

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: ESCRITAS DE SI

Áurea da Silva Pereira¹
Edilange Borges de Souza²

Resumo: Discute-se, neste ensaio, as aprendizagens construídas no processo de Estágio na sala de aula. A investigação teve início em 2012 e contou com a participação de dois bolsistas do Programa de Iniciação Científica da Universidade do Estado da Bahia - PICIN /UNEB. Tomamos como objeto de estudo narrativas autobiográficas que constituem os portfólios e memoriais de estudantes-professores graduandos de Língua Portuguesa do curso de Letras do Campus II, do Departamento de Educação – DEDC da UNEB, construídos durante o período de estágio. A idealização da proposta de portfólios e memoriais como dispositivo metodológico, no Estágio Supervisionado, começou a ser delineada entre os anos de 2008 a 2009 quando realizei com os estudantes as leituras de narrativas docentes. Narrar-se sobre o processo formativo é contar para si como está experimentando a prática pedagógica de Estágio na sala de aula e, ao mesmo tempo, refletir sobre as aprendizagens de si, da docência e práticas educativas experienciadas.

Palavras-chave: formação docente; estágio; identidade; escrita de si.

Contextualização da pesquisa

Pretende-se, neste texto, apresentar e discutir as aprendizagens construídas no processo de Estágio na sala de aula. O recorte do estudo abordado faz parte do *Projeto de Pesquisa Estágio de Letras na Formação de Professores de Língua Portuguesa: retratos, imagens e registro de narrativas, portfólios e memoriais*. A investigação teve início em 2012 e contou com a participação de dois bolsistas do Programa de Iniciação Científica da Universidade do Estado da Bahia - PICIN /UNEB. Tomamos como objeto de estudo narrativas autobiográficas que constituem os portfólios e memoriais de estudantes-professores graduandos de Língua Portuguesa do curso de Letras do Campus II, do Departamento de Educação – DEDC da UNEB, construídos durante o período de estágio.

¹ Prof. Adjunto do Departamento de Educação do Colegiado de Letras - DEDC II - Campus II - UNEB
Doutora em Educação.

² Mestre em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia Campus II. Especialista em Coordenação pedagógica pela Faculdade da Lapa (FAEL). Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia Campus II. Licenciada em Pedagogia Faculdade Santíssimo Sacramento

A idealização da proposta de portfólios e memoriais como dispositivo metodológico, no Estágio Supervisionado, começou a ser delineada entre os anos de 2008 a 2009 quando realizei com os estudantes as leituras de narrativas docentes. Porém, inicialmente, o objetivo era puramente avaliativo, pois desejava saber como os estudantes se percebiam no processo de escrita de si acerca do estágio. As narrativas me surpreendiam cada vez mais, e eu não sabia que o material se constituía em documentos para além do estágio: fontes de pesquisa sobre a formação docente e um contributo teórico-metodológico para estudantes-estagiários, professores supervisores e orientadores de Estágio.

Na condição de professora orientadora e supervisora de estágio, comecei a experimentar os portfólios e memoriais como dispositivo teórico-metodológico na formação inicial da docência: o Estágio. As narrativas que compõem os portfólios permitiam/permitem aos estudantes em iniciação docente falar de si, escrever sobre si e sobre sua *práxis* da docência de estágio. O ato de escrever sobre si na elaboração do portfólio e do memorial é um modo de revelar-se para dizer quem é, como tem pensado a docência e o porquê das escolhas no processo formativo (PEREIRA, 2013). Ainda segundo Pereira (2013, p. 187):

[...] tomamos a escrita autobiográfica como eixo metodológico como forma de propiciar espaços e estratégias que permita a cada estudante e professor formador a pensar sobre sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional. E a construção de portfólios e memoriais como gêneros textuais e instrumentos que permitem que as estudantes escrevam suas percepções, crises, aulas, dilemas, inferências e estratégias construídas nesse processo de autoformação e construam suas histórias de discentes e docentes. Ao narrar sobre si, o/a estudante se constitui como autor/pesquisador e ao mesmo tempo, ele se convoca a se responsabilizar sobre o ato de escrever e dizer sobre si.

