso educativo de cada indivíduo.

Nóvoa (1997, p. 25), explora a complexidade do processo de formação docente, confirmando que o professor é, antes de tudo, uma pessoa, e uma parte significativa dessa pessoa é o professor. Ele destaca a importância de definir meios para a interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo que o professor assimile essa formação e construa sua identidade pessoal. Para o autor, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

A construção de uma perspectiva mais ampla da realidade, por meio do estágio e da reflexão, prepara o licenciando para um melhor exercício da profissão, entendendo as demandas sociais inerentes, seja por meio das observações, participações e regências de classe. Assim como, no período formativo, os diários de aula podem desempenhar o papel de “lentes micro” que auxiliam os estudantes a se aproximarem do que desejam compreender melhor. Essas ferramentas proporcionam uma observação mais próxima do cotidiano escolar, permitindo que os estudantes anotem e reflitam sobre os diversos aspectos que influenciam o funcionamento de uma aula. Isso inclui enfrentar desafios como apresentações em público e o medo de lapsos de memória, além de outras dificuldades que surgem durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, os diários servem como um meio de introspecção, permitindo olhar para dentro de si mesmo, explorando suas angústias e dificuldades enquanto estão em formação, buscando formas de superá-las (Paniz; Freitas, 2011; Darsie, 1998).

O diário de aula documenta as vivências que permanecem vívidas o suficiente para capturar os detalhes da experiência formativa, influenciando de maneira marcante o desenvolvimento futuro. A prática do diário, como adotamos, não exige uma escrita diária estrita, mas é imperativo manter uma regularidade na elaboração das narrativas. Zabalza (2004, p. 14) ressalta a importância de sustentar uma linha contínua na coleta e na redação das

reflexões, para [...] manter uma linha de continuidade na coleta e na redação das narrações (que não seja uma atividade intermitente, feita apenas de vez em quando e sem nenhuma sistematicidade)”.

## 1.2 O TRABALHO COM DIÁRIOS: UMA FERRAMENTA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO INICIAL

As necessidades da formação docente envolvem uma intrincada rede de saberes. Compreende desde o domínio dos conteúdos a serem ensinados até a aplicação de estratégias pedagógicas, a superação de desafios de aprendizagem específicos e a habilidade na gestão da sala de aula. Não menos relevante é a necessidade de compreensão individual dos alunos, considerando suas necessidades e contextos familiares, aliada a consciência das mudanças socioeconômicas, políticas públicas e avanços tecnológicos que impactam a educação (Mercado, 2002; Freire, 2006 *apud* Aguiar e Francisco Junior, 2013). A formação inicial, então, é apenas o início de um processo contínuo que ultrapassa os limites da graduação. Mais do que nunca, exige habilidades para se adaptar a um cenário educacional em constante transformação, além da flexibilidade para enfrentar os novos desafios que surgem ao longo da carreira.

Todavia, o intrincado processo inerente à aprendizagem da docência pode ser produtivo quando proporciona o pensamento reflexivo, crítico e a concepção intrínseca de sua estrutura, bem como as interconexões dos saberes ao longo da jornada formativa. Destacamos a escrita como uma ferramenta de reflexão, que reorganiza ideias e, conseqüentemente, eleva a apreensão do conteúdo. Escrever sobre as experiências diárias permite que o(a) professor(a) conecte os conhecimentos adquiridos, reflita sobre os desafios vividos e construa uma visão crítica de seu desenvolvimento profissional.

Um dos recursos frequentemente adotados para estimular a escrita durante experiências de integração escolar é o diário de aula. Este instrumento se destaca por sua natureza atemporal, pois possibilita que, após um certo afastamento dos eventos, seja possível realizar uma análise mais aprofundada ou até mesmo redescobrir aspectos que poderiam passar despercebidos no momento inicial. Assim, a prática docente pode ser reavaliada sob novas lentes, abrindo espaço para ajustes e adaptações na atuação em sala de aula.

O uso de diários de aula representa uma ferramenta pedagógica na formação inicial de professores, possibilitando uma reflexão sobre sua prática docente. Estes registros transcendem a descrição objetiva das atividades em sala de aula, como planos de ensino ou

frequência, ao incorporar elementos pessoais e reflexivos, permitindo que o(a) professor(a) registre suas experiências, sentimentos e percepções do cotidiano escolar. Zabalza (2004) defende essa metodologia de escrita como recurso que integra a dimensão pessoal ao registro pedagógico, fomentando autoexame e, conseqüentemente, desenvolver um maior o autoconhecimento.

Nessa abordagem de diário de aula proposta por Zabalza (2004), o objetivo do autoexame é alcançado através da reflexão e da escrita sobre a própria experiência do professor em sala de aula. Ao registrar suas vivências, pensamentos e emoções, o professor consegue racionalizar e dar sentido ao que ocorreu durante as aulas. Nas palavras do autor, “escrever sobre si mesmo traz consigo a realização dos processos que antes referimos: racionaliza-se a vivência ao escrevê-la, [...] reconstrói a experiência, com isso dando a possibilidade de distanciamento e de análise” (p. 18).

Os diários podem ser empregados tanto com propósitos investigativos quanto orientadores, visando ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Nesse sentido, Zabalza (2004) destaca quatro domínios do impacto formativo dos diários:

*Acesso ao mundo pessoal dos professores:* Os diários possibilitam que os professores revisitem elementos de seu mundo pessoal que permanecem ocultos durante o trabalho. É uma dimensão “pessoal” do nosso trabalho que constitui uma área “nebulosa” e à qual é difícil chegar. Mas, os diários permitem chegar a essa “nebulosidade” (p. 17). Escrever sobre si mesmo permite a racionalização da vivência, a reconstrução da experiência com distanciamento e análise.

*Explicitação dos próprios dilemas:* Zabalza define dilemas como o conjunto de situações bipolares e multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional (p. 18). A peculiaridade dos dilemas reside na maneira como os professores os identificam e enfrentam. Os diários ajudam a perceber quais dilemas mais perturbam os professores, como cada um é construído cognitivamente e emocionalmente, e quais estratégias são utilizadas para resolvê-los. Os diários se revelam um caminho valioso para compreender os dilemas práticos da profissão.

*Avaliação e reajuste de processos:* Este domínio inclui o uso didático do “diário de aula”, que pode ser tanto dos alunos quanto dos professores, utilizado para registrar o desenvolvimento da aula e como recurso para pesquisa e avaliação dos processos didáticos. Tanto Zabalza (2004) quanto Porlán (1991) defendem que os diários permitem coletar informações sobre o processo de ensino-aprendizagem, acumular dados sobre a aula, descrever fatos ou momentos, analisar e refletir sobre os dados e momentos, imaginar ou

propor soluções, e tratar o próprio texto do diário como objeto de pesquisa, aplicando técnicas de análise de conteúdo.

*Desenvolvimento profissional:* Os diários de aula são instrumentos valiosos para a revisão e análise da prática profissional, sendo consideradas ferramentas de “pesquisa-ação” que permitem estabelecer soluções para aprimorar a atividade profissional. Isso ocorre porque, nos últimos anos, tem-se atribuído grande importância à reflexão profissional (p. 27).

De acordo com o autor, o envolvimento pessoal na prática do diário é abrangente e refere-se à própria natureza do diário. Ele destaca que o diário revela o que os professores sabem, sentem, fazem, as razões por trás de suas ações e a maneira como as executam. Essa dimensão confere ao diário uma característica multifacetada, transformando-o em um documento pessoal. Além disso, o envolvimento pessoal estende-se ao propósito do diário. Nas palavras de Zabalza (1994), o diário é, acima de tudo, algo que alguém escreve sobre si mesmo, destinado exclusivamente ao autor, que é simultaneamente o narrador e o principal destinatário dessa narrativa.

A prática dos diários, segundo Hess (2006), também permite que o processo narrativo funcione como uma dimensão formativa, proporcionando a compreensão das inter-relações entre as diversas situações e experiências vividas em sala de aula. O registro narrativo ajuda o(a) professor(a) a perceber ele(a) se transforma ao longo da jornada, construindo sua identidade em um diálogo contínuo com o contexto escolar e as práticas educativas.

A reflexão sobre a prática docente tornou-se determinante para o desenvolvimento dos(as) educadores(as). Nesse contexto, Zabalza (1994) destaca a importância da escrita como uma ferramenta para o aprendizado contínuo. Segundo o autor, os(as) professores(as) ao escreverem sobre sua prática, estão envolvidos(as) em um processo de aprendizado e (re)construção de seus saberes. A utilização de diários é particularmente ressaltada por pelo autor, pois permite que os(as) docentes foquem suas análises não apenas nos fatos observáveis, mas também na integração das dimensões referencial e expressiva.

O uso dos diários de aula como uma ferramenta reflexiva alinha-se as teorias que enfatizam a importância de capacitar os professores como profissionais reflexivos, críticos e investigadores. Este enfoque pode ser associado às ideias apresentadas por Zeichner (1995) e Schön (1995) sobre a necessidade de os professores analisarem criticamente na sua prática; além de adotarem uma postura investigativa. Nessa perspectiva, os diários de aula assumem uma dupla função, atuando tanto como dispositivos de formação quanto como instrumentos de investigação.

No contexto da pesquisa qualitativa, os diários de aula são reconhecidos como materiais importantes para compreender a "vida real" das situações ou pessoas estudadas. Zabalza (1994) ressalta a importância dos diários de aula devido ao imediatismo e à penetração experiencial que oferecem, permitindo que o pesquisador tenha acesso direto às narrativas e vivências dos participantes. Complementarmente, Vázquez e Angulo (2003) enfatizam que os diários mantêm “vivos” os dados, sentimentos e experiências de pesquisa. Para esses autores, o diário é uma expressão diacrônica do processo investigativo, oferecendo não apenas dados formais e precisos da realidade concreta, mas também as preocupações, decisões, desafios e percepção dos envolvidos, o que o torna o diário um registro vivo e contextualizado.

Marcelo Garcia (1999), ao citar Holly e Mcloughlin (1989), define o diário como um "registro de experiências e observações pessoais ao longo do tempo". Nesse contexto, o diário não é apenas uma coleção de eventos; ele se configura como um documento que reflete a evolução e o desenvolvimento do pensamento do pesquisador, registrando as mudanças que ocorrem no processo ao longo do tempo.

Na mesma linha de pensamento, Zabalza (1994) enfatiza, ainda, que os diários de aula funcionam como relatos onde o(a) professor(a) expressa, explica e interpreta suas ações cotidianas, configurando-se como um espaço narrativo para o pensamento do professor. Para o autor, a prática de escrever diários contribui para que o professor aprenda a se conhecer por meio de sua própria narrativa, favorecendo processos metacognitivos.

Quando aos(às) docentes que escrevem diários, eles se tornam investigadores de suas próprias experiências na escola e, por consequência, da prática que desenvolvem. A ação de registrar experiências por meio de diários é caracterizada por quatro dimensões destacadas por Zabalza (1994), conferindo a esse tipo de documento uma potencialidade expressiva. Em primeiro lugar, o diário exige o registro escrito, tornando as reflexões e experiências tangíveis. Em seguida, a prática do diário implica reflexão, proporcionando aos professores a oportunidade de analisar criticamente suas ações, decisões e emoções ao revisar suas anotações. Além disso, o diário integra tanto elementos expressivos quanto referenciais, combinando aspectos subjetivos, como emoções pessoais, com conceitos e teorias educacionais. Essa integração enriquece a compreensão da prática docente, permitindo que os(as) professores(as) considerem não apenas o que fazem, mas também o porquê e como o fazem. Por fim, o diário também possui um caráter histórico e longitudinal, acompanhando a trajetória do(a) professor(a) ao longo do tempo. Isso possibilita a observação de mudanças, crescimento profissional e a identificação de padrões em diferentes fases da carreira.

O primeiro aspecto discutido encontra respaldo em Yinger e Clark (1981, *apud* Souza et al. 2012), que defendem a ideia de que as pessoas aprendem escrevendo. Para esses autores, escrever vai além de meramente registrar informações. No ato de escrita, é preciso recriar as experiências vividas, o que implica considerar não apenas os aspectos objetivos, mas também as emoções, intuições e a organização dessas experiências em uma mensagem clara. Além disso, destacam o papel da escrita como um processo de criação e revisão e não um registro mecânico e inconsciente, pois quem está escrevendo estabelece ligações entre seus conhecimentos prévios e as novas informações que estão sendo registradas.

Ainda segundo os autores, a escrita é uma atividade pessoal e ativa destacando a natureza única e envolvente do processo de redação. Como “pessoal”, ela reflete a individualidade do autor, que seleciona os fatos, organiza-os e decide como apresentá-los, imprimindo suas escolhas, valores e vivências no texto. A escrita, portanto, reflete a singularidade da voz e da perspectiva do autor, destacando suas escolhas, valores e experiências pessoais.

Por fim, ao caracterizarem a escrita como “ativa”, Yinger e Clark apontam para o fato de que o ato de escrever é mais do que uma simples transmissão de informações. Envolve um processo dinâmico que inclui a estruturação cuidadosa do texto, a organização lógica das ideias, a releitura crítica, a reflexão profunda e a modificação contínua do conteúdo. Nesse sentido, a escrita é um esforço ativo que demanda do autor não apenas a comunicação de informações, mas também a participação reflexiva e criativa na elaboração do significado.

Zabalza (1994, p. 95) reforça essa perspectiva ao afirmar que o próprio ato de escrever constitui uma reflexão. Nas palavras do autor

Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da actividade profissional (a descrição vê-se continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os factos narrados).

Em outras palavras, o ato de narrar implica um processo reflexivo, pois ao escrever, o indivíduo é capaz de se distanciar das experiências relatadas e analisá-las de uma perspectiva diferente. Isso possibilita um diálogo interno, onde o autor pode refletir sobre suas ações e vivências. Zabalza (1994) destaca que esse processo de reflexão pode se desdobrar em duas vertentes: referencial e expressiva. A reflexão pode incidir tanto sobre o objeto narrado, como a condução da aula e o comportamento dos alunos, quanto sobre o narrador, ou seja, o próprio professor, envolvendo suas ações, conhecimentos, sentimentos e emoções.

O autor enfatiza que, em certos diários, uma dimensão reflexiva pode predominar sobre a outra, enquanto em outras situações, abordagens que combinam ambas podem ser observadas. Essa observação ressalta a complexidade inerente ao caráter pessoal do diário, o qual não apenas registra os conhecimentos práticos do professor, mas também documenta seus sentimentos, ações e processos de tomada de decisão. Adicionalmente, é salientado que o diário possui um significado para o seu autor, uma vez que este desempenha simultaneamente os papéis de narrador e destinatário da narrativa.

Outro ponto abordado por Zabalza (1994) é a natureza longitudinal e histórica do diário. Ao estabelecer uma sequência de fatos a partir da proximidade temporal dos eventos, o diário possibilita a observação da evolução ao longo do tempo, em concordância com García (1999). Isso inclui a forma como os eventos ocorrem, os fatores intrínsecos que os condicionam, bem como as mudanças que atravessam esses acontecimentos. A abordagem linear e temporal dos fatos relatados impede a homogeneidade de perspectiva sobre os acontecimentos, uma vez que cada dia registrado reflete uma perspectiva específica, não sendo influenciado pelas interpretações posteriores. Isso contrasta, por exemplo, com uma escrita autobiográfica produzida em um período narrativo unitário, onde a perspectiva do momento da escrita pode influenciar a interpretação dos eventos passados.

Diante dessas reflexões, torna-se evidente que os diários de aula podem desdobrar seu potencial formativo apenas quando vão além das meras descrições e relatos de experiências. É crucial que os diários incorporem também a análise dos eventos, o registro das reflexões sobre as vivências e a identificação de estratégias para lidar com os desafios enfrentados no contexto docente. Um estudo de Souza e Cordeiro (2007) destaca que a prática de escrever diários exige um tempo dedicado à reflexão, e que o registro e compartilhamento dessas narrativas pessoais influenciam a experiência docente. As autoras afirmam que essas reflexões são moldadas pelas histórias de vida de cada professor e por seus percursos únicos de formação.

Esse vínculo entre as trajetórias pessoais dos(as) professores(as) e sua formação profissional é fundamental para compreender o papel do diário como instrumento de reflexão. Escrever em um diário permite aos professores redescobrir os caminhos percorridos, os cenários vivenciados e os fatos experimentados ao longo do tempo. O diário é considerado atemporal porque permite essa análise profunda e a redescoberta de caminhos que podem não ter sido inicialmente perceptíveis para o autor. Ele possibilita uma reexaminação da prática docente e redescobrir caminhos percorridos, cenários e fatos vivenciados por uma

determinada pessoa em diferentes tempos e espaços, encaminhando-a a uma reflexão sobre a própria atuação” (Souza; Cordeiro, 2007, p. 46).

Uma pesquisa conduzida por Medeiros e Pátaro (2009), teve como foco discutir a importância da escrita na formação inicial de professores, particularmente através dos registros em diários, concentrando-se nas práticas desenvolvidas durante o estágio supervisionado em um curso de Pedagogia. Conforme relatado pelas autoras, o estudo destacou que os diários servem como meio para dar forma às impressões imediatas dos estudantes, proporcionando espaço para a reflexão, que, por sua vez, pode desencadear transformações tanto na ação docente quanto na realidade escolar.

Os registros nos diários permitiram que os licenciandos compreendessem a relação entre a teoria estudada no curso e a prática vivenciada durante o estágio, possibilitando a observação das contradições existentes. Essa prática reflexiva, facilitada pelo ato de escrever, permitiu que os estudantes buscassem novos conhecimentos e compreensões, contribuindo para o desenvolvimento de sua formação e para a construção da identidade do futuro professor. Assim como, ao registrarem suas impressões sobre o estágio nos diários, os alunos são incentivados a revisitar a realidade que testemunharam e se posicionaram sobre os eventos de maneira a compreender as ações tomadas e considerar-lhes o significado.

Para Medeiros e Pátaro (2009, p. 9), a escrita é entendida como parte de um processo mais amplo que busca

“[...] a formação consciente e crítica de futuros(as) docentes. Mais do que apenas um momento de reflexão e aprendizagem individual [...]. A prática de escrita nos diários [...] deve ser encarada a possibilidade de intervenção na realidade educacional e maior articulação entre os cursos de Pedagogia e a Escola Básica”.

Portanto, a prática da escrita reflexiva surge como um espaço de construção do saber docente, capaz de não só aprofundar o processo de formação docente, mas também de fomentar uma postura ativa frente aos desafios educacionais. A partir dessa perspectiva, torna-se possível analisar com mais profundidade o impacto dessa formação na construção da identidade docente.

### 1.3 O DIÁRIO NO CONTEXTO DOS DOCUMENTOS PESSOAIS E SUAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Com a decadência do paradigma dominante, modelo de racionalidade que orientava a ciência moderna que se estabeleceu a partir da revolução científica do século XVI e foi

ampliado para as ciências sociais no século XIX, abre-se espaço para abordagens mais pluralistas e contextualizadas, como as pesquisas (auto)biográficas no campo da Educação.

A partir dos anos 2000, um contingente significativo de pesquisadores tem direcionado seus esforços para investigações que abordem a profissão docente. Segundo Passeggi, Souza e Vicentini (2011), esses estudos têm se concentrado na forma como os professores vivenciam os processos formativos ao longo de suas trajetórias profissionais, enfatizando uma reflexão sobre as vivências no exercício da docência. Essas pesquisas buscam compreender a formação e a profissão docente a partir das narrativas de vida dos próprios educadores, valorizando as experiências, subjetividades e contextos específicos.

A utilização da grafia (auto)biográfica, mesmo não sendo uma construção linguística convencional na língua portuguesa, é feita por pesquisadores da América Latina para destacar a abrangência das fontes utilizadas em pesquisas educacionais, englobando tanto fontes biográficas quanto autobiográficas. Essa convenção, como mencionado por Passeggi (2011), tem o propósito de chamar a atenção para a diversidade de abordagens e metodologias que exploram as experiências de vida e trajetórias individuais dos sujeitos de pesquisa.

A reflexão sobre os princípios da pesquisa (auto)biográfica no campo educacional, conforme sugerido por Christine Delory-Momberger (2008), nos leva a considerar que o espaço autobiográfico é estruturado com base em princípios epistêmicos e conceituais que abordam a aprendizagem, a formação e a existência humana, além de princípios políticos.