As narrativas me instigavam mais e mais, e comecei a pensar sobre um projeto de pesquisa com o qual pudesse estudar os portfólios, construídos através de narrativas, confeccionados pelas estudantes-estagiárias. Diante das experiências com as narrativas e análise do material, na condição de professora de Estágio Supervisionado, construí o projeto de pesquisa e o submeti à avaliação do Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino na graduação e pós-graduação e ao Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Sobre portfólios Pereira (2013, p. 187) coloca:

A escolha por portfólios se dá por entendermos que se trata de uma estratégia didática de aprofundamento do conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem e natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal dos processos de construção do conhecimento. Acreditamos que o registro pontual e reflexivo das aulas/atividades/reflexões narradas no portfólio dão subsídios para um olhar de si no ato de narrar e registrar os acontecimentos da prática docente; além disso, permite a construção do retrato pedagógico na sala de aula.

A escrita de si conta, narra, reflete e reaprende sobre as aprendizagens pedagógicas e linguísticas no processo de formação inicial. As narrativas registradas nos portfólios permitem que os estudantes se debrucem sobre si e teçam as dificuldades pedagógicas vividas na sala de aula, na busca de estratégias didáticas para alcançar os objetivos propostos para cada plano de aula. Nos portfólios, os estudantes-estagiários registram as aulas, narrando-se, apresentando episódios, cenas, descrições que são captadas no processo interativo pedagógico. Como pontua Bastos (2015, p. 62), “Os portfólios de aprendizagem são dispositivos que permitem captar a singularidade de cada docente, em formação inicial, durante o processo de formação superior”.

No trajeto da atuação no campo de estágio, enquanto professora/pesquisadora/orientadora/supervisora, tenho experienciado questionamentos, a saber: (a) como se configura o estágio no curso de Letras? (b) como os professores se apropriam das teorias e elaboram e reelaboram sua prática pedagógica? (c) como os professores de Língua Portuguesa (res)significam os saberes teóricos e os saberes da experiência no cotidiano escolar? Quais os sentidos das aprendizagens do Estágio? Questões desta natureza põem em debate o currículo do curso de Letras e seu papel na formação pedagógica, intelectual e política, e as contribuições do Estágio Supervisionado como componente que tem um diálogo permanente com a educação básica.

Questões dessa natureza corroboram com Lima (2012, p. 29), ao afirmar que: “Fazendo do Estágio espaço de pesquisa que espero contribuir na formação de professores críticos-reflexivos, competentes, comprometidos e cientes de sua função social”. Neste caso, pesquisar sobre a contribuição do Estágio de Letras, e sua *práxis* na formação profissional no âmbito da pesquisa e da docência, implica investigar os saberes construídos na pesquisa, no ensino e na extensão, por meio do diálogo que se estabelece e constrói entre o Estágio I até o Estágio IV em Língua Portuguesa e

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

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

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

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

Os humanos são dotados de competências para se narrarem. Aliás, uma parte de nossa vida transcorre no contar histórias e refletir sobre elas. Ao narrarmos episódios e ações, surge a possibilidade de refletimos sobre aprendizagens pedagógicas e nos reconhecemos como responsável ou corresponsável pelas ações, fundamentando-as nas

teorias estudadas na universidade, e mobilizando-as para as ações didáticas no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Esses registros ganham poder nas narrativas, potencializando os conhecimentos acerca de si e do contexto pedagógico e acadêmico, permitindo ao sujeito avaliar-se, ao mesmo tempo em se perceber como professor. Sobre tal aspecto, Passeggi (2012, p. 41-42) observa:

Uma criança de 05 (cinco) anos pode nos dizer: “Quando eu era pequeno eu não gostava de tomates”; “Quando eu crescer, eu quero ser grande”. Mediante essas pequenas narrativas, a criança se desdobra como objeto de reflexão e como ser reflexivo; coloca-se em cena como espectador e espetáculo; observa-se, avalia-se, projeta-se como espectador e objeto pensado. É essa a dialética entre ser e a representação do ser, mediada pela interpretação, nas narrativas de si, que nos permite falar de reflexividade autobiográfica.

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

Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa - “narrativas autobiográficas” nos portfólios de aprendizagens

A leitura e a análise das narrativas, em estudo, buscaram a teoria da interpretação de Ricoeur (1976) como perspectiva epistemológica para interpretar as categorias que emergem das “questões-problema” da pesquisa e da proposta metodológica do campo de Estágio, bem como dos objetivos propostos através da investigação acerca do objeto em análise. A apreciação das narrativas tem por base a compreensão sobre si mesma, como se reconhecem nos seus percursos formativos da docência. Para análise das fontes coletadas, utilizamos a trama interpretativo-compreensiva (RICOEUR, 1976) e análise compreensiva de Bertaux (2010). Além disso, apropriamo-nos da pesquisa documental por utilizar documentos que se constituem como uma fonte rica de informações explicada pelo uso da técnica

documental nas áreas das Ciências Humanas e Sociais (CELLARD, 2008). Esse tipo de análise cria possibilidades de ampliar a compreensão acerca do objeto de estudo.

A pesquisa documental se constitui num método que utiliza a apreensão, compreensão e análise de documentos diversos. Faz-se necessário ainda explicar que o documento como fonte de pesquisa não precisa necessariamente ser escrito ou impresso. Numa pesquisa documental, podemos incluir: filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Tais documentos podem ser utilizados como fonte de informações. No caso desta pesquisa, usamos Portfólios de aprendizagem: documentos oficiais de Estágio de Letras. Para o *corpus* apresentado nesse texto, foi considerado apenas um portfólio elaborado no semestre 2012-1.

Os Portfólios permitem ao estudante-estagiário em formação inicial “avaliar a si próprio, tendo como parâmetro sua condição inicial de aprendizagem, sendo capaz de visualizar as conquistas, os desafios e, ao mesmo tempo, as reais potencialidades [...]” (ALMEIDA; GOMES; TINÓS. p.210). Refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem contribui para transformamo-nos, a melhorar aquilo que ainda nos falta e valorizar os nossos avanços, valendo-nos sempre da premissa de que somos sujeitos em constante processo de mudança e corresponsáveis pelos avanços e entraves. Conforme afirmam Almeida, Gomes e Tino (2011, p. 210):

[...] portfólio de aprendizagem constituiu na elaboração de uma auto e uma heteroavaliação, de maneira que cada um pudesse, ao mesmo tempo, se ver e ver o outro, o seu par, em todo o itinerário em que esteve implicado. Com tal procedimento, mediante a metacognição como processo de autorregulação da aprendizagem, de relações construídas entre causas e conseqüências, buscamos garantir a globalidade da aprendizagem. Avaliar a si próprio, tendo como parâmetro sua condição inicial de aprendizagem, sendo capaz de visualizar as conquistas, os desafios e, ao mesmo tempo, as reais potencialidades, foi um procedimento útil nessa etapa do trabalho.

As narrativas que constituem os portfólios oportunizam ao estudante-estagiário, em formação inicial, a auto avaliação de sua prática docente, tendo a oportunidade de interpretar-se, analisar-se, reescrever-se e inscrever-se como objeto de estudo de sua formação. Os fenômenos que acontecem na sala de aula estão/estarão presente nas autobiografias do modo como cada estudante-estagiário se percebe neste processo.

Os portfólios são constituídos de narrativas autobiográficas, planos de aulas, atividades escritas, exercícios, textos produzidos pelos estudantes da educação básica das escolas públicas do município de Alagoinhas (BA). Nas narrativas do portfólio em

estudo adotou-se nome fictício, a fim de preservar a imagem pessoal, acadêmica e profissional do autor. As narrativas construídas no processo de formação docente permitem um olhar sobre sua construção identitária da docência imbricada na profissionalização e construção dessa identidade. Não há projeto de formação que não esteja entrelaçado com a identidade de cada um. O excerto textual retirado do portfólio do estudante-estagiário aqui denominado de Paulo apresenta a primeira experiência na docência, o Estágio Supervisionado II. Nesse Estágio, os estudantes organizam oficinas de intervenção pedagógica com base na pesquisa realizada durante o Estágio I, concebido como etapa de observação.