O primeiro princípio fundamental é a compreensão de que toda prática social é, em si, educativa. Isso implica que o sujeito, por meio da educação, tenha o poder de agir no mundo de maneira crítica, assertiva e humana. A abordagem (auto)biográfica adota esse princípio como base para sua constituição como um campo científico. Se toda prática social é educativa, então ela também é humana, compartilhando valores, percepções, posicionamentos políticos, escolhas, ideias e enfrentamentos, bem como de processos de formação.

De acordo com Gomes (2021), o estudo das trajetórias e dos percursos biográficos permite revelar aspectos importantes sobre o interlocutor, bem como os processos de aprendizagem do sujeito que narra sua história. Nesse momento, ocorre uma mudança significativa na perspectiva da produção acadêmica, especialmente na área da formação de professores, que tradicionalmente focava no estudo do “como ensinar”. Essa mudança de paradigma direciona o olhar para a pessoa do professor, que passa a ser o centro das pesquisas sobre formação docente. Nessa nova abordagem, as narrativas (auto)biográficas assumem um papel de destaque, sendo reconhecidas como fontes potenciais para o estudo e a compreensão dos processos de constituição da docência.

Reconhecemos que a prática docente é uma jornada contínua, onde os educadores estão a todo momento buscando melhorar suas habilidades num processo frequente de construção de sentido e reflexão. De acordo com Mizukami *et al.* (2003, p. 16)

A ideia de processo – e portanto, de continuum – obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas

Dessa forma, a atividade docente é um processo dinâmico, que exige constante desenvolvimento profissional para atender às demandas formativas no campo da educação; desde o domínio de conhecimento a competência para apresentá-lo de diferentes maneiras às pessoas com quem ele é compartilhado. Compreendendo os desafios inerentes da prática educativa, que vão além das ações dos educadores, é necessário lidar com a complexidade do ambiente escolar, pois esses fatores impactam diretamente ou indiretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, a carreira docente requer uma busca contínua por formação, adquirindo saberes, competências e técnicas específicas ao longo da formação-acadêmico-profissional. Compreendemos que o desempenho docente se modifica ao longo da sua trajetória - de acordo com as experiências que vão sendo adquiridas - refletindo a necessidade de adaptação e desenvolvimentos contínuos.

Diante dessas considerações, Zabalza (2004) propõe o uso do termo “documentos pessoais” para referir-se ao material que pode ser objeto de investigação de cunho biográfico ou autobiográfico, englobando “biografias, autobiografias, histórias de vida e diários, juntamente com outros documentos menores, como cartas e informes” (2004, p. 32). Portanto, ao trabalhar com fontes dessa natureza, em particular os diários de aula, como reflexo dos caminhos individuais e coletivos de desenvolvimento e autoaperfeiçoamento dos envolvidos (estagiários) em uma jornada reflexiva e crítica; valoriza-se a singularidade das experiências individuais, reconhecendo que os indivíduos vivenciam a realidade de forma integrada e multifacetada. Nesse contexto, há uma priorização das dimensões emocionais, intelectuais e subjetivas dos sujeitos, buscando entender suas perspectivas e os significados que atribuem às suas vivências.

É considerado, de modo geral, que os indivíduos estão em um processo contínuo de autoconhecimento, no qual suas percepções da realidade podem evoluir ao longo do tempo. Essa abordagem ressalta a importância de uma análise sensível e contextualizada das

narrativas presentes nos diários. Tomando as “escritas de si”, como expressão dos percursos individuais e coletivos de formação e autoformação dos sujeitos inseridos em um processo reflexivo-crítico que exige autonomia individual e social.

Portanto, ao analisar os diários, é importante reconhecer os cuidados necessários, dadas suas características como documentos pessoais. Quando Bogdan e Biklen, fundamentados nas contribuições de Plummer (1983) e de Taylor e Bogdan (1984)<sup>4</sup>, conceituam documentos pessoais como narrativas em primeira pessoa que retratam as ações, experiências e crenças individuais, eles enfatizam a índole íntima e pessoal desses registros. Esse delineamento ressalta de imediato a exigência de uma abordagem metodológica meticulosa ao analisá-los, pois tais narrativas frequentemente incorporam informações profundamente pessoais, demandando, por conseguinte, uma análise sensível e respeitosa.

Na perspectiva de Diamond (1991), conforme citado por Isabel Cruz (2004), os diários são interpretados como "documentos do eu", nos quais o autor expressa sua percepção sobre si mesmo, suas aspirações, suas pretensões, suas representações e suas suposições sobre a percepção alheia. Em essência, os diários funcionam como uma forma de desabafo e reflexão pessoal para o autor, que possui o direito inerente à sua privacidade.

A escrita representa uma ferramenta de comunicação de grande influência, sendo o meio pelo qual expressamos nossas ideias, conhecimentos, vivências e percepções. Ela assume a forma de expressão artística, na qual autores, poetas e escritores utilizam estilos individuais para compartilharem perspectivas, narrar histórias e motivar o pensamento e as emoções dos leitores. Podemos dizer que é a arte de registrar palavras, permitindo que elas permaneçam gravadas ao longo do tempo, transcendendo até gerações.

De acordo com Catani *et al.* (2000, p. 41-42), mencionando Albert (1993), a importância do ato de escrever está profundamente ligada a um processo de expressão e objetivação do pensamento. A escrita é vista como um instrumento que transcende a mera transmissão de informações, sendo uma prática que envolve tanto a construção quanto a reflexão.

[...] Escrever sobre si é auto-revelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite “atingir um grau de elaboração lógica e de flexibilidade”, de forma mais acabada do que na expressão oral. A autobiografia é um dos elementos que compõem um conjunto diversificado de produções sobre si representando uma das “mais nobres qualidades da escritura identitária”

---

<sup>4</sup> Citados por Bogdan e Biklen (1994)

Nessa perspectiva, a escrita autobiográfica é considerada como um meio para refletir sobre a formação do professor(a), pelo qual os indivíduos atribuem significados ao que aprendem e ensinam. Mizukami *et al.* (2003), já citada anteriormente, também destaca o potencial da escrita no contexto da formação de professores. A prática de escrever oferece uma oportunidade para uma análise meticulosa das estratégias educacionais, contribuindo para a estruturação do pensamento e a reflexão sobre as experiências vivenciadas na sala de aula. Essa atividade permite que os(as) educadores(as) revisitam suas vivências, o que na presente pesquisa discutimos como forma de melhorar o desenvolvimento pessoal e profissional e, por conseguinte, aprimorá-la.

A abordagem autobiográfica nas investigações, ao focar nas trajetórias dos sujeitos, permite acessar seus interesses e experiências, tornando mais evidentes os processos de subjetivação. Ao narrar por meio da escrita, oralidade ou outras formas, fragmentos de uma história, situados em um determinado tempo e espaço, desencadeiam processos de ressignificação sobre situações e experiências vivenciadas. A narrativa, longe de ser uma lembrança estática de uma experiência, reconstrói-se à medida que é contada.

Delory-Momberger (2012) destaca que o sujeito revela sua relação com o mundo por meio da narrativa de vida em episódios com início, meio e fim. Ao biografar-se, ele mobiliza suas potencialidades mentais, comportamentais e verbais para inscrever suas experiências e ações no tempo. A singularidade desse processo, conforme a pesquisa biográfica busca apreender, não é solipsista, mas atravessada e informada pelo contexto social, que fornece o quadro e os materiais para essa singularidade se manifestar.

Além de ser método e objeto de pesquisa, a pesquisa (auto)biográfica também pode ser um dispositivo poderoso de formação, permitindo que os sujeitos realizem um trabalho sobre si mesmos. Ao revelarem formas variadas de existir individual ou coletivamente, as narrativas de si questionam memórias, continuidades e rupturas construídas por meio da experiência.

Segundo Josso (2007), ao narrar e compartilhar seus posicionamentos e ações, os indivíduos evidenciam que cada processo de formação é único, marcado por experiências que deixam marcas distintas em cada sujeito. A dimensão existencial da formação, ao refletir sobre a concepção experiencial, integra a história de vida, experiências refletidas e conscientizadas, ligando as formas de ser no mundo com registros de expressões, competências diversas e posições existenciais.

É importante reconhecer que múltiplos sujeitos contribuem para a construção do espaço educacional, refletindo sobre a formação docente como resultado de uma pluralidade de experiências e saberes multirreferenciais. Na perspectiva de Josso (2007, p. 419), a história

de vida atua como mediação do conhecimento de si em sua existencialidade “que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação.”

Nóvoa (2009) argumenta que o registro escrito desempenha um papel crucial na consciência da identidade e do trabalho docente. Em uma publicação anterior - Os professores e a sua formação (1992) -, ele ressalta a importância de desenvolver a epistemologia da prática reflexiva do professor, seja por meio das práticas diárias ou por meio das narrativas que compõem suas experiências de vida.

De acordo com Nóvoa e Finger (2010, p. 23), o método autobiográfico se destaca por permitir que seja “[...] concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das metodologias de investigação em ciência sociais”. Ao adotar essa metodologia, os pesquisadores reconhecem a importância das narrativas pessoais e das experiências vividas pelos sujeitos em formação, valorizando suas trajetórias individuais.

O exercício de refletir sobre a trajetória individual é permitir que aqueles(as) em formação compreendam a si como autores(as) e protagonistas de seu desenvolvimento profissional/pessoal. Assim, compreendemos que a utilização de narrativas autobiográficas, no caso do diário, como uma abordagem formativa, está conectada à ideia de que a construção do sentido de si próprio é fundamental no processo de formação. Nesse contexto, devemos considerar o conceito de formação, proposto por Pineau (1983, *apud* Souza, 2004) como uma construção de sentido, qual sugere que a formação não é apenas um acúmulo de conhecimentos técnicos, mas também um processo no qual os indivíduos constroem significado em relação a si e à profissão que estão buscando, no caso aqui estamos falando acerca da docência.

No trabalho de Gonçalves *et al.* (2008), o diário de aula é destacado como uma ferramenta importante durante o Estágio Supervisionado, acrescentando valor ao tratamento do espaço da escrita nesse contexto. Os autores caracterizam o diário de aula como um documento pessoal no qual o professor em exercício pode registrar e narrar suas vivências no ambiente escolar, enfocando aquelas que considera relevantes.

Para Gastal e Avanzi (2015, p. 150), as narrativas são identificadas como momentos nos quais os significados atribuídos a cada vivência são externalizados por meio da “reflexividade crítica”. Esse processo caracteriza a natureza formativa da narração, uma vez

que ela ressignifica as experiências do narrador no momento em que ele desenvolve consciência das influências de suas vivências na construção de sua identidade.

A mesma perspectiva é corroborada por Gonçalves *et. al.* (2008), que enfatizam que o processo de escrita, incluindo as narrativas, oferece momentos de construção de significados. As discussões a partir desses registros promovem espaços de “apropriação e resistência” (2008, p. 42) da profissão docente. Assim, durante a formação inicial de professores, os registros dos estudantes podem potencializar as reflexões sobre as vivências significativas no Estágio Supervisionado.

Ao adotar essa perspectiva, transcendemos a ideia de formação como algo limitado a espaços específicos, como salas de aula. Em vez disso, destaca-se a importância das experiências ao longo da vida, analisando mudanças ao longo do tempo. A pessoa em formação é encorajada a explorar e compreender sobre a própria história e como essas vivências moldaram sua identidade e visão em relação à profissão escolhida.

## **CAPÍTULO II – DILEMAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO.**

“Olhando para a direita e para a esquerda,  
E de vez em quando olhando para trás...  
E o que vejo a cada momento  
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,  
E eu sei dar por isso muito bem...”

**FERNANDO PESSOA**

### **2.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: O CONTEXTO DOS ESTAGIÁRIOS NO CURSO DE LICENCIATURA HISTÓRIA (UFCG/CFP)**

No contexto do Curso de Licenciatura em História do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), localizado em Cajazeiras-PB, o Estágio Supervisionado é um componente obrigatório integrado ao currículo, conforme estabelecido no Projeto Político Pedagógico do curso de 2008. Esse estágio é dividido em quatro disciplinas, cada uma correspondente a um estágio, podendo ser realizado em escolas públicas ou privadas.

Os estágios são distribuídos em duas etapas, sendo dois estágios no Ensino Fundamental e dois no Ensino Médio. Durante essas etapas, os licenciados participam de observações e práticas docentes de regência, totalizando uma carga horária de 400 horas de atividades. Essas etapas são delineadas da seguinte maneira:

Estágio I, equivale a observação de aulas de História no Ensino Fundamental - 90 (noventa) horas;  
Estágio II, equivale a observação de aulas de História no Ensino Médio - 120 (cento e vinte) horas;  
Estágio Supervisionado III, equivale às regências de aulas de História no Ensino Fundamental - 90 (noventa) horas;  
Estágio Supervisionado IV, equivale às regências de aulas de História no Ensino Médio - 105 (cento e cinco) horas. (UFCG/PPCH, 2008).

Esse formato visa proporcionar aos licenciados uma experiência educacional do ensino básico, permitindo que observem e sejam observados no ambiente escolar como um todo. Além das disciplinas de estágio, o curso de História oferece dois programas complementares de inserção dos formandos nas escolas: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e a Residência Pedagógica (RP), que teve suas atividades encerradas pelo Governo Federal em 2024.

No âmbito do curso de Licenciatura em História, diversas disciplinas são dedicadas especificamente à abordagem das questões pertinentes ao ensino. Enquanto algumas dessas disciplinas têm como objetivo promover reflexões teóricas sobre a prática docente, outras se concentram no desenvolvimento de atividades práticas e metodológicas, tais como o planejamento de aulas e a elaboração de sequências didáticas. Em conjunto, essas disciplinas ressaltam a importância da integração entre teoria e prática, fornecendo análises relevantes sobre a prática de ensino voltada aos professores de História.

Nesse contexto, o estágio se configura como um momento de intensa reflexão sobre o ensino e seus desafios, conforme destacado por Pimenta (1995, p.63)

O estágio é um componente de currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade. Um programa de didática como o esboçado precisa lançar mão dessa atividade na medida em que ela é propiciadora da inserção dos alunos nas instituições escolares, para o conhecimento de como o processo de ensino se dá.

É somente por meio dos estágios e programas práticos que os estudantes têm a oportunidade de vivenciar uma experiência autêntica no ambiente escolar. Embora os planejamentos concebidos na universidade sejam predominantemente destinados à discussão em sala de aula, e não à aplicação prática imediata, há uma distinção notável entre apresentar um plano de aula em um ambiente controlado, como uma apresentação, e construir um para ser implementado em uma sala de aula real. Na prática escolar, inúmeras variáveis imprevisíveis podem influenciar o planejamento saindo de forma inesperada, mostrando aos formandos a complexidade inerente à dinâmica da sala de aula e sua realidade.

Dessa forma, os estágios configuram-se como um elemento-chave no processo formativo que visa possibilitar a vivência na escola, onde o(a) futuro(a) professor(a) deverá observar e vivenciar o cotidiano escolar em sua totalidade. Os acadêmicos devem dirigir-se às escolas e observarem o trabalho que é desenvolvido no interior das mesmas, anotar e trazer ao(a) orientador(a) de estágio seus relatos reflexivos.

Diante disso, é importante considerar que o ambiente da sala de aula pode ser bastante dinâmico e imprevisível, com uma diversidade de situações e interações simultâneas. No entanto, é fato que muitas vezes, o que acontece durante as aulas pode não ser registrado ou compartilhado. Em alguns casos, essas experiências são compartilhadas no ambiente da sala dos professores, quando há oportunidade para discussão e reflexão. Zabalza (2004, p. 17) destaca que “os 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”. O ato de manter um diário possibilita aos professores a organização e análise mais objetiva dos dilemas que podem surgir.

Reconhecendo os diários enquanto ferramenta íntima que nos permite compreender as tensões e perplexidades enfrentadas pelos estagiários, houve sensibilização no trato com os relatos produzidos por esses sujeitos. No contexto do trabalho, essas “bipolaridades dilemáticas”, referem-se às situações contraditórias e desafiadoras vivenciadas por eles durante os estágios supervisionados.

Os dilemas são inerentes à prática docente, pois surgem das reflexões e das decisões que os(as) professores(as) precisam tomar durante a gestão da sala de aula. Esses dilemas envolvem muitas vezes um conflito entre o ideal, ou seja, o que seria o melhor cenário idealizado, e o que é realmente possível na realidade do ambiente escolar.

Segundo o autor, os diários oferecem um meio para os(as) professores(as) explicitarem ou sugerirem quais dilemas os perturbam e quais estratégias têm à disposição para resolvê-los. Para Zabalza (2004) os dilemas são

[...] constructos descritivos (isto é, identificam situações dialéticas e/ou conflitantes que ocorrem nos processos dialéticos) e próximos à realidade: se referem não a grandes esquemas conceituais, mas a atuações específicas concernentes a situações problemáticas no desenvolvimento da aula (Zabalza, 2004, p.19)

Esses dilemas muitas vezes envolvem a dicotomia entre a vida pessoal e profissional, sendo impossível separar os dilemas pessoais daqueles vivenciados na sala de aula. Portanto, uma janela para o pensamento individual dos professores sobre suas próprias práticas de ensino. Destarte, as vivências do Estágio Supervisionado oferecem uma oportunidade para os estagiários enfrentarem e refletirem sobre esses dilemas, contribuindo para seu crescimento profissional e pessoal, assim como o diário por ser

[...] um instrumento de investigação que nos permite aceder à intimidade dos sujeitos, dos professores em concreto, e, simultaneamente, nos viabiliza o encontro com as suas tensões, as suas perplexidades, contando-se, entre estas, as bipolaridades dilemáticas, a que a profissão nos vai relegando, mas que, reflexivamente, poderemos ultrapassar pelas nossas singulares, mas também mútuas confissões (Alves, 2004, p. 238)

No estudo em curso, e como já atrás foi referido, a investigação iniciou-se pela leitura criteriosa dessas narrativas produzidas pelos formandos em Licenciatura em História. Um sobrevoo inicial permitiu-nos observar que os participantes da pesquisa, não se limitaram a simplesmente relatar eventos que ocorreram dentro das salas de aula. Em vez disso, eles se

envolveram em um processo ativo de reflexão sobre esses eventos, que resultaram na construção de sentidos para o que viveram.

Os estágios dos(as) estagiários(as) nesse estudo ocorreram em escolas públicas, com turmas de ensino fundamental e médio. Apresentamos no quadro 1, os estudantes/estagiários(as) participantes da pesquisa, juntamente com suas escolhas de instituição de ensino. Essas escolhas levaram em consideração não apenas as preferências dos estudantes, mas também a proximidade de suas residências em relação ao local do estágio. Essa proximidade facilitou a frequência dos estágios, especialmente no Estágio I, que concluíram a vigência de observação em suas respectivas cidades, proporcionando uma experiência mais acessível e conveniente para os estagiários.

**Quadro 1: Algumas informações importantes**

<b>Discentes participantes do estágio (anonimato)</b>	<b>Disciplinas realizadas</b>	<b>Turmas que realizou observação</b>	<b>Turmas que realizou regência</b>	<b>Municípios de realização do Estágio</b>
Estagiário A	Estágio Supervisionado I, II, III, IV	3º ano	8º ano; 2º ano e 3º ano	Cidade residente (anonimato); Cajazeiras-PB
Estagiário B	Estágio Supervisionado I, II, III, IV	6º ano; 9º ano e 3º ano	9º ano; 2º ano e 3º ano	Cidade residente (anonimato); Cajazeiras-PB
Estagiário C	Estágio Supervisionado I, II, III, IV	8º ano; 9º ano e 3º ano	9º ano e 3º ano	Cidade residente (anonimato); Cajazeiras-PB
Estagiário D	Estágio Supervisionado I, II, III, IV	8º ano e 9º ano	8º ano; 9º ano; 2º ano e 3º ano	Cidade residente (anonimato); Cajazeiras-PB
Estagiário E	Estágio Supervisionado I, II, III, IV	9º ano e 3º ano	9º ano e 2º ano	Cidade residente (anonimato); Cajazeiras-PB

**FONTE:** Sistematização da autora a partir dos Diários de estágio (2022-2023)

Em seus diários, os(as) estagiários(as) descreveram suas impressões iniciais acerca da acolhida por parte do(a) professor(a) supervisor(a), bem como suas percepções sobre aulas assistidas, abordando aspectos como o espaço escolar, a estrutura organizacional, o

gerenciamento da aula, às metodologias adotadas e a participação dos estudantes, entre outros. Ainda comentaram de forma atenta a atuação do(a) docente e refletiram criticamente sobre o impacto deste período de estágio em sua própria trajetória formativa. A consistência na estrutura dos diários sugere uma reflexão cuidadosa e uma abordagem reflexiva por parte dos(as) estagiários(as), o que possibilita uma análise mais sensível das experiências de ensino e aprendizagem vivenciadas durante o período de estágio. Nos diários, encontramos frequentemente satisfação e crescimento, mas também dilemas e inquietações enfrentadas pelos docentes em formação. Suas escritas são altamente reflexivas e pessoais, refletindo uma das possibilidades propostas por Zabalza (2004) para o uso do diário de aula, a escrita como forma de reflexão da prática do professor, proporcionando o autoconhecimento e sua auto investigação.