Logo que chegamos à sala de aula nos apresentamos para os alunos, explicando o motivo de estarmos ocupando a aula de Língua Portuguesa e ao mesmo tempo situando-os a respeito da regulamentação da Lei 10.639, que estabelece como norma o ensino da cultura afro-brasileira na escola. [...] Lemos um conto sobre racismo que retiramos da internet de autoria desconhecida, pois propositalmente não providenciamos cópias para eles, uma vez que objetivávamos também a prática de escuta de textos literários [...] Para nossa surpresa, entretanto, durante a leitura do poema todos os estudantes estavam atentos, de ouvidos bem abertos para o que estava sendo lido, o que já me deixava contente. Ainda que no fim da leitura eles dissessem que não haviam entendido nada, ficaria ainda assim contente pelo fato de terem escutado a leitura. Ao término da leitura, mais uma feliz surpresa: todos os alunos bateram palmas. Eu pensei: *meu Deus eles bateram palmas!* Isso mesmo eles bateram palmas e se tomaram essa atitude foi porque gostaram e se gostaram foi porque entenderam a mensagem. A partir desse momento, para mim a oficina já tinha superado minhas expectativas. Pensei que os estudantes teriam dificuldades de concentração, pois afinal a turma desde sempre tinha se mostrado inquieta, mas foi justamente o contrário. A turma foi bastante participativa, discutiu o tema, trouxe exemplos do cotidiano, enfim, interagiu muito conosco. Esse momento de debate me fez perceber que nós, ainda que na posição de professores, temos muito a aprender com nossos alunos. Sempre escutei isso, mas sem dar muito crédito, mas através desse primeiro dia de oficina pude ver que, mesmo com pouca idade, eles efetivamente têm o que nos ensinar e que nós, sem sombra de dúvidas, podemos aprender com eles. Digo isso, pois durante esse momento de discussão do texto um dos alunos, Vinícius, sinalizou algo que no texto eu não tinha notado e que sem dúvida contribuiu muito para o enriquecimento das discussões. Além disso, me senti muito acolhido e respeitado pela turma. Me senti muito confortável (Paulo, 2012.1).

Observa-se como o estudante-estagiário narra uma de suas primeiras experiências de estágio. Ele se apresenta e vai se constituindo professor enquanto se narra no processo de mediação pedagógica. Munido de vontade, desejos e muitas expectativas

em corresponder ao planejamento da oficina, a leitura de texto sobre o racismo no Brasil, ao que parece, rendeu muitas discussões na aula e supriu as expectativas do estudante-estagiário. Percebe-se que a identidade docente é demarcatória na narrativa ao se colocar sempre na primeira pessoa do plural, envolvendo a colega que realizou a oficina com ele. As aprendizagens construídas no processo interativo com os estudantes demonstram e garantem a mobilização dos conteúdos presente no texto sobre racismo. Pode-se afirmar que “[...] os processos formativos pessoais e os processos formativos profissionais constroem-se mutuamente a formação de um sujeito – é a sua inserção em um mundo conceitual e prático” (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 29). Entretanto, como pontua Schön (2000, p.131):

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

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

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

realizando, assim, uma corrente contra as práticas de racismo e outras formas de desrespeito contra as pessoas negras. Com isso, aprendi que uma aula pode ir além daquilo que planejamos, e creio que os estudantes talvez tenham percebido as aulas de Português para além da sala de aula (Paulo, 2012.1).

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

Discussão e análise dos resultados

Em razão disso, não podemos pensar educação e escola sem pensar no perfil do professor que nela irá atuar, pois ele é o ingrediente principal para a construção da nova identidade escolar. Para Libâneo (2004, p. 7), “[...] não há reforma educacional, não há proposta pedagógicas em professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar”.

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

Terminada a atividade, nos arrumávamos todos para sair da sala e logo os meninos e meninas começaram a devolver os textos que havíamos entregado para a realização da atividade. Logo que percebi que tais textos estavam sendo devolvidos, falei com a professora que seria bom que os estudantes ficassem com os textos, que não havia necessidade de devolverem. Para minha infeliz surpresa, a professora me respondeu que não, que não deveríamos dar os textos aos estudantes. Se nós não os quiséssemos, podíamos dar a ela, mas aos estudantes não, porque iriam, segundo ela, rasgar, e não teriam cuidado, enfim não saberiam como utilizar. Neste momento a fala da

professora me pareceu agressiva, como se ela tivesse chamando os estudantes de selvagens. Entretanto, este modo de falar me pareceu grosseiro, não foi nada comparado a ótima discussão e participação dos estudantes durante toda a realização das atividades (Paulo, 2012.1).