## 2.2 A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A relação entre narrativa e experiência é intrínseca, pois as narrativas frequentemente servem como veículo primário para a expressão e reflexão sobre as experiências que moldam nossa existência. São essas experiências que conferem significado aos relatos que tecemos, e com frequência persistem em nossa consciência, exercendo influência sobre nossas percepções e ações.

Segundo Alheit e Dausien (2006) em seu texto “*Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida*”, a aprendizagem pode ser compreendida como um “processo altamente organizado da perlaboração, da ligação e da (trans)formação dos primeiros processos de aprendizagem em uma figura biográfica de experiências” (p. 179). Isso significa que as experiências de aprendizagem não são eventos isolados que ocorrem em momentos específicos ou em determinados espaços, mas sim uma parte contínua e integrada de nossa jornada ao longo da vida.

Desde nossos primeiros passos e de nossas primeiras palavras até a nossa idade mais avançada, fazemos experiências novas, adquirimos novos saberes e novas competências. Somos quase tão inconscientes do modo que temos de aprender, quanto do fato de respirarmos. (Alheit, Dausien, 2006, p. 177)

Assim como respirar, aprender é uma atividade que permeia todas as áreas de nossa vida. Estamos constantemente adquirindo informações, habilidades, fazendo conexões e adaptando nossas perspectivas em resposta às experiências que enfrentamos diariamente.

A perspectiva de aprendizagem biográfica amplia a compreensão do processo formativo ao considerar que este transcende os limites das experiências educacionais formais. Ela abarca as experiências que vivemos ao longo da vida em diferentes cenários e situações, seja no ambiente educacional formal, como em salas de aula; nas interações informais do cotidiano, como as aprendizagens que ocorrem através das interações cotidianas; ou em ambientes não convencionais de aprendizagem. Conforme argumentado por Alheit e Dausien (2006), essas formas heterogêneas de aprendizagem exercem influência na construção das narrativas biográficas individuais. Cada indivíduo elabora sua própria interpretação singular das experiências vividas ao narrar, e este processo interpretativo é fundamental para conferir sentido à sua trajetória pessoal.

De acordo com Larrosa (2002), em *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, a experiência é aquilo que nos atravessa, aquilo que nos ocorre, ou seja, aquilo que nos afeta profundamente. O sujeito que vivencia uma experiência é aquele que foi afetado pelo que viveu, e, portanto, é impossível discutir sobre a experiência sem, todavia, levar em consideração o afeto, pois é ela que instiga, desloca e nos leva a refletir a partir de uma perspectiva distinta: a de alguém que é capaz de ser tocado pela vida. A experiência confere significado, o que resulta na produção de efeitos e na efetiva transformação do indivíduo e da realidade que o cerca.

Para Pieri (2000, *apud* Furlanetto, Nunes e Gonçalves, 2023), a experiência representa uma oportunidade singular para o indivíduo se confrontar verdadeiramente com o mundo, tanto em sua dimensão externa quanto interna. Cada experiência desafia e desestabiliza conceitos previamente estabelecidos, levando a uma ampliação da consciência ao permitir a compreensão de algo novo. Em outras palavras, as experiências têm o poder de expandir os horizontes da compreensão ao possibilitar a manifestação de algo novo e até então desconhecido.

Nesse sentido “experiência” torna-se um verdadeiro e próprio termo de trânsito, ou uma ponte que exprime a instituição de uma linha de confin sobre a qual o sujeito e o objeto [...] vindo a distinguir-se e a coincidir, verdadeiramente se constituem (Pieri, 2000, p.191, *apud* Furlanetto, Nunes e Gonçalves, p. 80, 2023)

De acordo com essa visão, a experiência é um espaço de transição no qual o sujeito se encontra com o objeto, permitindo-lhe que ele seja situado e compreendido. Ao refletir sobre esse encontro, tanto o sujeito quanto o objeto sofrem transformações, pois o objeto é reinterpretado pelo sujeito, resultando na geração de novos conhecimentos. Além de vivenciar

a experiência diretamente, é possível também fazê-lo por meio de narrativas biográficas. As marcas do vivido em ato narrativo trazem significações para a formação da identidade docente e espelhamento à futura prática pedagógica dos licenciandos. Lima e Batista (2013 *apud* Furlanetto, Nunes e Gonçalves, 2023) destacam que compartilhar a experiência envolve um processo artesanal que causa uma transformação na própria subjetividade. Falar sobre a própria experiência formativa é, de certa forma, contar a própria história, atribuindo valor ao processo vivido ao longo do tempo e à continuidade do nosso ser (Josso, 2010).

Nesse sentido, a docência, frequentemente caracterizada como um campo repleto de desafios e dilemas, e embora esses aspectos possam criar uma sensação de solidão, a mesma apresenta-se como uma fonte de aprendizado e desenvolvimento profissional. No estudo em questão, todas as experiências formativas compartilhadas nos diários aconteceram em instituições destinadas à aprendizagem - escola. Além disso é importante destacar que todos os estagiários - no âmbito de sua graduação em História, vivenciaram programas formativos, como o PIBID e a RP, alguns sujeitos ambos.

Todavia, o(a) estagiário(a) A distingue-se dos demais ao mencionar experiências provenientes de uma graduação anterior e, adicionalmente, compartilha em seus diários relatos de vivências como educador(a) que se sucederam a essa formação inicial antes de ingressar no curso de História. Isso evidencia como as trajetórias individuais de aprendizado e formação são únicas e multifacetadas, moldadas por experiências pessoais que vão além dos limites dos currículos oficiais em se tratando do contexto em que as experiências foram vividas.

Observamos que, embora as experiências compartilhadas pelos(as) estagiários(as) estejam de alguma forma relacionadas às instituições educacionais, muitas delas não estão diretamente alinhadas com os programas curriculares estabelecidos. Esse aspecto está em consonância com a observação de Alheit e Dausien (2006, p. 177)

Certamente aprendemos na escola e também na universidade e nos estabelecimentos de formação, mas mesmo nesses lugares instituídos de formação e de aprendizagem, o que aprendemos de verdadeiramente importante, frequentemente, não tem nada a ver com os programas oficiais.

Ao analisarmos as experiências, observamos que o(a) estagiário(a) A foi marcado pela experiência que teve de atuar como docente antes de iniciar os estágios na graduação em licenciatura em História.

Um choque de realidade, uma desconstrução, na verdade destruição, do que eu achava que era o trabalho de professor de história. [...] Foi muito diferente dar aula depois de alguns anos, não precisei me exaltar para conseguir a atenção deles, não precisei escrever todo o quadro para depois dar a aula – esse método de escrever no quadro para depois puxar a atenção deles, que eu usei muito em 2018 por insegurança quanto ao domínio do conteúdo, acredito não ser um dos melhores – tudo se tornou mais fluido quando eu discutia com eles e escrevia no quadro. Esta foi uma das mudanças notáveis que eu percebi na minha metodologia, e era algo que admirava muito em alguns professores que tive (Diário III, p. 12).

O(A) estagiário(a) reflete sobre o impacto expressivo que as experiências dos estágios tiveram em sua perspectiva e prática pedagógica, resultando em uma desconstrução e reconstrução de suas concepções sobre o ensino de história e o papel do professor. Ao comparar sua experiência atual com a vivenciada anteriormente, ele(a) destaca mudanças marcantes, especialmente em relação à metodologia de ensino. Reconhece suas próprias inseguranças anteriores em relação ao domínio do conteúdo, exemplificado pelo uso de métodos tradicionais, como escrever todo o conteúdo no quadro para captar a atenção dos alunos. Agora, ele(a) reconhece a importância de uma abordagem mais dinâmica no processo de ensino.

Por sua vez, outros fazem menção à pandemia em se tratando dos contextos em que foram vividas as experiências formativas:

[...] a minha primeira experiência com estágio em Estágio I foi frustrante, devido a várias questões e problemas: pandemia e pouco acesso à escola, aula online e processo de readaptação e a dificuldade de observação do espaço por conta das várias restrições (Estagiário(a) E, diário III, p. 5).

Como podemos constatar, a pandemia de Covid-19 interferiu muito e em muitas áreas na Escola. Todos/as os/as profissionais tiveram que se adaptar a situações novas e complexas, assim como também os/as alunos/as. [...] Quanto à minha maneira de presenciar este espaço, posso afirmar que foi uma experiência que me causou um misto de sensações. Foi muito bom voltar a uma Escola com novas formas de percebê-la e viver nesse espaço com essas pessoas foi um aprendizado, mas eu ainda me sentia como uma parte externa dali, porque não tive muito tempo para desenvolver de forma ampla vínculos, e fiquei por mais tempo observando do que interferindo (Estagiário(a) B, diário I, p.13).

Algumas experiências, como as dos(as) estagiários(as) B e D, enfrentaram no transcurso interrupções em suas atividades práticas, tanto nos estágios quanto no programa de residência pedagógica, devido a uma notícia que lhes foi comunicada - o desabamento de

parte da estrutura da escola qual exerceriam a observação e regência. Tal informação resultou em desestabilização emocional e modificações substanciais em suas experiências acadêmicas.

Como continuar acreditando no sonho ético-político quando tudo parece dar errado? Você vai pela primeira vez ter um período de maior imersão no ambiente escolar exercendo a docência, mas, antes mesmo de poder ministrar a primeira aula, recebe o comunicado de que a escola na qual viveria esta experiência literalmente desabou, [...]como continuar sonhando se nenhuma das circunstâncias colaboram? Você é novamente colocada em uma situação na qual não tem contato com as pessoas que compõem um espaço, depois de anos de quarentena os corpos são submetidos mais uma vez à distância (Estagiário(a) B, diário IV, p. 3).

No residente, “choque de realidade” se fez presente, sobretudo, ao perceber que as suas experiências iniciais não iriam ser de forma presencial. O ambiente remoto, nesse sentido, trouxe uma sensação de solidão, pois apesar de estar ministrando aulas de História para um grupo de alunos de forma virtual, era possível perceber que a maioria deles não estavam presentes e os poucos que se encontravam, não interagiam. Se afetar os indivíduos é indispensável para o desenvolvimento de aulas de História, a falta de contatos diretos e interações impediram que isso acontecesse, o que as tornaram cansativas, estabelecendo um distanciamento entre o professor e o discente (Estagiário(a) D, diário IV, p. 8).

O que une essas experiências não é o contexto em que ocorreram, mas sim a percepção negativa que geralmente é caracterizada. Pimenta e Lucena (2004) argumentam que os estágios supervisionados e programas como o PIBID proporcionam aos estudantes universitários uma visão parcial da realidade profissional que enfrentarão como futuros professores(as). Embora essas experiências sejam importantes para aproximar os acadêmicos das funções que irão assumir em suas carreiras, elas não refletem completamente a complexidade do ambiente de trabalho real. A preocupação das autoras é que essa visão limitada pode não ser a mais adequada para fomentar um processo de formação baseado na reflexão (Pimenta e Ghedin, 2002; Zeichner, 2008). No entanto, os(as) estagiários(as) encaram as experiências como oportunidades de crescimento e aprendizado, indicando que, apesar dos desafios iniciais, conseguiram extrair para seus diários reflexões valiosas.

Furlanetto, Nunes e Gonçalves (2023, p. 83), citando Boutinet (1999, p. 191), concordam que em momentos extremos é necessário buscar e desenvolver novas formas de lidar com a situação.

Estes permitem conferir um outro sentido à existência, reorganizando para si prioridades que escapam ao que é então apercebido como essencial. Estes recursos

imparciais descobertos em si aumentam, pelo menos momentaneamente, os limites que se pensavam ser os das suas próprias capacidades de resistência.

Assim, fica evidente que diante situações adversas, há espaço para crescer e aprender com essas experiências. Ao contrário das anteriores, alguns estagiários(as) relataram momentos que os encantaram logo no primeiro dia de observação e que foram marcadas por alegria:

Inicialmente, foi um pouco cômico perceber a reação da minha família ao sair de casa “todo arrumado” e com papéis na mão, pois ao perguntarem para onde eu iria, respondi que estava indo estagiar na escola, o que fez todo mundo ficar feliz por acharem que o futuro professor da casa já estaria pronto para assumir a profissão [...] (Estagiário(a) D, diário I, p. 5).

O trabalho do estágio reduziu-se a observar o ambiente da estrutura que comportava a escola. Pude rever professores do qual fui aluno há mais de dez anos. Foi satisfatório revê-los enquanto um futuro colega de profissão. Foi o que eu ouvi de uma que me perguntou “vai ser meu colega aqui na escola”, isso foi gratificante, me encheu de esperança [...] (Estagiário(a) A, diário I, p. 09).

Esses momentos de satisfação inicial podem ser vistos como pontos de partida para uma jornada de desenvolvimento profissional. Os(As) estagiários(as) começam a perceber, em situações cotidianas, as primeiras transformações em sua identidade e na relação com a docência. O(A) estagiário(a) D, por exemplo, descreve a surpresa e a satisfação de sua família ao vê-lo(a) assumindo o papel de professor(a), ao mesmo tempo, em que ele(a) próprio experimenta, de forma cômica, o impacto dessa nova fase em sua vida. Esse episódio se torna simbólico, pois marca o início da sua transição de estudante para futuro(a) professor(a) — algo que a família interpreta como uma conquista profissional.

Por sua vez, o(a) estagiário(a) A compartilha uma experiência de reencontro com antigos professores, agora como potenciais colegas, o que fortalece sua autoestima e sentimento de pertencimento à profissão. Ao ser chamado de “futuro colega” por uma professora, ele(a) experimenta um momento de validação que desperta nele(a) uma nova visão de si como educador(a), sentindo-se motivado a continuar sua jornada docente. Esses “momentos iniciáticos” de reconhecimento e alegria no ambiente escolar nos aproxima do pensamento de Snyders (1998, p. 14) que propõe a existência da alegria na escola “a satisfação que minha escola procura é uma satisfação capaz de transformar os alunos; não ousa falar de iluminação, nem de inspiração; e, no entanto, ir em direção a uma grande obra, uma excelência, é bem uma iniciação”.

### 2.3 A VIVÊNCIA DOS ESTAGIÁRIOS COM OS(AS) SUPERVISORES(AS) DE ESTÁGIO

Nos registros, os(as) estagiários(as) expressaram suas percepções acerca da receptividade e das interações iniciais com o(a) supervisor(a) de estágio, identificando esses aspectos como fatores relevantes para a construção de suas concepções sobre a docência. Entretanto, alguns observaram uma limitada valorização pelo(a) professor(a) nesse primeiro contato:

Os primeiros contatos, com qualquer ambiente, podem influenciar todo o processo de estadia em determinado espaço, e não diferente, a própria recepção tem peso ímpar nisso. Começo com esse ponto porque foi desconfortável, em determinados momentos desses primeiros contatos, alguns comportamentos da nossa supervisora do estágio (Estagiário(a) A, diário I, p. 05).

[...] o contato foi gradualmente sendo construído, apesar do diálogo ser pouco também, se comparado às minhas expectativas – esperava que fosse mais vivo, que tivéssemos contato com as dificuldades durante a sua trajetória até a professora daquela escola [...]. É frustrante enquanto estagiário lidar com situações assim (idem, diário I, p. 09).

Os relatos dos(as) estagiários(as) ilustram um desafio comum em programas de estágio, onde as expectativas dos estagiários não correspondem à realidade de suas experiências iniciais. A resposta emocional - frustração e desapontamento - sublinha a importância da recepção e do apoio inicial, que deveriam ser fornecidos pelo(a) professor(a) supervisor(a). Percebeu-se que, apesar de já terem passado por processos similares em suas próprias trajetórias profissionais, parecem não compreender a importância de seus papéis nesse momento.

Gatti (2014, p. 40) em seu texto *A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas*, chama atenção para uma prática comum em muitos estágios, cenários onde “[...] os estudantes procuram por conta própria as escolas, sem plano de trabalho e sem articulação entre instituição de ensino superior e escolas, e sua supervisão acaba tendo um caráter mais genérico, ou apenas burocrático [...]”.

Quando se constata a falta de pleno entendimento por parte do(a) professor(a) acerca da extensão de seu papel na formação dos estudantes de História, há o risco iminente de não cumprir adequadamente os objetivos estabelecidos para o período de estágio. Contudo, é

imprescindível reconhecer que a dinâmica educacional é multifacetada, sendo influenciada por diferentes fatores, muitos dos quais têm natureza estrutural e transcendem às meras intenções e vontades individuais do(a) docente.

Na experiência dos(as) estagiários(as) B, E e D, eles perceberam de forma positiva as ações dos(as) professores(as) supervisores(as), os quais se mostraram abertos a compartilhar suas experiências com os(as) mesmos(as), conforme mencionam:

[...] o professor com o qual estagiamos me proporcionou uma nova percepção sobre o ensinar, sobre o estar ocupando o lugar de professor de História em uma escola pública e estar pesquisando sobre ensino também. Buscarei ter o senso crítico necessário ao longo deste diário, mas confesso que meus julgamentos não poderão escapar da admiração que desenvolvi por este educador [...] (Estagiário(a) B, diário II, p. 05)

O professor [...] foi um ótimo supervisor de estágio, pois ele deu total apoio e incentivo na condução das atividades. Trabalhar com ele me agregou bastante, pois ele também foi aluno do curso de História da UFCG, assim como sou hoje. Ele partilhou de suas memórias enquanto estudante, [...] deu boas orientações, compartilhou de suas experiências e até remanejou aulas para que o estágio fosse possível. Assim, posso dizer que trabalhar com ele foi muito gratificante. (Estagiário(a) E, diário IV p. 03)

Inicialmente, me surpreendi pelo receio que muitos professores mostraram quando propus me submeter a escola na condição de estagiário. Tive a impressão de que por serem as minhas primeiras experiências em sala de aula, não estavam dispostas a contribuir para o meu processo de amadurecimento, o que me fez, por um momento, ficar decepcionado. Contudo, após algumas visitas, pude encontrar um professor muito gentil, o qual se mostrou muito disposto a ajudar, com o argumento de que um dia também esteve no meu lugar e que seria um prazer contribuir para o processo. Aquilo me emocionou, já que dificilmente é possível encontrar pessoas tão dispostas a ajudar em um tom tão empático. Apesar de toda a disponibilidade demonstrada, logo foi dito por aquele professor generoso que o mesmo lecionava aulas para o ensino médio. Isso me decepcionou, porém, logo ele se dispôs a telefonar para um colega seu que, aliás, também era professor de história, conseguindo me encaixar na condição de estagiário em outra instituição[...] (Estagiário D, diário III, p. 03).

O professor se mostrou muito disposto a ceder suas aulas, com o argumento de que, se por algum momento, surgissem dúvidas relacionadas a qualquer burocracia, recorresse ao mesmo, haja vista que por já ter vivenciado isso, entendia que era importante ter a atenção e o apoio de quem já passou pelo processo (idem, p. 05).

O primeiro contato com o professor e a escola nesta vigência do estágio se deu de uma forma tímida pela minha parte, justamente porque estava inseguro sobre como iria lidar com a primeira aula ministrada por mim, com os alunos, com todo o ambiente escolar. A campanha da escola toca e logo meu coração acelera como se estivesse de frente a uma paixão de forma inesperada. Lá estava o professor com um grande sorriso no rosto me

entregando o lápis da lousa e o apagador, afirmando em seguida: "vamos!".  
(Idem, p. 08)

Diante dessas narrativas compartilhadas, destaca-se a relevância do apoio e orientação proporcionada pelos(as) professores(as) supervisores(as) no processo de formação e inserção dos estagiários no ambiente educacional. Existe uma grande carga emocional durante esse processo, pois os(as) estagiários(as) enfrentam desafios enquanto buscam compreender sua própria identidade e definir seu papel como futuros docentes.

Para Alarcão e Tavares (1987, p. 44), a supervisão não deve ser confundida com controle ou vigilância sobre o docente em formação, mas sim de orientar sua prática educativa visando seu desenvolvimento profissional. Esses autores enfatizam que o papel do supervisor é facilitar a aprendizagem do professor de diversas maneiras: “através da demonstração, da reflexão, da apresentação de modelos, da análise de conceitos, da exploração de atitudes e sentimentos, da análise de modelos, de jogos de simulação, de problemas a resolver, de tarefas a executar etc.”. O supervisor não deve simplesmente fornecer respostas prontas. Em vez disso, em certos casos, pode precisar fornecer orientações mais diretas, oferecendo informações e estratégias que ajudem o estagiário ou professor a descobrir o que fazer. No entanto, o objetivo último do supervisor é colaborar com o professor em formação.

Blumberg (1980 *apud* Souza *et.al.*, 2012) defende que a supervisão deve ser orientativa em vez de avaliativa, centrando-se na assistência ao professor. Nesse sentido, essa abordagem de supervisão se concentra em uma intervenção intencional que leva em conta as necessidades tanto individuais quanto coletivas do docente, demandando, por conseguinte, a construção de uma relação de confiança mútua, apoio e compreensão. O ponto de partida para essa análise é a observação da sala de aula, ou seja, situações reais de ensino e aprendizagem, é nesse contexto que professor e supervisor analisam a prática docente. No estudo conduzido por Blumberg, o autor examina as diferentes perspectivas dos professores em relação ao conceito de supervisão e como interagem com os supervisores. O autor argumenta que é inviável para o supervisor estabelecer uma relação artificial e distante com o professor, caracterizada por tensões e inibições.

Dentro desse contexto, o autor identificou diferentes abordagens de supervisão e delineou quatro tipos distintos de interações possíveis entre supervisor-professor: (I) uma relação que oscila entre uma comunicação muito direta e uma comunicação muito indireta, na qual o supervisor compartilha suas ideias e perspectivas, mas também incentiva o diálogo ao ouvir o professor; (II) uma dinâmica caracterizada por uma comunicação muito direta e pouco

indireta, na qual o supervisor fala predominantemente e ouve pouco as contribuições do professor; (III) uma relação que se destaca por uma comunicação pouco direta e muito indireta, na qual o supervisor dá espaço para o professor expressar suas ideias e perspectivas, fazendo perguntas e valorizando suas contribuições, mas evitando expor suas próprias opiniões; (IV) uma interação marcada por uma comunicação tanto pouco direta quanto pouco indireta, na qual o supervisor assume um papel predominantemente passivo.

Alarcão e Tavares (1987), com base nesses estudos, destacam a importância de os supervisores privilegiarem estratégias colaborativas, embora reconheçam que essas abordagens podem não ser adequadas para todos os casos. Especificamente em relação aos futuros professores e aos docentes em início de carreira, os autores advertem que, devido à falta de experiência, às vezes é necessário fornecer orientação mais direta e específica. Além disso, eles observam que o tipo de supervisão pode variar de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo e afetivo tanto do professor quanto do supervisor.

Diante disso, os relatos apresentados contribuem para a ressalva da relevância de os supervisores de estágio oferecerem análise crítica, sugestões construtivas, incentivo ao desenvolvimento do trabalho docente, orientações sobre estratégias de ensino e feedback das atividades de ensino aos estagiários(as).

No âmbito da observação das aulas conduzidas pelos(as) supervisores(as), alguns apontamentos realizados pelos(as) estagiários(as) destacam uma análise das práticas pedagógicas adotadas pelos(as) professores(as) supervisores(as) durante as aulas.

Na turma do 9º ano acompanhei a aplicação dos conteúdos sobre a primeira república, as relações oligárquicas, coronelismo, voto de cabresto, clientelismo, voto feminino, compreendendo que as explicações estavam voltadas para uma reflexão em torno da política e associando aos acontecimentos vistos na política atual, com isso, o professor foi fazendo um paralelo com a realidade social da comunidade, na qual os alunos se encontram. Algo que não acontecia no período que estudei, não tinha mescla entre a realidade atual e o conteúdo (Estagiário(a) C, diário I, p. 8).

Na busca legitimar a autonomia dos estudantes e desenvolver um senso crítico, o professor está sempre tentando dialogar com temas que conversem com contemporaneidade, e isso, é importante, pois é visto uma preocupação em relacionar um contexto histórico com a atualidade, isto é, algo que infelizmente não aconteceu no meu ensino médio [...] (idem, diário II, p. 11) Nas aulas pudemos observar a confiança que o professor tem em seu próprio trabalho e capacidade *em ação*. Os suportes que ele geralmente usa são o quadro, o pincel e o livro didático; enquanto fala sobre o assunto, faz esquemas no quadro e busca analogias que facilitem a compreensão, fala sobre situações inusitadas de maneira engraçada [...] Esta desenvoltura e

essas brincadeiras, percebia-se, geravam uma maior aproximação entre o professor [...] e as turmas (Estagiário(a) B diário II p. 12).

Ao estabelecer uma conexão entre o conteúdo das aulas e a realidade dos alunos(as), há certa preocupação em tornar o conteúdo mais significativo, criando uma ponte entre o conhecimento na escola e as experiências cotidianas, o que pode aumentar o interesse, a motivação pela aprendizagem e a própria relação professor-aluno.

Já outros(as) estagiários(as) identificaram uma deficiência na metodologia adotada durante as aulas, que não facilitou e permitiu essa aproximação e motivação dos alunos para com o conteúdo.

[...] durante a explicação do conteúdo, que se referia a república de café com leite, as revoltas sociais, práticas de coronelismo, notei que o professor utilizava muito a leitura do livro didático e pouco problematizava com os alunos o que ele havia lido. Dessa forma, vejo isso como um problema, pois não instiga o senso crítico dos alunos durante a aula (Estagiário(a) D, diário I, p. 10).

Em todos os momentos da aula da professora, inquietações me surgiam, principalmente em torno de como ministrar e conduzir uma aula. A dinâmica da professora girou em torno de escrever no quadro e depois rascunhá-lo ao passo da explicação do conteúdo. Eu fiz um questionamento acerca da utilização de data show, o que ela respondeu não costumar usar, tem também o fato da escola só ter um para todas as turmas (Estagiário A, Diário II p. 9).

“O que é uma aula”, acredito que seja um Ato, como num teatro; Neste teatro, professor(a) e alunos fazem parte de uma mesma peça e a finalidade é encenar determinado contexto ou momento da História da Humanidade. Não uma mera encenação, mas uma encenação que incite a reflexão sobre como se deram os acontecimentos, uma encenação que consiga trazer os alunos para “dentro” daquele contexto, entendendo suas nuances, para que seja possível a eles criar paralelos e comparações entre este momento e a sociedade atual; e se os sujeitos mais importantes deste universo escolar, que são os alunos, devem ser atores partícipes deste processo de ensino aprendizagem, nada melhor do que tentar fazer deles próprios os atores dessas histórias que “contamos” e “discutimos” diariamente na escola (Estagiário A, diário III, p. 10-11).

Apesar das diferentes experiências vivenciadas pelos(as) estagiários(as) durante suas práticas pedagógicas, o ato de simplesmente descrever as ações realizadas já induz à reflexão sobre a própria prática, resultando na identificação de detalhes importantes para futura atuação docente (Zabalza, 2004).

Observamos no decorrer dessas narrativas opiniões pessoais, algumas baseadas em suas próprias experiências passadas. Portanto, há uma componente de subjetividade e autorreflexão, típicas das "escritas de si", na forma como os(as) indivíduos(as) interpretam sua

própria formação. Essas reflexões revelam como suas vivências anteriores moldaram sua perspectiva atual sobre a importância de uma abordagem mútua no ensino, de uma metodologia de ensino que vá além da mera transmissão de conteúdo. Esta perspectiva reforça a necessidade de uma educação mediadora, que estimule o pensamento crítico, a reflexão e a construção de significados, problematizando-os.

#### 2.4 A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO PARA A REALIZAÇÃO DAS AULAS

A inserção dos(as) estagiários(as) no contexto escolar é importante para que possam compreender a dinâmica da instituição de ensino, às necessidades individuais dos(as) alunos(as) e o funcionamento das atividades educacionais. Limitações de tempo podem impactar a realização das atividades planejadas, enquanto um espaço inadequado pode dificultar o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, essa imersão possibilita uma visão mais panorâmica do ambiente em que estão inseridos.

Embora uma aula, assim como outros eventos que envolvem um grupo ou alguns grupos de pessoas com vivências diferentes, esteja sempre sujeita a acontecimentos inusitados e situações que não correspondem diretamente ao que foi planejado, ter um plano e, mais que isso, criar um plano foi uma fase essencial de minha preparação antes de mediar uma aula. A criação do plano não exige apenas o domínio do assunto que será estudado em sala, é preciso saber quem é o público para o qual ele será destinado, pensar nos melhores materiais didáticos a serem utilizados naquela turma para trabalhar determinado tema, considerar o tempo disponível. (Estagiário B, diário III, p. 05)

No caso particular deste estágio, a criação do plano foi permeada por um conjunto ainda maior de circunstâncias externas, já que além da questão ligada ao tempo e aos conteúdos designados a cada ano escolar, tive um contato muito breve com a turma antes de começar a elaborá-lo, estava na escola em um fim de ano letivo - período em que é tudo muito corrido -, precisei partir de um modelo de organização dos conteúdos que não era o que havia imaginado e trabalhei com um prazo muito curto. Estas questões, conseqüentemente, atravessaram não só o plano de aula, como todo o meu planejamento, foi necessário se adaptar tanto quanto fosse possível, negociar com os agentes envolvidos no processo e perceber como poderia preservar certa autonomia. Devo admitir que foi um início bem difícil, mas planejar contribuiu para que eu confiasse que no momento de materialização da aula na sala eu teria feito algumas escolhas conscientes e teria pontos dos quais partir; [...] (Idem, diário III, p. 05)

[...] acabei assumindo posturas que não gostaria, fui colocada em uma situação em que precisava “matar o conteúdo”, especialmente nas duas últimas aulas, que foram online; as potencialidades existiam, porém, a ocasião não colaborou [...] considero que, apesar de difícil, ela foi um grande

aprendizado, percebi que me faltou tempo, maior autonomia, maturidade em algumas ideias [...] (Idem, diário III, p. 8-9).

Como alguns descreveram, é essencial a elaboração de um plano de aula sólido, considerando o público-alvo, a seleção de materiais didáticos adequados e o gerenciamento do tempo disponível. Pois, mesmo quando há um contato breve com a turma, é necessário adaptar diferentes estratégias e lidar com imprevistos, como a necessidade eventual de “matar o conteúdo”. Esse planejamento é a raiz do trabalho docente, é refletir sobre os objetivos que se pretende alcançar. Segundo Libâneo (1994, p. 34), “[...] o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui, tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto à sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”. Ao desenvolver o plano de ensino, é preciso considerar a realidade concreta em que ele será aplicado, juntamente com possíveis imprevistos que possam surgir nesse contexto, sendo necessário adaptações, como exemplificado no relato do(a) estagiário(a) B, que ressaltou o pouco tempo para a discussão do conteúdo.

O gerenciamento de tempo na prática docente refere-se à capacidade de planejar, organizar e monitorar as atividades pedagógicas dentro do período curto de uma hora-aula, que não é extenso (45 minutos), exigindo, portanto, uma organização tanto pedagógica quanto mental, sendo que os(as) estudantes de licenciatura não dominam completamente essa habilidade, já que o saber prático se desenvolve ao longo da experiência. Nóvoa (1992) explora essa ideia ao enfatizar que a construção e as contínuas ocorrências ocorrerão ao longo de toda a carreira profissional do(a) professor(a). De maneira semelhante, Pimenta (2005) destaca a importância crucial desse desenvolvimento durante a formação, argumentando que sem a reflexão sobre a prática, ou seja, sem os conhecimentos adquiridos da experiência, o aprendizado se torna superficial e desconectado do contexto.

Além dos desafios relacionados ao planejamento e à execução das aulas, os(as) estagiários(as) frequentemente enfrentam obstáculos relacionados à infraestrutura física da escola. Condições precárias nas salas de aula, como o desconforto provocado pelo calor intenso, que impactam negativamente tanto os alunos quanto os professores, comprometendo o ambiente propício à aprendizagem. Sátyro e Soares (2007 p. 7) afirmam

A infra-estrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação. Prédios e instalações adequadas, existência de biblioteca escolar, espaços esportivos e laboratórios, acesso a livros didáticos, materiais de leitura e pedagógicos, relação adequada entre o número de alunos e o professor na sala de aula e maior tempo efetivo de aula, por exemplo, possivelmente melhorem o desempenho dos alunos.

Nesse sentido, o(a) estagiário(a) A, refletiu sobre as condições impostas aos professores(as) e a ele(a), durante um de seus estágios, para a realização do trabalho docente.

As salas de aula, dois espaços improvisados, dividem quase que a mesma parede com a direção. Não havia um ambiente propriamente para o ensino, podendo haver interferência de alguém passando pela sala. Há um esforço da direção para que a educação e o ensino aconteçam (Estagiário(a) A, diário I, p. 07-08).

Outra coisa que me causou desconforto nos primeiros encontros do estágio foi a situação física da escola. O calor do sertão paraibano, região geográfica onde a instituição se localiza, é recorrente durante todo o ano, o que demanda a instalação de ventiladores – minimamente – ou ar condicionados. Porém, por se tratar de escola pública, e sabemos bem como historicamente ela é sucateada, a estrutura da sala é composta de um ventilador de parede, e janelas apenas na parede da porta; o que se tem então é um ambiente extremamente quente, ao ponto de incomodar-me estar naquele espaço. Imagina para o aluno que todos os dias frequenta este mesmo ambiente, como esperar que o processo de ensino aprendizagem aconteça de maneira construtiva e crítica para ambos, professor e o aluno? (Idem, diário II, p. 06).

As condições físicas inadequadas das salas de aula, conforme descritas, podem causar desmotivação dos alunos, exaustão e problemas de saúde docente. Torre (2015, p. 9-10) afirma que

A motivação escolar é algo complexo, processual e contextual, mas alguma coisa pode fazer para que os alunos recuperem ou mantenham seu interesse em aprender. À sociedade, aos órgãos públicos e a outras instituições cabe encontrar soluções. Aos professores e equipe docentes cabe a reflexão.

Ainda assim, esses pontos representam apenas uma parte do quadro. Conforme destacado por Gouvêa (2016), os altos níveis de estresse decorrentes de turmas superlotadas, excesso de aulas, uso prolongado da voz, e o tempo excessivo em pé, contribuem para um aumento nos casos de afastamento do trabalho para tratamento de saúde entre os professores.

Escolas com estruturas sucateadas; verbas desviadas, implicando na manutenção e funcionamento básico de uma escola; professores extremamente desvalorizados, influenciando na sua própria relação com a escola, alunos e estagiários que buscam sua supervisão. Se a educação no Brasil fosse um grande organismo, salvo os pequenos casos que “deram certo”, eu arriscaria a dizer que sua saúde mental está bastante afetada, desgastada perante tamanho descaso por parte das autoridades. Ao aluno que pretende adentrar nesse campo da educação, como gestor ou educador, como é o caso da pessoa que escreve este texto, enfrentará problemas diversos; basta uma pequena retrospectiva do meu percurso como licenciando em

História para dar um bom exemplo destes percalços enfrentados secularmente (Idem, Diário III, p. 05).

Essa dura realidade expõe os impactos na saúde mental de todos os envolvidos. No contexto do estágio supervisionado, essas experiências funcionam como verdadeiros laboratórios de ensino, proporcionando momentos de análise do panorama que envolve a profissão docente.

Durante a disciplina de estágio I, um fato significativo foi observado pelo(a) estagiário(a) A. Enquanto realizava suas atividades de observação do espaço escolar em uma casa devido ao fechamento da escola para reforma, ele(a) teve a oportunidade de observar a relação dos(as) professores(as) com pessoas em situação de apenamento.

[...] Admito que foi uma feliz surpresa quando soube que a escola atendia as pessoas em situação de apenadas. E os presentes se mostraram interessados em aprender. [...] Dar dignidade e fazer com que as pessoas aprisionadas também sejam cidadãos e merecem outra chance é também papel do professor (Diário I, p. 08-09).

Mas nem tudo são flores, e é claro que o outro lado também deve ser levado em conta. A professora me relatou esse aspecto, que “é papel do professor tentar dar cidadania de volta àquelas pessoas”, mas não tem como esquecer “que está em um presídio”, “há o medo de acontecer algo”, isso é um fato (Idem, p.09).

Eu fui carregado com minhas expectativas, imaginando como seria a sala, quantas pessoas estariam presentes, qual a dinâmica que a professora adota com esses alunos. Já que não é surpresa encontrar pessoas que nunca estudaram, muito menos sabem ler [...] Observando a dinâmica entre a professora e os alunos presentes, foi como se ela tivesse dando aula para crianças (Idem, p. 10).

Destarte, a falta de mais informações no diário acerca de conversas com algumas dessas pessoas em situação de apenamento ou com os profissionais da escola deixa uma lacuna importante na compreensão da experiência com e desses indivíduos. Contudo, de modo geral, os relatos apresentados nos lembram da importância do papel do educador, especialmente em contextos vulneráveis, no fomento da inclusão e da justiça social, mesmo em meio a adversidades. A educação tem o poder de libertar os indivíduos de suas próprias limitações e prisões, sejam elas físicas, mentais ou sociais (Duarte & Sivieri-Pereira, 2018). Todavia, é importante reconhecer que, apesar das aspirações de ser um espaço de pertencimento para todos, a escola nem sempre cumpre essa missão. Por vezes, ao invés de ser um lugar de oportunidades, a escola pode reforçar as desigualdades existentes.

## **CAPÍTULO III – TRANSCENDENDO AS FRONTEIRAS DA SALA DE AULA: MEMÓRIAS E IDENTIDADE DOCENTE**

“Procuo despir-me do que aprendi,  
 Procuo esquecer-me do modo de lembrar que ensinaram,  
 E raspar a tinta do que me pintaram os sentidos,  
 Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,  
 Desembrulhar-me e ser eu [...]”.

**FERNANDO PESSOA**

### **3.1 O ESTÁGIO “IDEAL” E O “REAL”: MOTIVAÇÃO, INTERAÇÃO, MEMÓRIAS, DESAFIOS, LIMITES, CRESCIMENTO E SUPERAÇÃO**

Ao trilhar o caminho da experiência no ambiente educacional, os(as) estagiários(as) são imersos em uma jornada marcada por descobertas pedagógicas e pela construção da identidade docente. A regência em sala de aula representa um espaço privilegiado, onde os saberes teóricos e práticos se entrelaçam em um mosaico de vivências e aprendizagens ao longo da formação inicial, delineando progressivamente a identidade profissional.

Conforme Tardif (2014) destaca, a experiência é um dos principais pilares do conhecimento docente, sendo fundamental para lidar com as demandas emergentes da prática educacional. Nesse contexto, os saberes adquiridos pela experiência não apenas complementam os conhecimentos teóricos, mas são indispensáveis para a adaptação e tomada de decisões no cotidiano escolar. É nesse cenário que o Estágio Supervisionado cumpre um papel central na formação ao possibilitar o contato direto com essa prática, que, por sua vez, é indissociável dos princípios teóricos e curriculares. A prática pedagógica, ao mesmo tempo que desafia, também instiga o crescimento.

Os relatos de estagiários(as) exemplificam essa dinâmica de aprendizado e desenvolvimento profissional. A autonomia para criar e adaptar planos de aula é destacada como um marco importante no processo de transição dos conhecimentos teóricos para a prática:

Tive a oportunidade de produzir os meus próprios planos e executar da forma que desejei experienciar. Houve muito espaço para criar e executar diferentes propostas e formatos, e fiquei contente com as escolhas que fiz, das mudanças que realizei ao longo do estágio. Continuamente estava avaliando o meu processo e acompanhando o aprendizado dos alunos (Estagiário(a) E, diário III, p. 06).