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

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

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

Por outro lado, “os professores não conseguem refletir concretamente sobre mudanças porque são eles próprios condicionados ao contexto que atua” (PIMENTA, 2002, p. 23): Porém, mesmo sabendo que “não há transparência, inocência, neutralidade na cultura escolar (DELORY-MOMBERG ER, 2008, p. 119), o espaço educativo está sujeito a mudanças, contornos e tons impregnados de signos e símbolos que propõem a reflexão e a resignificação do mundo e da vida cotidiana. Em pouco tempo, o estudante-estagiário conseguiu perceber a participação e envolvimento dos estudantes na atividade realizada, pois se trata de uma realidade vivida nas escolas públicas

brasileiras, como a questão do racismo. Portanto, corroboro com Lima (2012, p. 37), ao afirmar que “o Estágio como espaço e processo aberto – contextualizado - permite elaborar uma nova cultura emergente na ação docente”.

A escrita das narrativas autobiográficas sobre as aulas de Estágio propõe ao estudante-estagiário pensar na sua formação acadêmica e no professor que quer se tornar ou como está se tornando neste percurso, conduzindo-o, de algum modo, à reflexão da ação da pedagógica. Assim, tomando como parâmetro a etnografia³ da escola e as práticas pedagógicas sala de aula, eles constroem projetos de intervenção pedagógica realizados no Estágio Supervisionado II durante as oficinas. A escrita de si no processo de Estágio permite refletir sobre o Estágio enquanto espaço de formação e aprendizagem na construção do processo identitário, pois, como afirma Nóvoa (2000, p. 10), “todo conhecimento é autoconhecimento, toda formação é autoformação”. Isso fica evidente em Delory-Momberger (2008, p. 36), ao discutir sobre a importância das narrativas autobiográficas no processo de formação docente:

O ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias. Antes de contar essas histórias para comunicá-las aos outros, o que ele vive só se torna sua vida e ele só se torna ele mesmo por meio de figurações com as quais representa sua existência. A primeira dessas figurações, a mais matriarcal e abrangente, aquela que de certa forma enquadra a infinita multiplicação das histórias humanas, concerne ao desenrolar da vida. Tanto na sua linguagem mais coloquial quanto nas criações mais elaboradas, os homens recorrem às palavras e imagens que transpõem para uma representação espacial o desenvolvimento temporal de sua existência: linha, fio, caminho, trajeto, estrada, percurso, círculo, carreira, ciclo de vida. O homem escreve no espaço a figura de sua vida.

Narrar-se sobre o processo formativo é contar para si como está experimentando a prática pedagógica de Estágio na sala de aula e, ao mesmo tempo, refletir sobre as aprendizagens de si, da docência e práticas educativas experiência das. Esse dispositivo metodológico pode se configurar em uma possibilidade de ofertar “[...] ao (futuro) professor as chaves para o acesso ao processo histórico de sua formação, aos conhecimentos implícitos e as novas formas de aprendizagem” (PASSEGGI, 2008, p. 43). “A narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida.

³ No Estágio de Observação realizado no Estágio Supervisionado I, os estudantes-estagiários pesquisam a escola, o projeto pedagógico e as salas de aula, construindo uma etnografia escolar.

Esses registros são precisamente os conhecimentos elaborados em função de sensibilidades particulares em um dado período” (JOSSO, 2004, p. 43).

Narrar sobre si é construir conhecimentos implícitos e novas aprendizagens. Por intermédio da escrita de si, o sujeito tem a oportunidade de refletir sobre seu processo formativo, pois como afirma Souza (2006, p. 102): “[...]a arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar às experiências”.

Referências

ALMEIDA, Elmird; GOMES, Marineide de Oliveira; TINÓS, Lúcia M. S. Portfólios de aprendizagem: autonomia, corresponsabilização e avaliação formativa na formação de professores In: GOMES, Marineide de Oliveira. (Org.). **O estágio na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. Edições Loyola. São Paulo: 2011. p. 201-222.

BASTOS, Tainara dos Santos. Portfólios: um caminho para a reflexão sobre a práxis docente. In: PEREIRA, Áurea da Silva. (Org.). **Práticas de pesquisa autobiográfica: letramentos, memórias e narrativas**. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.p. 61-72.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Trad. Zuleide A. C; Denise M. G. Lavallée. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, 2010.

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

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

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

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

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

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

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

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

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

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.p. 17-52.

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

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

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

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

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