Esse relato ilustra a importância do exercício prático no desenvolvimento da identidade docente, alinhando-se com as teorias de aprendizagem experiencial de Kolb (1984, *apud* Pimentel, 2007), que destacam a relevância da reflexão e experimentação no processo de ensino-aprendizagem. A prática permite que o(a) estagiário(a) revise constantemente sua abordagem pedagógica, ajustando-se às necessidades dos alunos e ao feedback recebido em sala de aula.

Algumas das respostas dos alunos foram em relação aos materiais, pedindo para que fossem mais explícitos, pois eu frequentemente fazia controle de imagem para não exibir cenas fortes. Mudei um pouco isso nos planos. Outra resposta foi sobre o formato das aulas, relatando que gostavam mais quando elas ocorriam de forma dinâmica e com o uso de outras ferramentas além do quadro" (Estagiário(a) E, diário III, p. 06).

Essa troca entre professor(a) e aluno(a) reflete o caráter dinâmico da prática pedagógica, em que a adaptação e a flexibilidade são indispensáveis para a efetividade do ensino. A experiência docente vai além da mera transmissão de conteúdos; ela envolve a construção colaborativa do processo de aprendizagem, como expressa pelo(a) estagiário(a) B:

[...] Existia um conjunto de vivências que eram só minhas no momento que entrei na sala para iniciar a aula, um modo de perceber o mundo, um modo de me relacionar com as pessoas; eu carregava também, como já disse, as reflexões às quais tive acesso ao longo do curso. [...] Fiquei surpresa com a potência daquelas pessoas tão jovens; embora minha insegurança e o barulho do pátio tenham me impedido de explorar melhor essas potencialidades, conseguir detectar essas características já foi bem animador (Estagiário(a) B, diário III, p. 08).

Essa reflexão destaca a complexidade do ambiente escolar, onde a interação entre professores(as) e alunos(as) cria oportunidades de aprendizado mútuo. A incerteza e a insegurança iniciais, mencionadas pelo(a) estagiário(a), são comuns nesse processo, mas também indicam o potencial de crescimento e autodescoberta proporcionado pela prática. Além disso, o contato direto com os alunos(as) desafia o(a) estagiário(a) a refletir sobre seu papel como educador(a) e sobre as transformações possíveis dentro do ambiente escolar:

[...] Eu nunca pensei que me causaria tanta felicidade escutar perguntas que me deixassem por alguns minutos sem estrutura, mas eu fiquei. Como é animador ver gente inconformada com as injustiças do mundo, porque é neste ponto que possíveis mudanças são gestadas. [...] O que os(as)

alunos(as) mais me mostraram é que eles(as) têm colaborações expressivas para com essa construção (Estagiário(a) B, diário IV, p. 05).

Esses relatos reforçam a ideia de que a construção da identidade docente é um processo contínuo, moldado tanto pelas experiências individuais quanto pelas interações coletivas no ambiente educacional. A multiplicidade de vozes e perspectivas, tanto dos(as) alunos(as) quanto dos(as) professores(as), cria um espaço de aprendizagem dinâmica, onde as teorias são testadas e reelaboradas.

Continuamente, a prática docente também oferece a oportunidade de discutir conteúdos aproximando-os da realidade dos alunos(as), como destaca o(a) estagiário(a) D ao refletir sobre uma discussão em aula:

Uma das discussões que tivemos durante uma aula remota, em um encontro sobre regionalismo, partindo de algumas questões apresentadas no livro *A Invenção do Nordeste e Outras Artes*, foi sobre a diversidade cultural dentro de uma mesma região. [...] Senti o interesse dos discentes em participar da discussão, e penso que o fato de termos adequado a discussão à realidade deles fez com que se sentissem integrantes da construção da aula" (Estagiário(a) D, diário IV, p. 05).

Esse exemplo ressalta a importância de adaptar o conteúdo à realidade dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa a eles(as). Ao criar um espaço onde os(as) alunos(as) se sentem parte ativa do processo, o(a) estagiário(a) contribui para a construção de uma prática pedagógica mais colaborativa e relevante à vida do aluno(a).

Seguidamente, um dos momentos mais recompensadores do estágio é a possibilidade de observar a materialização das situações planejadas. Contudo, a motivação não é uma variável simples; ela é influenciada por diversos fatores, incluindo o contexto escolar, o(a) docente e as interações com os(as) alunos(as) (Tapia; Fita, 2015). Conforme Tapia (2015, p. 14)

[...] precisamos saber de que modo nossos padrões de atuação podem contribuir para criar ambientes capazes de conseguir que os alunos se interessem e se esforcem por aprender e, em particular, que formas de atuação podem ajudar concretamente a um aluno.

As narrativas descritas anteriormente nos permitem refletir sobre a importância do desenvolvimento de práticas que criem ambientes de aprendizagem estimulantes. É evidente que as atividades que se desviam das práticas convencionais influenciam positivamente a participação e o interesse dos alunos. Esse foco na adaptação dos métodos pedagógicos e no

uso de recursos multimídia reflete as práticas dos(as) estagiários(as), que valorizam o retorno dos alunos para ajustar suas aulas. Ao incorporar materiais mais acessíveis e diversificados, o(a) estagiário(a) não apenas responde às demandas imediatas, mas participa de um ciclo contínuo de reflexão, o que Schön (2000) descreve como “reflexão na ação”.

Contudo, o caminho da formação envolve também o reconhecimento de desafios. Ao longo do estágio, os(as) estagiários(as) frequentemente encontram dificuldades que os levam a uma autoavaliação constante. A percepção de que as aulas iniciais foram excessivamente centradas no professor, como observado no relato abaixo, demonstra uma consciência crítica e uma disposição para melhorar a prática pedagógica:

A sensação que tive ao longo do estágio é que as aulas pareciam mais adequadas e melhores ao decorrer de cada dia. [...] A primeira aula foi só sobre o holocausto, e agora percebo que esse tema poderia ser melhor estendido e discutido, mas durante a sua montagem não tive uma noção de planejamento e de quais possibilidades o plano pode abarcar. Portanto, considero que essas duas primeiras aulas conjuntas sobre o holocausto foram bastante expositivas, e centradas na minha pessoa. (Estagiário(a) E, diário III, p. 04).

Essa autorreflexão permite que o(a) estagiário(a) ajuste suas estratégias pedagógicas, buscando maior interação e participação durante a aula. O relato a seguir exemplifica como a prática reflexiva levou a mudanças concretas na abordagem em sala de aula:

[...] fiz muitas mudanças com base no retorno da sala de aula, e de uma avaliação crítica sobre mim. A primeira característica que julgo que precisava mudar tinha haver com a minha postura durante a aula, pois eu preparava ela de forma que o conteúdo e as reflexões ficam centradas na minha pessoa. Assim elaborei maior espaço para reflexão e discussão através de mini documentários sobre a redemocratização, desenvolvendo habilidades de percepção, identificação, reflexão e construção de um conhecimento significativo. [...] E assim, começamos as aulas a partir do próprio levantamento feito pelos alunos, que, com muito cuidado, eu começava a mediar usando o quadro para escrever as notações deles e levantar discussões (Idem, p. 04)

Ao se adaptar ao *feedback* dos alunos e reavaliar sua prática pedagógica, o(a) estagiário(a) passa por um processo de amadurecimento, reconhecendo a importância de criar um ambiente de aprendizagem colaborativo e sensível às necessidades dos alunos. Essa postura reflexiva torna-se base para o crescimento profissional, permitindo uma evolução contínua de sua identidade docente.

A prática reflexiva, aliada à flexibilidade para alterar métodos de ensino, aparece também no relato de outro estagiário(a), que enfatiza a importância de adequar a linguagem utilizada em sala de aula:

Sabe-se que, apesar de didático, o livro precisa ser reapropriado pelo professor a partir de sistematizações que contribuam para uma maior facilidade na apropriação do conhecimento. Nesse sentido, pude perceber que nas primeiras aulas cometi o equívoco de utilizar uma linguagem parcialmente padrão, fruto da vida acadêmica, mas que no decorrer das demais aulas, pude me adequar de modo a tratar com a turma de uma forma apropriada. (Estagiário C, diário III, p. 12)

Para Kaercher e Bohrer (2020) “(saber a matéria) não basta. É necessário saber, também, a disciplina (no sentido de comportamento), e isso é um caminho que requer negociação de turma para turma. Não há fórmula para o sucesso do pacto pedagógico” (2000, p. 341). À medida que os(as) estagiários(as) adquirem saberes experienciais e se adaptam às peculiaridades do ambiente educacional, mas evoluem de forma contínua como profissionais, compreendendo que cada turma é única, com suas próprias características, necessidades e desafios.

Esse processo de adaptação reflete-se nas narrativas dos(as) estagiários(as), que demonstram um amadurecimento contínuo ao longo das suas práticas. A reflexão crítica sobre o papel do(a) professor(a) e do ensino como um espaço de transformação emerge nas experiências relatadas:

Neste momento, depois de toda essa experiência que foi condensada neste diário, penso no ensino e no papel do professor como uma ponte entre os alunos e suas potencialidades e onde eles podem ir. O ensino deve ser este lugar de transformação, de destruição de certezas, de uma viagem ao interior de si; um espaço de abertura ao novo, às experiências que nos motivam, que nos atravessam. O ensino deve ser este lugar de eterna troca de vivências, de envolvimento sincero entre os atores envolvidos. Como pensar a educação sem pensar no coletivo, e como pensar no coletivo sem pensar nesta troca de experiências, na sensibilidade que deve existir entre as pessoas, para que consigam pensar empaticamente em quem está ao seu lado (Estagiário(a) A, diário III, p. 13)

A transformação também acontece no próprio estagiário(a), que, ao longo do processo de formação, passa por momentos de autoquestionamento e revisão de suas motivações iniciais, como observado no depoimento a seguir:

Desde que decidi que gostaria de ser professora, eu carreguei o desejo de gerar uma transformação positiva através da minha atuação, mas acho que, em um momento inicial (ainda muito inocente), minha noção da transformação que eu própria sofreria era bem limitada. Estava eu no primeiro período deste curso de licenciatura dizendo que gostaria de passar por uma desconstrução, que estar aqui provavelmente seria o caminho para passar por esse processo. No fim das contas, realmente foi, embora de maneiras bem diversas das eu poderia imaginar. Para ser bem sincera, me questionei muitas vezes sobre ser isto o que eu de fato queria ser: professora; confesso que me respondi algumas vezes que não, não queria. É bem chocante chegar a essa contradição tão grande, mas ninguém se esconde dos próprios medos para sempre. Foram as últimas experiências que tive com os Estágios e com o programa Residência Pedagógica que alimentaram minha vontade de ser professora (Estagiário(a) B, diário IV, p. 06).

Esses relatos ilustram a complexidade do processo de formação, onde o confronto entre as expectativas iniciais e a realidade da sala de aula provoca reflexões e reavaliações pessoais e profissionais. Em outro testemunho, o estagiário(a) reflete sobre os momentos de frustração e êxito durante a prática, destacando o impacto emocional dessas vivências:

[...] houveram momentos em que me deparei com uma sensação de impotência e nesse caso, me refiro a quando eu estava extremamente empolgado para conversar com a turma sobre o conteúdo de uma maneira dinâmica e eles se mostraram extremamente desinteressados. Fiquei me interrogando: o que está faltando? Será que devo mostrar autoridade falando alto? Pensei dessa forma porque muitas vezes tentei fazer acordos e não entraram concordância. Em contrapartida, houveram momentos em que me emocionei e nessa ocasião, me refiro a quando pela primeira vez, pude escutar um aluno me chamar de professor, afirmando que gostava da minha aula. Nesse mesmo dia, a aula foi conduzida com uma perceptível participação dos discentes, os quais claramente mostraram, por meio de seus questionamentos, que o conteúdo estava sendo sistematizado em seus aprendizados. Com isso, concluo afirmando que a minha percepção sobre a figura do professor se modificou bastante, já que pela minha vivência no estágio, é necessário, além de um profissional, ser parte de uma fase da vida dos alunos, haja vista que ele é parte de um processo de formação, onde exige compromisso com o ensino e o aprendizado. E nesse sentido, ser professor é uma profissão que exige remodelamento de práticas, empatia para com a realidade de cada discente, compromisso com o ensino e a aprendizagem (Estagiário(a) D, diário III, p. 12- 13).

Tais experiências reforçam a ideia de que ser professor(a) exige mais do que o domínio do conteúdo, requerendo também empatia, flexibilidade e capacidade de adaptação. O relato a seguir, de outro estagiário(a), sintetiza essa percepção:

Vejo que minhas expectativas com relação ao estágio foram atendidas, sou mais do que um dia fui, mas ainda muito longe de tudo aquilo que posso ser. Julgo que fiz bom uso das minhas potencialidades, encontro-me, neste

momento, satisfeito e orgulhoso por ter chegado até aqui. O que sou, é resultando também do empenho de muitos professores, das discussões que fazemos, dos livros que lemos. Nunca sou eu sozinho, mas sim a contribuição de uma série de pessoas que não cabem neste meu relato. Termino este estágio com um sentimento de gratidão por todos envolvidos e espero levar adiante tudo que me foi acrescentado (Estagiário(a) E, diário IV, p. 8).

As narrativas desses(as) estagiários(as) ressaltam a importância da prática reflexiva durante o estágio, onde a alternância entre momentos de sucesso e de decepção permite uma avaliação crítica e um contínuo aprimoramento das práticas docentes. A vivência do estágio se revela como um espaço de confronto entre o “‘ideal’ e o ‘real’”, onde o(a) futuro(a) professor(a) é desafiado(a) a lidar com emoções e situações inesperadas, moldando sua identidade profissional.

Além disso, um dos estagiários(as) aponta uma reflexão particularmente sensível sobre a influência das interações no ambiente escolar e sobre o tipo de profissional que deseja – ou não – se tornar:

Escrever este diário está sendo um alívio, pois descrevo meus sentimentos que me afetaram neste período de viver em sala de aula, o como o convívio com outros profissionais dentro do ambiente escolar, eles/elas me mostram que tipo de profissionais não quero ser, é muito triste ouvir falas absurdas e não poder questionar, falas preconceituosas, transfóbicas, machistas, capacitistas, racistas que afeta diretamente o alunado, creio que nós profissionais da educação precisamos nos atualizarmos constante, sabendo que afetamos o alunado de muitas formas boas e ruins (Estagiário(a) C, diário IV, p. 9).

Esse relato evidencia que o estágio não apenas forma o(a) professor(a) em termos técnicos, mas também influencia na construção de valores e posturas éticas que serão levadas para a vida profissional. Nesse contexto, a reflexão sobre o tipo de educador(a) que se deseja, torna-se uma questão intrincada. Essa reflexão leva o(a) estudante a examinar não apenas as perspectivas que absorveu sobre o ambiente escolar e a cultura ali enraizada, mas também sua própria inclinação enquanto futuro(a) professor(a). O aperfeiçoamento da prática docente, observado através da análise de erros, desapontamentos, sucessos e surpresas, indica a presença da reflexão no processo de estágio.

Por fim, as emoções e as aprendizagens que emergem dessas experiências são multifacetadas, variando de frustração a euforia, de insegurança a confiança. Como enfatizado por Pimenta (2005), a alternância entre avaliações positivas e negativas em suas práticas,

observadas nas narrativas, é comum e ressalta a importância da vivência prática para o desenvolvimento desses futuros educadores (Pimenta, 2005).

Embora essas experiências de aprendizagem possam variar de contexto para outro, elas compartilham uma característica comum: o impacto que têm sobre os sujeitos envolvidos e as diferentes emoções que provocam. Em outras palavras, independentemente de como as aprendizagens são adquiridas ou das circunstâncias específicas envolvidas, todas elas têm o poder de influenciar os indivíduos e desencadear uma gama variada de respostas emocionais.

A vida cotidiana é multifacetada e repleta de acontecimentos. Alguns desses eventos parecem passar despercebidos, perdendo-se muitas das vezes rapidamente a atenção e desbotando da memória quase que instantaneamente. No entanto, outros eventos se destacam intensamente e permanecem na consciência por um tempo mais prolongado. Mesmo quando esses eventos não estão mais em foco, eles permanecem acessíveis em nossa memória e podem ser lembrados quando ativados por algum estímulo, como ao narrar nossas experiências nos diários.

### 3.1.2 AS EMOÇÕES E O SIMBOLISMO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

O processo de construção da identidade profissional docente vai além do domínio técnico e pedagógico. Nesse processo de escrita, os(as) estagiários(as) revelam o nível simbólico das suas vivências, atribuindo significados e sentidos. Conforme destaca Fernández (1990, p. 74 *apud* Furlanetto, Nunes e Gonçalves, 2023, p. 84) o nível simbólico organiza nossa vida emocional e os significados que atribuímos ao mundo ao nosso redor. Ele aponta que “a linguagem, o gesto, os afetos agem como significados ou como significantes, com os quais o sujeito pode dizer como sente o seu mundo”.

Larrosa (2002) também contribui para esse entendimento ao sugerir que a experiência deve ser compreendida não apenas por meio da lógica racional - o que ela chama de “lógica da ação”, que foca em como as pessoas agem e interagem com o mundo de forma consciente e intencional. Em vez disso, ela sugere que a experiência também deve ser entendida pela “lógica da paixão”, que engloba as emoções, os sentimentos e as paixões que moldam e motivam o comportamento humano de maneira profunda, muitas das vezes de maneira inconsciente e irracional. Dito isso, as experiências são moldadas por contextos, histórias pessoais, e, crucialmente, por emoções e paixões que não são facilmente quantificáveis ou aplicáveis como algumas ciências.

A maioria dos relatos dos(as) estagiários(as) mencionam as emoções intensas desencadeadas durante os estágios. O(A) estagiário(a) A descreve a amplitude das nuances emocionais vividas, revelando o impacto de reencontrar figuras do passado educacional:

Foi satisfatório revê-los enquanto um futuro colega de profissão. Foi o que eu ouvi de uma que me perguntou “vai ser meu colega aqui na escola”, isso foi gratificante, me encheu de esperança – muito importante diante do contexto que estamos vivendo... – em acreditar nessa profissão (Diário I, p. 09)

Essas emoções intensas flutuam entre a exaustão emocional e a motivação, como revela o mesmo estagiário:

Houveram aulas em que eu saí exaurido emocionalmente, muito frustrado talvez pelo cansaço; da mesma medida que teve aulas em que saí extremamente motivado, feliz e confiante quanto a exercer esta profissão docente. Uma montanha russa, um marinheiro em alto mar, são duas metáforas que muito transitam na minha cabeça durante este tempo de estágio. Uma montanha russa devido a quantidade de emoções e situações às quais estamos sujeitos ao adentrar no espaço escolar [...] (Diário III, p. 11)

Outro(a) estagiário(a), B, enfatiza a complexidade das relações sociais e emocionais envolvidas no estágio, reconhecendo que essas interações contribuem para a construção da autopercepção enquanto docente:

Para mim, tem sido muito construtivo me ver dentro dessa rede de relações sociais, culturais, políticas e de afeto/desafeto, que estão atravessadas por todas as anteriores. O modo como sou percebida na sala de aula me ajuda a refletir sobre como eu própria me sinto estando lá e toda a complexidade que *estar lá* envolve. Ainda estou construindo uma autopercepção enquanto professora, mas muitas vezes, quando estou na escola, me sinto tão próxima daqueles/as jovens, compartilhando as mesmas angústias e gostos. Me alegrou escutar deles/as que vou ser uma *boa professora*[...] (Diário II, p. 13).

Essas vivências são intensificadas quando o espaço escolar é familiar. Estagiar em um ambiente onde o(a) futuro(a) professor(a) estudou durante o ensino fundamental provoca um impacto emocional que molda a experiência de estágio, como aponta o(a) estagiário(a) C:

Estagiar no espaço escolar mais familiarizado nos ajudar a ter uma sensação mais de conforto, de segurança, na qual já estejam desenvolvidas as memórias, identidades, gostos e desgostos já estarem construídas e guardadas, e isso, possibilita a estabilização das emoções em torno para que o estágio aconteça, e um exemplo disso, foi o estágio I na escola a qual fiz

todo o ensino fundamental onde os sentimentos já estavam concretizados, assim sendo, precisei apenas sintonizar as memórias em torno do eu professora, olhando para aquele espaço como uma casa cheia de sentimentos, os quais eu já havia sentido (Estagiário C, diário III, p. 06).

O(a) estagiário(a) D e E também relatam a experiência de voltar à escola onde estudou, destacando o sentimento de gratidão ao ser reconhecido por antigos professores:

[...] me deparar com alguns professores, felizes por me verem no mesmo caminho que eles, chegando um deles a dizer: “a gente via potencial em você, não é de se surpreender que você esteja aqui entre a gente”. Isso me gerou um sentimento de gratidão (Estagiário(a) D, diário I, p. 07).

[...] tive a honra de estagiar na escola em que concluí o meu ensino fundamental. Sem dúvidas, há nos corredores, paredes e professores um pouco de mim. Há também uma velha foto minha, pendura na parede, junto dos colegas que concluíram o ensino naquele ano, uma placa de concluintes. Sei que é uma comparação boba e pouco profissional da minha parte falar isso, mas aquela escola foi por muito tempo, para mim, uma segunda casa, pois eu acabava passando uma boa parte do meu tempo lá (Estagiário E, diário I, 07).

Essa conexão emocional e simbólica com o espaço escolar é uma dimensão importante no desenvolvimento da identidade profissional, permitindo que os(as) estagiários(as) sintam-se parte de um processo mais amplo de transformação e aprendizado. Estagiário(a) E conclui:

[...] há uma identidade de aluno pulsante dentro de mim, algo que até pouco tempo não pensava sobre. Reconhecer-se como aluno foi o que fiz a maior parte da minha vida, e espero ainda, que eu possa passar mais tempo se reconhecendo assim ocupando o lugar de aluno em outros lugares, mas refletindo e amadurecendo a identidade de um futuro professor em formação (Idem, 07-08).

Essas narrativas ressaltam a importância das emoções e das memórias pessoais na construção da identidade docente, destacando a complexidade de um processo formativo que vai além das práticas pedagógicas e se estende à subjetividade dos(as) estagiários(as).

[...] ainda não consigo me ver, durante os estágios, ocupando um *lugar* específico, ainda me encontro *entre mundos*. Embora já consiga compreender que ser professora é o que escolhi e é o que todas as experiências têm me ajudado a construir, me sinto muito próxima das inquietações dos/as jovens alunos/as e, em muitos casos, sinto que estou vivendo a fase em que você é madura o suficiente para algumas responsabilidades, mas tem que estar muito conduzida ainda por aqueles/as que saem mais do mundo e de como se guiar nele. Apesar disso, essa experiência recente de estágio me envolveu mais interiormente, me levou a

novas reflexões e, como disse, me alegrou, me motivou. Eu não sei que *tipo* e professora quero ser ou vou ser exatamente, mas eu aprendi sobre flexibilidade, sobre os pequenos-grandes processos que ocorrem no decorrer de uma aula. Estou buscando, estou querendo *nascer* e *viver* na trajetória da educação (Diário II, p. 15).

As experiências vividas pelos(as) estagiários(as) tornaram-se parte integrante de sua subjetividade, influenciando diretamente a forma como percebem e interpretam tanto a prática docente quanto sua própria formação pessoal e profissional. De acordo com Delory-Momberger (2012), às experiências transformadoras tendem a ocorrer em um curto período de tempo, mas seus efeitos são duradouros e têm um impacto na maneira como os indivíduos veem o mundo e a si mesmos. Essa perspectiva é evidente nos relatos dos(as) estagiários(as), cujas vivências práticas no estágio provocaram mudanças em suas percepções e subjetividades.

A partir dessas experiências, os(as) estagiários(as) passaram a se reconfigurar, repensando sua identidade enquanto professores(as) em formação. No caso do(a) estagiário(a) A, sua trajetória pessoal é narrada de forma reflexiva, revelando uma fusão entre a formação em Psicologia e a experiência adquirida na licenciatura em História:

Não tem como falar de toda experiência sem desconsiderar minha formação em Psicologia – só nestes últimos meses é que fui me dando conta, de fato, que eu tinha passado por essa graduação, algo que eu por algum motivo não conseguia enxergar – que me ajudou bastante. Nesta graduação de psicologia a gente aprende a como lidar com o outro, como escutar e enxergar o outro. E com a licenciatura em história, nas cadeiras de estágio com suas ricas discussões e as vivências na sala, consegui ter acesso às memórias de quando fui graduando em psicologia (Diário III, p. 13).

Este relato reflete a maneira como as experiências anteriores foram importantes para a formação contínua do estagiário, revelando uma trajetória que, embora marcada por diferentes percursos, culmina em um processo de construção de identidade enquanto docente. O estagiário(a) descreveu essa jornada com sensibilidade, revelando que sua vocação para a sala de aula, mesmo diante de outras possibilidades, foi o que o(a) levou a abraçar a prática docente:

Este relato encerra um ciclo que teve início ainda antes de adentrar na universidade. Foi preciso me aventurar em uma sala de aula durante um ano sendo professor sem nenhuma bagagem teórica ou prática, apenas a vontade e desejo de estar em sala de aula, para entender o quão gratificante é estar em

sala de aula. Poderia estar hoje em outros caminhos, na psicologia, mas algo dentro de mim me levou à sala de aula e a lecionar história. Ao construir este diário, me preocupei em tentar trazer toda essa experiência e as transformações que me aconteceram (Diário IV, p. 10).

Para Josso (2004) “falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação” (p. 40). Os registros apresentados pelos(as) formandos(as) em seus diários refletem essas memórias e experiências, moldadas por diferentes tempos históricos. A memória, nesse contexto, assume um papel teórico fundamental na recriação das vivências, especialmente no ambiente escolar. Bosi (1994), reforça que a memória não deve ser vista como um simples sonho ou recordação passiva, mas como um trabalho ativo e contínuo, que reconstrói imagens do passado à luz das experiências do presente, criando, assim, novas perspectivas transformadoras. Em outras palavras, ao rememorar o passado por meio das lentes das vivências atuais, a memória possibilita uma nova interpretação e potencial transformação dessas experiências.

Seguindo essa mesma abordagem, Guedes-Pinto et.al (2008) destaca as ideias de Ecléa Bosi, descrevendo a memória como um trabalho, uma vez que

A memória é um refazer das experiências passadas exigindo com isso devotamento e trabalho por parte daqueles que se voltam às lembranças de um tempo longínquo e que, com a ajuda dos materiais presentes em seu entorno atual, esforçam-se em um trabalho consciente de rememoração (Guedes-Pinto, 2008, p. 41-42).

Esse processo de rememoração, ao ser articulado pelos(as) estagiários(as) em formação, não reflete apenas suas trajetórias pessoais, mas também revela como essas trajetórias são reinterpretadas e influenciadas pelo exercício da docência. A singularidade das narrativas desses(as) futuros(as) professores(as) contribui para uma multiplicidade de olhares sobre a prática docente. Como argumenta Bosi (1994, p. 37), o objetivo de trabalhar com a memória dos professores não é registrar uma verdade absoluta, “o interesse está no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história da sua vida”.

Quando se trata do uso da memória nas pesquisas sobre a prática docente, Kenski (1994) observa que um dos principais objetivos é fomentar a reflexão, tanto individual quanto coletiva, acerca das influências deixadas por experiências marcantes na prática pedagógica dos professores. Para Kenski, as memórias permitem reflexões importantes sobre o impacto das experiências vividas, os sentimentos envolvidos e as influências nas escolhas pessoais e profissionais.

[...] nas vivências que tiveram e que a situação de ensino em que se encontram ajuda a recuperar. Essa recuperação nem sempre é feita de forma consciente e nem sempre também está relacionada à imagem de bons professores. Em alguns casos [...] a imagem do professor que marcou negativamente a história de vida que vem a ser recuperada (Kenski, 1994, p. 46).

Kenski sugere que a análise das memórias pode auxiliar os professores a refletirem e compreender as aversões, crenças e preconceitos que se desenvolvem ao longo do tempo, seja em relação aos conteúdos que ensinam ou aos alunos com quem interagem. Nesse sentido, refletir sobre suas experiências passadas, especialmente enquanto alunos, pode revelar como essas vivências impactam suas atitudes e métodos de ensino na atualidade.

Além disso, à luz das reflexões de Boutinet (1999, *apud* Furlanetto, Nunes e Gonçalves 2023), frente a situações de crises o indivíduo pode sair tanto diminuído quanto ampliado da situação, mediante dos seus próprios recursos e dos disponibilizados pelo contexto. O relato do(a) estagiário(a) demonstra essa capacidade de resiliência e adaptação durante momentos de intensidade, os quais, apesar de esforços, contribuíram para a reflexão e crescimento profissional. Esse processo reflete a construção subjetiva do(a) estagiário(a), evidenciando como momentos de crise e superação podem promover o amadurecimento pessoal e profissional.

No contexto narrativo, o(a) estagiário(a) C ilustra um processo de desconstrução gradual de suas convicções sobre uma instituição escolar. Ao longo do estágio supervisionado, analisando suas experiências pessoais, o(a) estagiário(a) reflete sobre o ambiente escolar de uma forma crítica:

As minhas convicções sobre o ambiente escolar foram sendo desconstruídas desde o início do estágio supervisionado I, ainda estagiando na escola, a qual estudei o ensino fundamental, lembrando momentos importantes na minha formação, como também momentos tristes que me fizeram perceber à escola, como um espaço de transformações das emoções [...]. Com o passar tempo, refletindo sobre o que a escola representa para mim, fui resgatando várias memórias que dizem muito do meu comportamento como professora, como o sentimento de afastamento do aluno, por isso tento estar mais próxima do aluno, tentando mostrar que não é necessário criar hierarquias dentro da escola, e sim, bons diálogos para fortalecer as trocas de aprendizagens (Diário IV, p. 09).

Aqui, vemos como a experiência do estágio possibilita um reposicionamento do(a) estagiário(a) em relação ao papel docente, reformulando práticas e percepções anteriores. Essas questões dialogam diretamente com as preocupações expressas por Pimenta (2010) com

a situação dos professores universitários, destacando que as abordagens pedagógicas que eles adotam são fortemente influenciadas por suas experiências passadas como estudantes, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Essa visão é compartilhada por Tardif (2002) que defende que o ato de ensinar é moldado pelas experiências ao longo da formação docente. No caso dos(as) estagiários(a), essas vivências são também um reflexo de suas jornadas como alunos(as), o que fica evidente no relato do(a) estagiário(a) C.

Passerini (2007, p. 18) acredita que

O processo de formação do professor é contínuo, inicia-se antes mesmo do curso de graduação, nas interações com os atores que fizeram e fazem parte de sua formação. E este processo sofre influência dos acontecimentos históricos, políticos, culturais, possibilitando novos modos de pensar e diferentes maneiras de agir perante a realidade que o professor está inserido.

No relato, a reflexão sobre afeto e emoção é percebida. Segundo Zeichner (1993), a ação-reflexão não se resume apenas a um conjunto de técnicas que podem ser embrulhadas e ensinadas, envolve, além de tudo, intuição, emoção e paixão. O relato do(a) estagiário(a) ilustra essa dimensão emocional, mostrando como a prática docente é também um espaço de crescimento afetivo e relacional, em que as trocas com os alunos se tornam oportunidades de aprendizagem mútua.

É evidente que experiências marcantes têm o poder de acarretar mudanças profundas nas pessoas. Em consonância com os argumentos apresentados por Alheit e Dausien (2006), ao analisarmos as narrativas, fica claro que as lições aprendidas pelos(as) formandos(as) não se limitam aos ambientes formais de aprendizagem, não estão confinadas a espaços físicos específicos, como salas de aula ou campus universitários, por exemplo. Pelo contrário, elas se desdobram em uma variedade de contextos, incluindo espaços virtuais e situações cotidianas. Essas interações, seja com familiares, professores, colegas e outras figuras marcantes, estendem-se além dos limites convencionais da sala de aula.

Nesse sentido, é importante o apoio da universidade aos professores em formação, especialmente no início da carreira docente. Noguera (*apud* Garcia, 1999, p. 183) aponta que “tanto a formação inicial pedagógica como o desenvolvimento dos professores universitários requerem uma política global da universidade que dignifique e valorize as funções docentes como fundamentais para alcançar a excelência”. Assim, o processo de se tornar professor está intimamente ligado à qualidade dos docentes que esses alunos tiveram ao longo de sua formação e ao estímulo recebido. Esses fatores influenciam diretamente a qualidade do trabalho que os(as) novos(as) docentes desempenharão ao longo de suas carreiras.

### 3.2 REGISTROS REFLEXIVOS E A CONSTRUÇÃO DA A IDENTIDADE: MOMENTOS DE CONFRONTO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Para Stuart Hall (2005), a identidade, na perspectiva sociológica, funciona como uma ponte entre o mundo interno e o externo — ligando nossas experiências pessoais ao contexto público. Ao nos associarmos a identidades culturais, projetamos nelas nossa percepção de quem somos, ao mesmo tempo, em que assimilamos seus significados e valores, incorporando-os à nossa subjetividade. Esse processo faz com que nossos sentimentos estejam em harmonia com os papéis sociais e culturais que desempenhamos. Assim, a identidade ajusta o indivíduo às estruturas sociais.

Dentro dessa perspectiva de identidade profissional, Pimenta (1996) afirma que a profissão de professor evolui em resposta às necessidades da sociedade. O cenário atual exige deste profissional adaptações e qualificações contínuas, o que, por sua vez, afeta sua identidade de maneira direta ou indireta. Segundo a autora, a identidade profissional é moldada pela significância social da profissão, pela reavaliação das tradições e pelos significados sociais associados à docência. Esta identidade é fortalecida pelo significado que cada educador, na condição de ator ou autor, atribui à sua prática diária, influenciado por seus valores, comportamentos, experiências de vida, preocupações, aspirações e saberes.

Moita (2000), complementa essa visão ao afirmar que a identidade é formada por meio de relações complexas entre o eu e o outro, entre o pessoal e o social. Isso significa que nossa identidade, é continuamente influenciada por interações com o mundo ao redor, incluindo as relações interpessoais e as experiências sociais e culturais. Essa relação entre o indivíduo e o outro é central na definição da identidade, que não é estática, mas moldada e reconfigurada ao longo da vida, especialmente nos processos de formação.

Essa formação, como vimos, não é um ato pontual, mas um processo contínuo, que envolve a capacidade de refletir sobre as múltiplas experiências vividas e seu impacto na construção de si. O autor salienta que ninguém se forma no vazio, destacando a importância das histórias de vida dos professores em formação. Essas narrativas ilustram como as experiências pessoais e profissionais moldam seus comportamentos e interações.

Conforme discutido acima, a construção da identidade profissional tem início na fase de formação inicial (Nascimento, 2002) e é marcada pela interação entre as esferas individual e coletiva do indivíduo. Dessa maneira, o processo biográfico, que envolve a história de vida e experiências do indivíduo, torna-se essencial. Os Estágios Supervisionados, sendo

ferramentas essenciais no processo formativo (Aroeira, Pimenta, 2018; Piconez, 2012; Gomes, 2011; Araújo, Martins, 2020), contribuem diretamente para a construção da identidade profissional, que se forma por meio das interações sociais. Em particular, destaca-se por favorecer e intensificar essas trocas, devido ao seu espaço e momento específicos, ampliando as oportunidades de socialização.

Nas vivências dos estagiários(as), marcadas por subjetividades, observa-se que eles(as) são levados(as) a construir e, muitas vezes, a reconstruir suas identidades como educadores(as). Historicamente, a identidade é entendida como um processo de formação contínua. De acordo com Dubar (2005), a certeza sobre nossa identidade é uma ilusão, pois ela é vista como algo em constante construção, sujeita a ser reavaliada e, por vezes, reconstruída diante da incerteza. Para o autor, a identidade profissional, por exemplo, é impactada por eventos cruciais, como a escolha da carreira, a transição do ambiente escolar para o mercado de trabalho, e o processo de formação acadêmica. Esses momentos influenciam profundamente a criação de uma identidade inicial, que servirá como base para a trajetória profissional e para o desenvolvimento pessoal.

Como relatado pelos(as) estagiários(as):

O estágio é um dos fatores que me fazem pensar sobre a minha identidade profissional como professor. Demorou um pouco até cair a ficha e dizer: 'ok, agora sou um professor em formação. Sempre me reconheci apenas como aluno, fui estudante por toda a minha vida até aqui. Esse contato, mesmo que breve, com a escola e a sala de aula despertam o reconhecimento profissional de professor (Estagiário(a) E, diário I, p. 5-6).

É quase impossível para um professor, antes de iniciar sua carreira docente, não comparar a realidade de uma sala de aula com as experiências construídas em suas vivências enquanto aluno. Às vezes, isso fomenta a construção de uma postura docente que embasa a figura de um professor marcante em sua vida como aluno (Estagiário(a) D, diário IV, p. 5-6)

Considerando que a identidade individual é um processo em constante evolução, a construção da identidade profissional docente começa antes mesmo da inserção formal na profissão, a partir das primeiras experiências que despertam o interesse pela carreira. Esse processo se fortalece com a escolha da docência, ganha forma durante a formação inicial e se intensifica nos primeiros anos de prática. Ao longo da trajetória profissional, em diferentes contextos de atuação, cada professor continua a desenvolver sua própria forma de ser e de exercer a docência, em constante diálogo com suas vivências e desafios.

Nesse contexto, o processo formativo ganha destaque, pois oferece a oportunidade de incorporar saberes essenciais, que não apenas estruturam as relações de trabalho, mas também capacitam o indivíduo a enfrentar os desafios e exigências da carreira futura. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002)

[...] a docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes das áreas do conhecimento. Para que a identidade de professor se configure, no entanto, há o desafio de pôr-se, enquanto docente, em condições de proceder a análise crítica dos saberes da experiência, construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação, uma identidade epistemológica decorrente de seus saberes científicos e os de ensinar. (88-89)

Pimenta e Lima (2011), também destacam que o curso em que o(a) futuro(a) professor(a) se forma oferece recursos para essa construção identitária. O estágio supervisionado, parte integrante desses cursos de formação, proporciona a oportunidade de interagir com componentes fundamentais para a construção da identidade docente. Consoante as autoras, "a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. [...] Sendo o estágio, por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade [...]" (p.62). Sob essa ótica, o estágio possibilita aos futuros professores confrontarem-se com os desafios da prática docente, refletindo e discutindo as várias facetas do ensino e da aprendizagem em um contexto dinâmico e complexo, a qual é a escola.

Em uma análise sobre a vida dos educadores, Pimenta e Lima (2011), ao discutirem a formação da identidade docente, destacaram que o indivíduo se define através de seu trabalho. Eles afirmam que o ser humano é caracterizado pelas ações que realiza, já que, no contexto profissional dos professores, o trabalho é intrinsecamente significativo. Portanto, este aspecto deve ser considerado no desenvolvimento da profissão docente desde o começo, reconhecendo sua relevância. Elas expressam que:

E o que fazem os estagiários nesse momento das suas vidas? Preparam-se para a profissão docente ou para legitimá-la. Essa profissão situa-se na contradição do discurso da valorização do magistério e das políticas de educação que normatizam inovações sem levar em conta as relações de trabalho dos professores (Pimenta e Lima, 2011, p.65)

Nesse contexto, os cursos de formação de professores, destacando-se pela extensa grade curricular, em particular através das atividades de estágio, facilitam experiências tanto

no ambiente universitário quanto fora dele, fundamentais para o desenvolvimento da identidade docente. As autoras destacam que "o estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade" (2011, p. 67 – 68). Assim, o estágio supervisionado, como uma forma de iniciação à docência, proporciona experiências singulares e insubstituíveis.

Buriolla (2011, p.13), destaca o estágio como um ponto importante nesse processo de desenvolvimento, argumentando que "é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente". É dessa maneira que a identidade é progressivamente moldada pela narrativa individual e coletiva do sujeito. A reflexão do(a) estagiário(a) exemplifica essa complexa relação:

Eu aprendi que tenho uma longa trajetória e que talvez precise sempre aprender e, quando necessário, reaprender. Percebi que, por enquanto, não consigo definir minha identidade e que a Escola ainda é um espaço um pouco sufocante para mim, mas que também me traz muitas sensações agradáveis, especialmente quando vejo as diferentes formas de ser e se expressar que existem nela, a multiplicidade me empolga e me liberta (Estagiário(a) B, diário I, p. 17).

A reflexão do(a) estagiário(a) B ilustra a complexidade da construção da identidade profissional. Embora reconheça que ainda não consegue definir sua identidade docente e mencione sentir a escola como um espaço um tanto sufocante, ele(a) também destaca as "muitas sensações agradáveis" proporcionadas pelo espaço escolar. Essa dualidade reflete a natureza ambivalente do ambiente educacional, que, apesar de seus desafios, ensina e faz crescer. A expressão "diferentes formas de ser e se expressar" destaca a multiplicidade de identidades, que, além de inspiradoras, podem ser libertadoras para o(a) estagiário(a).

Esse processo reflete a complementaridade entre teoria e prática, já que o cotidiano do educador é o espaço onde as teorias se transformam em prática, constituindo um campo formativo importante para a construção dessa identidade. A incerteza mencionada é comum entre estagiários e estudantes, que frequentemente se encontram em um processo contínuo de autodescoberta, ainda sem pleno domínio do ambiente escolar.

Os cursos de licenciatura, que correspondem à formação inicial, são os responsáveis por capacitar o estudante universitário a se tornar professor (Mello, 1998, p. 17, *apud* Ferreira e Ferraz, 2021, 304-305). Para a autora

Ser professor foi se delineando como um processo composto por diferentes estados e condições. Tendo início num curso de formação básica, a trajetória implica um esforço constante para a atualização dos conhecimentos, a adaptação a novas demandas, o reconhecimento público do trabalho e a valorização da atividade.

A autora afirma que "se o curso de formação básica é uma condição para um sujeito 'torne-se' professor, 'ser professor' implica uma contínua formação" (2021, p. 305). Isso significa que, segundo a autora, o processo de "tornar-se" professor ocorre antes de "ser" professor, e este último envolve continuar se formando, desenvolvendo habilidades e competências, construindo sua identidade como docente e acumulando mais saberes ao longo da carreira.

As autoras Pimenta e Lima (2011) conduziram uma pesquisa que revelou o reconhecimento, por parte dos alunos, da importância dos cursos de formação e os conhecimentos teórico-científicos, mas também destacam que esses conhecimentos são insuficientes para aprender a ser professor, sendo que muitos acreditam que adquiriram essas habilidades quase de forma independente. As autoras destacam a influência do contexto e dos métodos de ensino na identificação dos alunos com a profissão. Assim, elas sugerem a necessidade de refletir com os estagiários sobre como estão se tornando professores, questionando o significado de ser docente, problematizando suas experiências de vida e as vivências que os levaram a escolher o magistério. Essas reflexões nos levam a considerar as observações de Mello (1998, *apud* Ferreira e Ferraz, 2021), de que, nos cursos de formação, os alunos aprendem realmente a se tornar professores.

Em um estudo com um grupo de estagiários da área de Letras, Carrolo (1997) buscou responder à pergunta: como uma pessoa começa a ser ou se torna professor? Para isso, ele focou sua pesquisa em dois aspectos principais: a construção da identidade docente durante o estágio e o processo de socialização profissional. Em relação ao estágio, Carollo destaca

O entendimento comum, num passado ainda recente, do estágio profissional dos professores, como uma mera preparação técnica para o desempenho de uma actividade que eventualmente qualquer um "saberia" ou "poderia" fazer, acabou por reduzir a docência a um jogo de estatutos e papéis e passou por cima da dimensão reflexiva da socialização profissional, cujo horizonte é o desenvolvimento da identidade profissional docente (p. 23).

Segundo o autor, o caminho para se tornar professor não é uma tarefa simples; trata-se de uma profissão complexa. À medida que essas características se tornam mais evidentes, torna-se necessária uma formação e socialização profissional mais intensa, dando uma nova amplitude à identidade social do indivíduo. Ele resume essa ideia da seguinte forma:

O estágio profissional contribui não só para o saber específico profissional, que se caracteriza por um conjunto de saberes teóricos e competências operatórias, mas também para fornecer um conjunto de esquemas percepção e apreciação (valores, normas e atitudes), constitutivos dos ethos/universo profissional, cuja interiorização por parte dos candidatos configura descritivamente o conceito de identidade profissional (Carrolo, 1997, p. 30, 31)

Dessa forma, a dimensão de tornar-se e ser professor resulta na construção da identidade docente. Carrolo (1997) explica que, do ponto de vista social, a identidade profissional emerge da combinação entre a identidade individual e a identidade percebida pelos outros. Ele sugere que a identidade profissional é construída mediante três processos principais:

- 3.2.2 do Dispositivo de formação, pela análise dos conteúdos e actividades de formação impregnados de referências ao universo profissional;
- 3.2.3 do Processo Identitário Biográfico, através das representações e percepções individuais dos formandos, acerca não só da formação recebida, como dos trajectos sócio-profissionais vividos e da projecção de si na carreira futura;
- 3.2.4 do Processo Relacional, pelos estudos dos objectivos de formação e da avaliação do perfil profissional dos candidatos, que traduzem o “reconhecimento” da identidade a que aspiram (197, p. 31).

Segundo o autor, o dispositivo de formação é fundamental para a configuração da identidade e o desenvolvimento na carreira, alavancando um sentimento de pertencimento ao grupo profissional. Ele considera a prática pedagógica como o lugar mais adequado para a formação, pois, como argumenta, é onde os formandos são moldados nas rotinas, valores e representações da profissão, desenvolvendo um pensamento prático específico. Essa prática pedagógica pode ser vista como um espaço dialético de reprodução e inovação, onde as teorias são confrontadas com as situações concretas da sala de aula.

Carrolo (1997), observa que, em meio aos conflitos vividos pelos sujeitos de sua pesquisa, surge uma distinção entre o sentir-se professor e tornar-se professor. Um deles mencionou que, durante o estágio, ele se sentia como professor na escola, mas ainda era tratado como aluno na faculdade. Para esse sujeito, sentir-se professor “é a metáfora que melhor polariza a temática da evolução das representações do que é ‘tornar-se’ durante a formação” (1997, p. 42). Por outro lado, tornar-se professor é “um processo de adoção de comportamentos de ensino na sala de aula, legitimados pela realidade social” (p. 42). Para o autor, “numa fase inicial de formação, os estagiários definem-se como professores a partir do seu próprio ponto de vista e sentem os conflitos de papéis, próprios da crise do processo identitário” (p. 42), o que ele denomina identidade para si. Em uma fase posterior, após obter

reconhecimento social, os estagiários começam a se perceber a partir das expectativas e perspectivas dos outros, o que ele descreve como parte constituinte na formação da identidade social.

Dito isso, existem diferenças entre o "sentir-se" e o "tornar-se" professor, pois cada um envolve exigências distintas. A identidade é algo que se constrói de forma complexa, influenciada por fatores sociais. O estágio não apenas contribui para a formação dessa identidade, mas também cria condições para que o(a) futuro(a) professor(a) desenvolva a sua autonomia, na prática docente.

Nesse panorama, o(a) estagiário(a) B, ao refletir sobre as experiências vivenciadas durante os estágios I, II e III, distinguiu-as como um momento de reterritorialização, onde foi possível construir um sentimento de identidade com base no que viu e viveu no seu ambiente de trabalho. Conforme o relato:

Ao longo das outras experiências de Estágio eu me via em um *não-lugar* e me ver ali era uma grande confusão, em Estágio IV este *não-lugar* deixou de ser apenas algo que me deixava em conflito e passou a ser uma ferramenta de atuação. Posso afirmar, baseada no que vivi até aqui, que o Estágio III foi mesmo o momento de desterritorialização, o Estágio IV foi o de reterritorialização (Estagiário(a) B, diário IV, p. 5-6).

Compreendendo a construção desses diários de estágios como espaços de fala e reflexão, descritos por Silvestre (2017, p. 253-254) como um “tempo e lugar de emersão e escuta atenta de distintos saberes na construção de saberes outros, fundamentados em uma lógica plural e dialógica de construção de conhecimentos”, é evidente que esses diários proporcionam um ambiente seguro, que suscita a manifestação de novas interações e conexões, tanto com a prática pedagógica quanto com outros profissionais e consigo mesmo.

Os relatos presentes nos diários podem também ser entendidos como “entrelugares” de trânsito, diferentes dimensões da identidade e da prática pedagógica se encontram e se entrelaçam. Mais do que meros registros, podemos identificar uma “escrevivência” (Evaristo, 2020) que abrange aspectos profundos e pessoais, como se fossem “pele, sangue, carne e corpo”. Isso se deve ao fato de que, durante a experiência do estágio, os relatos não apenas capturaram os encontros e desencontros com a prática de ensino, mas também refletiram os encontros e desencontros pessoais que vivenciaram e que ficaram registrados ao longo desse processo.

No caso do(a) estagiário(a) B, ele(a) descreve o Estágio III como um momento de desterritorialização, onde se deparou com um sentimento de "não-lugar". Isso pode ser

entendido como um período em que ele(a) ainda não conseguia se identificar completamente com o ambiente escolar ou com sua prática pedagógica. O estágio surge, então, como um ponto de confronto com a realidade profissional, um período de tensão que gera desconforto, mas também cria espaço para a reflexão.

Em contraste, o Estágio IV marca o processo de reterritorialização, onde esse "não-lugar" deixa de ser uma fonte de conflito e se transforma em uma "ferramenta de atuação". Nesse estágio, o(a) estagiário(a) reapropria-se das experiências anteriores, ressignificando-as e consolidando a construção de sua identidade profissional.

A imersão em um ambiente escolar gera um verdadeiro turbilhão de sensações, independentemente do propósito da presença, seja ele observar, participar ou ensinar. Essa vivência desafia as crenças e "certezas" sobre a identidade e o papel que exerce como educador(a). Esse ambiente, inicialmente estranho, é algo que, com o passar dos dias, vamos conquistando, possibilitando um processo de "autodescoberta". Assim, ele não apenas nos permite encontrar nosso lugar, mas também nos ajuda a nos reencontrar.

Lembro-me que durante as aulas de estágio, a professora nos mostrou uma citação de Deleuze em que fala que "toda vida é, obviamente, um processo de demolição". De fato, ser um professor é estar diariamente e diretamente em contato com seres humanos e conseqüentemente com nós mesmos. [...] é um movimento que desgasta e que nos transforma aos poucos, inevitavelmente estamos diante das nossas atitudes, que reverberam nos alunos e como eles recebem e devolvem o que de nós professores tiram (Estagiário(a) A, diário III, p. 11).

Essa construção identitária é ainda mais complexa quando se considera a diversidade de experiências que cada estagiário(a) traz para o ambiente escolar. Cada um possui uma bagagem única, moldada por suas vivências, crenças e valores. Assim, as interações no cotidiano escolar não apenas contribuem para o desenvolvimento profissional, mas também para a formação de um senso de pertencimento à comunidade educacional, onde as identidades se entrelaçam e se influenciam mutuamente.

É no encontro com as diversas situações do cotidiano da escola, seja em sala de aula, seja no diálogo com os professores e/ou participação nas atividades de planejamento, reuniões, oficinas, que os estagiários vão construindo a sua identidade docente bem como aprendizagens que serão mobilizadas enquanto futuros professores (Sarmiento; Rocha; Paniago, 2019, p. 153).

O Estágio Supervisionado, ao se desenrolar dentro das complexidades do ambiente escolar, é um campo formativo que desafia constantemente os(as) estagiários(as),

especialmente diante da insegurança e da percepção dos próprios limites da prática de ensino. Essas questões tornam-se ainda mais evidentes ao observarmos os depoimentos de um(a) estagiário(a), que narra sua experiência em um dos dias de estágio. Segundo o(a) estagiário(a) C:

Com as muitas questões refletidas para o momento de iniciar a aula, confesso que foi tenso, pois todos os olhares estavam voltados para a estagiária que daria aula no lugar da professora de história, acredito que eles/elas não me consideraram como uma professora, talvez pela postura, pela idade, mas acho que isso não prejudicou o andamento da aula, em minha mente só pensava que não estava explicando o conteúdo da forma correta e/ou se eles/elas estavam compreendendo, pois o nervosismo atrapalhou um pouco o desempenho, mesmo que tivesse preparado, organizado, estabelecido o que precisava ser explicado, mesmo assim a insegurança permaneceu, as duas primeiras aulas foram terrivelmente assustadora, com muitas perguntas, será que conseguir fazer uma boa aula? Eles/elas entenderam? Será que consigo explicar tudo? Foram questões que ficaram em mente antes e depois das aulas (diário III, p. 8).

As etapas vivenciadas ao longo dos estágios proporcionaram uma sensação de fortalecimento do eu professora, ou talvez, direcionaram os caminhos de concretização ou iniciação da docência profissional, pois mesmo que o estágio aproxime da âmbito escolar ainda estamos lá como aprendiz [...] (diário IV, p. 3).

Essas experiências práticas confrontam o(a) estagiário(a) com os desafios reais da docência, forçando-o(a) a refletir sobre sua postura, habilidades e o papel que desempenhará. A citação de Sarmiento, Rocha e Paniago (2019, p. 161) reforça essa ideia, ao afirmarem que o “estágio constitui o contexto central em que cada um se confronta com questões centrais para a sua construção identitária”.

Outro ponto relevante é a adaptação da linguagem utilizada com os discentes. O(a) estagiário(a) D reflete sobre essa questão em seu diário: “nas primeiras aulas cometi o equívoco de utilizar uma linguagem parcialmente padrão, fruto da vida acadêmica, mas que no decorrer das demais aulas, pude me adequar de modo a tratar com a turma de uma forma apropriada” (Estagiário(a) D, diário III, p. 12).

Essa adaptação demonstra o quanto o estágio provoca ajustes na prática pedagógica e, por conseguinte, na construção da identidade docente. A insegurança, os receios e as dúvidas sobre a própria capacidade são aspectos comuns e compreensíveis nesse período. Embora as aulas sejam descritas como “terrivelmente assustadoras”, as tensões inerentes ao processo de se tornar professor(a), são também reconhecidas como momentos de fortalecimento profissional. A “construção identitária” mencionada no diário, como o surgimento do “eu

professora”, está em constante desenvolvimento, moldando a maneira como o(a) estagiário(a) se enxerga.

O “contraponto” em enfrentar dias trabalhosos e avançar nos caminhos de concretização da docência revela que, mesmo diante das dificuldades e inseguranças, o(a) estagiário(a) vê valor no que está vivenciando. O estágio se torna produtivo porque o(a) força a interagir com o contexto educacional real, possibilitando uma compreensão do que significa ser docente em um contexto coletivo e educacional. É nesse percurso, entre a teoria e a prática, entre a insegurança e a confiança, que o(a) estagiário(a) começa a consolidar sua identidade e visão pedagógica.

Vejamos a reflexão do(a) estagiário(a) D sobre essa jornada:

[...] no que se refere a como hoje me percebo enquanto docente em formação frente à escola e aos alunos, noto como imaturo sou em relação as experiências as quais ainda tenho que vivenciar para me tornar um profissional a altura das responsabilidades. Há quem diga que esse processo de formação e aquisição de experiências são constantes, e que nunca um professor, vai estar totalmente preparado para tanto. Não discordo desse viés de pensamento e é justamente a partir dessa lógica que consigo enxergar a importância do estágio na formação docente, haja vista que apesar de ele não ser diretamente o trabalho docente em sala de aula, possibilita que possamos entender, aos poucos, quais dinâmicas regem a escola, como é vivenciado o cotidiano dos profissionais e alunos, contribuindo para a nossa percepção no ambiente. Por conseguinte, frente a escola e aos alunos, me senti pertencente ao local e capaz de um dia estar ali, na condição de professor, aprendendo com os desafios, entendendo ainda mais sobre a cultura escolar, desenvolvendo minha identidade docente e percebendo as diferentes identidades dentro da instituição como parte desse processo de construção de emoções e pertencimento (Diário I, p. 13).

Nesse contexto, Ferreira (2014), baseado em Nascimento (2003), Ciampa (1985) e Oliveira (2006), remete que

"no processo de construção da identidade, ou seja, de construção do eu, a presença do outro passa a ser imprescindível. A identidade é como uma representação da relação de sua própria existência (da identidade) e da relação com o mundo, construída ao longo da vida e que se reveste de várias facetas identitárias estabelecidas de fora para dentro. Ela é de caráter contrastivo, dialético, dialógico, relacional, inacabado, heterogêneo, simbólico e discursivo, construída nas diferenças, com subjetividades, a partir da aceitação, da negação e da negociação, no processo das relações sociais de interação, sendo constantemente modificada, tornando-se fluida, móvel, híbrida, contraditória, instável e ligada às estruturas sociais (Ferreira, 2014, p. 119).

No diário, o(a) estagiário D reflete sobre a imaturidade e a necessidade de se vivenciar mais experiências para se tornar um(a) professor(a) capacitado(a). Essa ideia se alinha com o

conceito de Ferreira, que enfatiza que a identidade é inacabada e dialética, ou seja, em constante construção por meio das experiências e interações. Assim como, sua percepção de pertencimento ao ambiente escolar e a capacidade de se imaginar na posição de professor(a) estão diretamente ligadas à presença dos outros (alunos e profissionais). Ferreira afirma que a identidade é uma representação da relação com o mundo construída de fora para dentro. Isso significa que sua interação com alunos e colegas de trabalho é importante para moldar sua identidade docente.

Destarte, ao mencionar que se sente pertencente à escola e que essa experiência contribui para seu desenvolvimento, você toca na ideia de que a construção da identidade é fluida, móvel e híbrida. As emoções vivenciadas no estágio – como os desafios enfrentados e o aprendizado com eles – enriquecem essa construção identitária, refletindo o caráter contraditório e instável da identidade, conforme descrito por Ferreira.

Por fim, o seu reconhecimento das dificuldades e das inseguranças, aliado ao desejo de aprender e crescer, demonstra um processo consciente dessa construção. Ademais, “é a um só tempo uma relação de identidade e de alteridade, construída mediante um processo contínuo de identificação e de diferenciação imbricado na experiência com o próximo” (D’Ávila, 2014, p. 19). No entanto, esse processo também pode ocorrer de forma inconsciente, em que o(a) estagiário(a) não percebe que está moldando sua identidade até que, em algum momento, essa identidade já se consolidou.

O estágio representa um espaço múltiplas construções, onde ocorre formação, socialização e aprendizagens, sendo reconhecido pelos(as) estagiários(as) como um ponto de referência importante. Nesse contexto, concordamos com D’Ávila (2014, p. 20) quando afirma que “a iniciação no campo profissional pode aproximar os futuros docentes de sua área de atuação, gerando neles um sentimento de identificação com a profissão [...]”.

## BREVE CONCLUSÃO, O DIÁLOGO CONTINUA

As pesquisas, portanto, serão sempre parciais (aliás, como qualquer outro objeto ou tema de estudo), provisórias e restritas a alguns aspectos ou fatores implicados no processo de identificação dos professores. Perder a ilusão de um conhecimento definitivo e de totalidade acerca dessa questão é uma preocupação epistemológica importante se considerarmos a heterogeneidade da categoria docente e a própria instabilidade das identidades no mundo contemporâneo.  
**(Garcia *et al.*, 2005, p. 54)**

Conforme as discussões apresentadas ao longo deste trabalho, consideramos que o objetivo de compreender o processo de formação e constituição da identidade docente, a partir das narrativas de professores(as) em formações decorrentes das vivências nos Estágios Supervisionados, registradas em seus diários, trouxeram-nos questões importantes a refletir. Destacar o estágio como um espaço de aprendizagem é uma prática consolidada na formação de professores; no entanto, o sentido atribuído pelas narrativas pessoais dos estagiários ao vínculo entre Universidade e Escola ganha relevância ao integrar experiências vividas com reflexões subjetivas nesse processo de formação inicial docente.

Os relatos dos(as) estagiários(as), ricos em detalhes pessoais e sociais, marcados por ações, memórias, emoções e ressignificações, demonstram como suas trajetórias foram transformadas ao longo da formação. Essas narrativas não apenas impactam quem as escreve, mas também quem as lê, evidenciando o poder do compartilhamento de experiências na construção do autoconhecimento e da identidade docente. A experiência de estágio, longe de ser apenas uma série de eventos isolados, constitui um processo que toca e marca de forma viva, que transforma vivências em parte integrante do “ser professor(a)”, em parte de quem são, influenciando pensamentos, sentimentos e saberes.

Partimos do princípio de que a pesquisa com narrativas se configura tanto como método de investigação quanto como objeto de estudo. Sob essa perspectiva, coletamos relatos que possibilitaram acessar o mundo interior dos(as) estagiários(as) buscando compreender como se dá a formação de suas subjetividades. As narrativas de vida funcionam como uma poderosa ferramenta de formação, pois, ao narrar suas histórias, os indivíduos não estão apenas relembando fatos isolados, mas organizando suas experiências de maneira a dar-lhes sentido.

Nos diários de estágio, o exercício de descrever as vivências e refletir sobre elas possibilitou uma transição expressiva: os(as) estagiários(as) passam por um processo de

transformação ao se verem não apenas como estudantes, mas como professores em formação. Esse processo envolveu uma reflexão sobre suas vivências, sentimentos, aprendizados e o impacto dessas experiências em seu crescimento profissional. O ato de contar é, por si só, um processo de autocompreensão, porque ao narrar, as pessoas se veem como “protagonistas” de suas próprias trajetórias. O ato de contar, portanto, não é apenas sobre listar fatos, mas sobre dar sentido a eles, entendendo como cada experiência – boa ou ruim – contribui para o aprendizado e a construção da identidade profissional.

O método (auto)biográfico, combinado ao uso dos Diários como ferramenta reflexiva e sua conexão com o processo de pesquisa-formação, proporcionou aos formandos a oportunidade de resgatar práticas e memórias, permitindo uma intensa reflexão sobre suas experiências e emoções vividas. Esse exercício interpretativo acarreta uma maior consciência de si no processo de construção da identidade docente, além de ampliar a compreensão sobre o papel do outro - colegas, professores ou a comunidade escolar - nessa trajetória formativa. Ao incentivar a escrita do diário, enfatizamos a importância de que o estudante se torne tanto sujeito quanto objeto de sua própria formação. Isso ocorre à medida que eles passam a ter a oportunidade de analisar e interpretar as ações que desenvolveram durante a prática na comunidade escolar.

A identidade docente, conforme mostrado neste trabalho, é uma construção contínua, tanto individual quanto coletiva, enraizada nas relações sociais e culturais, e depende do reconhecimento e validação do outro para ser plenamente assumida. Ela exige tempo e espaço. Esse tempo não é necessariamente linear, pois pode ser resgatado a qualquer momento, assim como o espaço pode remeter a fatos do passado que, no presente, revelam-se fundamentais e formativos. O aprendizado de ser professor não se limita ao exercício da docência em si. Ser e tornar-se professor é um processo contínuo, que se desenvolve ao longo de toda a trajetória. Desde a educação básica, os futuros professores, enquanto alunos, já estavam imersos em uma cultura docente. Ao conviverem durante anos com seus próprios professores, cada qual com seu estilo, eles internalizam modelos e, a partir disso, começam a desenvolver suas próprias estratégias para ensinar, organizar o ambiente de sala e manter a disciplina.

Dito isso, para aproximar-nos das experiências formativas dos(as) estagiários(as), exploramos os contextos em que essas experiências ocorreram, a dimensão simbólica que elas carregam e as reconfigurações que emergiram nas narrativas. A análise dos contextos mostrou que, embora as experiências dos estagiários estivessem associadas às instituições de ensino,

elas transcendem o aprendizado curricular. Essas experiências estão intrinsecamente ligadas ao cotidiano e às interações sociais que permeiam a vida dos formandos.

Essa compreensão se desenvolve pelo fato de que, além de descreverem suas experiências formativas, os estagiários refletiram sobre o impacto que essas vivências tiveram em suas vidas, evocando emoções e sentimentos. Ao narrarem suas histórias, os educadores conseguiram articular a dimensão lógica, que se fundamenta na objetividade dos fatos, com a dimensão simbólica, que busca a singularidade de cada indivíduo e suas interpretações pessoais. Ao revisitar e refletir sobre as experiências passadas, em um processo de “ir e vir” no tempo, essas memórias e vivências formativas ganham novos significados. Esse processo permitiu que eles construíssem significados únicos.

Durante os estágios, as práticas de diálogo, interlocução e receptividade mostraram-se medulares para impulsionar os estudantes no desenvolvimento das competências necessárias à docência na área de História. É importante destacar o acolhimento oferecido aos estagiários que, em geral, tiveram uma experiência positiva. Isso incluiu também as orientações relacionadas ao planejamento das aulas, à condução das regências e à abertura para diálogos sobre situações vivenciadas nas escolas públicas.

Todavia, ainda persistem desafios em algumas escolas e entre alguns professores, que demonstram resistência em acolher estagiários e não reconhecem plenamente a importância de seu papel como formadores no processo de formação inicial dos futuros professores da rede de ensino. Reforça-se, assim, a necessidade de estabelecer parcerias mais sólidas entre as escolas e as universidades antes da busca por locais de estágio. Isso ajudaria a reduzir o distanciamento entre a formação teórica nas licenciaturas e a prática pedagógica nas escolas.

Os(As) estagiários(as) enfatizaram a importância do planejamento de aulas que estimulem o raciocínio histórico dos alunos, superando a mera descrição dos fenômenos. Esse tipo de abordagem pedagógica busca um aprendizado construtivo que considera a realidade dos alunos. Ao compreenderem tanto a dimensão descritiva (o que ocorreu) quanto a dimensão reflexiva (o significado dessas experiências), eles puderam reconsiderar suas escolhas metodológicas e comportamentais, reconhecendo a relevância desses fatores na introdução à carreira docente. Como observado, a 'inocência' inicial e os questionamentos sobre a identidade docente foram confrontados por experiências concretas, refletidas nas impressões sobre o acolhimento e nas metodologias adotadas, como registradas nos diários.

O exercício de narrar e escrever sobre si permitiu aos estagiários identificar conexões com experiências passadas como alunos, construindo processos de autoanálise, autonomia e autoformação. Refletir sobre seus interesses, inspirações e aspirações, a partir das interações e

atividades proporcionadas por determinados professores, revisitou a possibilidade de integrar inovações pedagógicas na prática docente. Essa perspectiva destaca a relevância da reflexão crítica, essencial para a formação de professores(as) mais comprometidos.

As experiências formativas descritas pelos participantes assumiram uma dimensão existencial, à medida que se entrelaçaram com suas vidas pessoais, desencadeando processos de transição e reconfiguração das suas trajetórias biográficas. Alguns, como o(a) estagiário(a) C e D, relataram que essas vivências os fizeram amadurecer, enquanto outros, como o(a) estagiário(a) A, B e E descreveram mudanças significativas em suas vidas profissionais. Por outro lado, todos passaram a se relacionar com o ensino e os sujeitos que o compõem de forma mais tranquila com o passar do tempo. Assim como, possivelmente por vivenciarem experiências na escola, enquanto estudantes, conseguiram ressignificá-las de alguma forma.

O percurso da pesquisa abriu espaços para reflexões que nos levaram a repensar o processo formativo. Concluímos que as narrativas de vida constituem uma ferramenta poderosa para a formação, pois se tornam fontes ricas de aprendizado. O narrador, ao organizar suas experiências, mesmo sem plena consciência disso, seleciona aquelas que mais impactaram sua trajetória, articulando eventos antes desconexos em uma narrativa coesa que passa a integrar seu campo de consciência.

Trabalhar com o diário de aula não apenas oferece novas formas de interação com a escrita, a docência e consigo mesmo, mas, assim como a identidade docente, evidencia a docência como um processo em constante evolução. Novas etapas e capítulos surgirão à medida que se vivenciam outras situações, não mais restritas ao estágio formativo. Esse processo de autoanálise desencadeia mecanismos complexos de significação e interpretação, que questionam as referências até então utilizadas para nortear a vida, fomentando a criação de novos saberes e perspectivas. Esse olhar crítico e introspectivo permite que os sujeitos reflitam sobre como certos eventos moldaram sua identidade e atitudes.

No contexto educacional, ao registrar suas experiências de estágio em diários, eles podem perceber padrões em suas reações, identificar suas fortalezas, fraquezas e refletir sobre os desafios da profissão. Ao revisar essas vivências, começam a construir uma narrativa mais coerente sobre quem são, suas escolhas e como se posicionam no mundo. Portanto, a análise dos contextos, as dimensões simbólicas e as reconfigurações presentes nas narrativas revelam não apenas o impacto dessas vivências na construção da identidade profissional dos(as) estagiários(as), mas também como essas escritas se transformam em dispositivos de reflexão que podem abranger diversos aspectos da vida dos formandos, em relação ao ofício do professor e ao papel que desempenham, considerando as emoções, desafios e frustrações.

## REFERÊNCIAS

- AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Didática e Estágio**. Curitiba: April, 2018.
- ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MARTINS, Elcimar Simão. Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis respostas. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, p. 191-203, jan/abr. 2020
- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p.177-197, jan./abr. 2006.
- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Estágios supervisionados na Formação Docente. Perdizes-São Paulo: **Cortez Editora**, 2014.
- AGUIAR, T. C; JUNIOR, W. E. Ações e reflexões durante o estágio supervisionado em química. **Quím. nova esc.** – São Paulo-SP, BR. Vol. 35, Nº 4, p. 283-291, 2013.
- ALVES, Rubens. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 2008.
- ALVES, Nilda. **Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação**. In: Salto para o Futuro. Histórias de Vida e Formação de Professores. SEEDMEC - Secretaria da Educação a Distância, MEC, Boletim 01, Março, 2007.
- ALVES, Francisco Cordeiro. Diário: contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. **Millenium: Revista do ISPV**, [S.l.], n. 29, p. 222-239, dez. 2004. Disponível em <<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium29/30.pdf>>. Acesso em: 01 abril. 2024
- ARAÚJO, O. Estágio Supervisionado, profissionalização e profissionalidade docente: do que estamos falando? **Revista Teias**, 20(58), 250-264. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2019.39115>.
- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora. 1996.
- \_\_\_\_\_; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Almedina, 1987.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro**. Ed. 70, Lda. Lisboa, 1999.
- BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora. Portugal, 1994.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3.ed. São Paulo. Companhia das Letras, 1994.

BARREIROS, G.B.; GIANOTTO, D.E.P. O diário de aula como registro reflexivo: uma investigação sobre os dilemas enfrentados durante o estágio supervisionado de biologia. **Colloquium Humanarum, Presidente Prudente**, v. 11, Edição especial, 2014.

BRITO, Antonia Edna. **A Narrativa Escrita como Ferramenta de Reflexão Crítica no Estágio Supervisionado**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP- Campinas, 2012.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **O estágio supervisionado**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CATANI, Denice B.; BUENO, Belmira O.; SOUSA, Cynthia P.; SOUZA, Maria Cecília C. **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 2000.

CARROLO, Carlos. **Formação e identidade profissional de professores**. In: ESTRELA, Maria Teresa (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Lisboa: Porto Editora, 1997. p. 21-50.

CUNHA, M. I. da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educ. Pesqui. 39 (3) • Set 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>. Acesso em: 01. març. 2024.

CRUZ, Isabel. **O Diário na formação de professores de História, Para uma Educação Histórica de Qualidade**, p.101-113, 2004.

DELORY-MOMBERGER. **Biografia e Educação. Figuras de l'indivíduo-projeto**. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto, Luis Passeggi, São Paulo: Paulus; Natal, RN: EDUFRN, 2008.

\_\_\_\_\_. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, 2012.

DARSIE, Marta Maria P. **A reflexão distanciada na construção dos conhecimentos profissionais do professor em curso de formação inicial**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998

D'ÁVILA, Cristina. Implicações do estágio curricular supervisionado sobre a identidade profissional docente. In: D'ÁVILA, Cristina; ABREU, Roberta. **O estágio curricular supervisionado na formação de professores e pedagogos: entre a realidade e o dever**. Curitiba: CRV, 2014. p 17-29.

DUARTE, A. J. O., SIVIERI-PEREIRA, H. O. Aspectos históricos da educação escolar nas instituições prisionais brasileiras do período imperial ao século XXI. **Educação Unisinos**, Uberaba-MG, vol. 22, nº 4, p. 344-352, out/dez. 2018.

DUBAR, C. A. **Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997  
FREITAS, D.; VILLANI, A. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, 215-230, 2002.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência**. Fala de Conceição Evaristo [YouTube. 06 de fev. de 2020], 2020. 1 vídeo (23 min 18 seg.). Online. Publicado pelo canal Leituras Brasileiras. Português. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>. Acesso em: 06 de ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FELÍCIO, H, M; OLIVEIRA, R. A. A formação prática dos professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, n. 32. p. 215-232, 2008.

FERREIRA, Lúcia; FERRAZ, Roselane. Por trás das lentes: O estágio como campo de formação e construção da identidade profissional docente. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 7, n. único, p.301-320, 2021.

\_\_\_\_\_. **Professores da zona rural: formação, identidade, saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2014.

GALIAZZI, Maria; LINDEMANN, Renata. O diário de estágio: da reflexão pela escrita para a aprendizagem sobre ser professor. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, vol 6(1): 135-150, 2003.

GIANOTTO, D.E.P.; CARVALHO, F.A. de. Diário de aula e sua relevância na formação inicial de professores de Ciências Biológicas. REEC: **Revista electrónica de enseñanza de las ciencias**, n. 14, v. 2, p. 131-156, 2015.

GONÇALVES, F. P; FERNANDES, C. S; LINDEMANN, R. H; GALIAZZI, R. C. O Diário de Aula Coletivo no Estágio da Licenciatura em Química: Dilemas e seus Enfrentamentos. **Química Nova Na Escola**. n. 30, p. 42-48, 2008.

GOMES, F. L. **Narrativas (auto)biográficas, processos de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: contribuições para o campo da educação matemática**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GASTAL, M. L. A., AVANZI, M. R. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 149-158, 2015.

GARCÍA, M, C. 1999. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto. Porto Editora. 1995, EUB, S. L.

\_\_\_\_\_ ; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. V.31, n. 1. São Paulo, jan/mar., 2005. p. 45-56.

GUEDES-PINTO, A.L. et al. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HESS, Remi. **Momento do diário e diário de momentos**. In: Elizeu Clementino de Souza; Maria Helena Menna Barreto, (orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: A invenção de si* (pp. 89-103). Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, v. 30, n. 3, p. 413-438, 2007.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. Natal, RN; EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

PICONEZ, Stela C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KAERCHER, Nestor André; BOHRER, Marcos. Docencio, logo, existo. Crenças que movem o professor formador de professores: que diferença podemos fazer em nossos alunos? **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 323-344, jan/jun, 2020.

KENSKI, V. M. Memória e ensino. **Cadernos de pesquisa**. nº 90. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez Editora, ago/1994. p. 45-51.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez. 2000.

LOURO, Ana Lúcia; TEIXEIRA Ziliane L.O.; RAPÔSO, Mariane M. Aulas de Músicas: narrativas de professores numa perspectiva (auto)biográfica. **Curitiba**: Editora CRV, 2014.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002.

MATEIRO, Tereza; TÊO, Marcelo Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. **Revista da ABEM**, v.9. Porto Alegre: p. 89-95, set. 2003.

MEDEIROS, Dalva H.; PÁTARO, Cristina S. O. O diário de estágio na formação inicial de professores: possibilidade de reflexão e articulação teoria e prática. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, 2009, Campinas-SP. Anais... Campinas: COLE, 207 **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.28 | n.01 | p.181-210 | mar. 2012 2009. p. 1-11.

MENEZES, L. A. **Avaliação curricular e identidade docente**. Editora Caminhar. Fortaleza. 2011.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F., TANCREDI, R. M. S.; MELLO, R. R. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

MIGNOT, Ana C. V. **Diários, formação e projeto pedagógico da escola: memória em construção**. In: Salto para o Futuro. Histórias de Vida e Formação de Professores. SEEDMEC - Secretaria da Educação a Distância, MEC, Boletim 01, Março, 2007.

MOITA, M.C. **Percursos de formação e de Transformação**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto-Portugal: Editora Porto. 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias de vida**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992/1997.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_; FINGER, Mathias - **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (org.). **História e Histórias de Vida - destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

\_\_\_\_\_; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NASCIMENTO, Maria Augusta. **A construção da identidade profissional na formação inicial de professores**. Dissertação de Doutorado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2002.

PASSERINI, Gislaine Alexandre. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL**. 2007. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PASSEGGI, M. C. **Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório**. In: PASSEGGI; SILVA (Org.) **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

\_\_\_\_\_. A experiência em formação. **Educação**, v. 34, n. 2, 2011.

\_\_\_\_\_. Narrativas da Experiência na Pesquisa- Formação: Do Sujeito Epistêmico ao Sujeito Biográfico. **Revista: Roteiro, Joaçaba**, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

\_\_\_\_\_; SOUZA, E.C; VICENTINI, P.P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.1, p.369-386, abr. 2011.

PIMENTA, Selma. Formação de professores: os saberes da docência e da identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 22, n. 2, jul./dez. 1996.

\_\_\_\_\_; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; LIMA, Maria. Socorro. Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** -Volume 3, nº 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006/2011.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?** Cad. Pesq. São Paulo, n.94, p.58-73, ago.1995.

\_\_\_\_\_; ANASTASIOU, L. C. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002.  
PIMENTEL, Alessandra. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia** 2007, 12(2), 159-168.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula**. Sevilla: Díada, 1991/1997.

PIETRO, R.G. O diário como instrumento para a formação permanente do professor de educação física. *Lecturas, Educación y Deportes*, **Revista Digital**, n. 9, v. 60, 2003.

PANIZ, C. M. **O diário da prática pedagógica e a construção da reflexividade na formação inicial de professores de Ciências biológicas da UFSM**. Dissertação [Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

\_\_\_\_\_; FREITAS, Deise Sangoi. **O uso de diários na formação inicial de professores**. Jundiá: Paco, 2011.

SANTOS, Eliane; FREIRE, Leila. A escrita dos diários na formação docente: o uso do pensamento reflexivo nas atividades de estágio curricular. **Revista Valor, Volta Redonda, 3 (Edição Especial)**: 260-269, 2018.

SANTOS, Helena Maria. O estágio Curricular na formação de professores: diversos olhares. **28º Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG, 2005.

SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da; PANIAGO; Rosenilde Nogueira. Estágio Curricular: o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.14, n.30, pág. 152-177, out./dez. 2018.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília, 2007.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A Importância Prática do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas. Centro Universitário de Araras “DR Edmundo Uilson”- UNAR. **Revista Científica** volume 7- nº1- 2013.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese de doutorado - Universidade Federal da Bahia, faculdade de Educação, 2004.

\_\_\_\_\_; CORDEIRO, Verbena M. R. Por entre escritas, diários e registros de formação. Presente! **Revista de Educação**, [S.l], n. 57, jun., p. 45-49, 2007.

SOUZA, A.P.G; CARNEIRO, R.F; PEREZ, S.M; OLIVEIRA, E.R; REALI, A.M.M.R; OLIVEIRA, R.M.M.A. A escrita de diários na formação docente. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.28. n.01. p.181-210, mar. 2012.

SOUSA, E. C; ALMEIDA, J. B. **Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto) biográfica em rede. Natal: Ed. UFRN; Porto Alegre: Ed. IPUCRS; Salvador; Ed. UNEB, 2012.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. (1995). “Formar professores como profissionais reflexivos”. In: Nóvoa, A. (coord.) (1995). Os professores e a sua formação. 77-91. Lisboa. D. Quixote.

SNYDERS. Georges. **A alergia na escola**. Introdução, p. 11-15. São Paulo. Ed. Manole, 1998.

TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

TORRE, Juan Carlos. A motivação para a aprendizagem. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é e como faz**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência**. In: \_\_\_\_\_. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_; LUCENA, M.S. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

UFCG, UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Projeto pedagógico do curso de licenciatura em História - CFP. Cajazeiras, nov, 2008. Disponível em: [https://cfp.ufcg.edu.br/portal/conteudo/UACS/PPC\\_HISTORIA.pdf](https://cfp.ufcg.edu.br/portal/conteudo/UACS/PPC_HISTORIA.pdf). Acesso em: 27, fev, 2024.

VÁZQUEZ, R; ANGULO, R. **Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica**. Málaga. Ediciones Aljibe. 2003.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa. 1993.

\_\_\_\_\_. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 29, v. 103, 2008.

\_\_\_\_\_. (1995). “**Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90**”. In: Nóvoa, A. (coord.). Os professores e a sua formação. 115-138. Lisboa. D. Quixote. 1995.

ZABALZA, M. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

\_\_\_\_\_. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.