

Esquadrinhando Diários Reflexivos em um Curso de Licenciatura em Matemática: Experiências refletidas no Estágio Curricular Supervisionado

Examining reflective diaries in a Mathematics undergraduate course: experiences reflected in the Supervised Curricular Internship

Lemerton Matos Nogueira ^{a,*}

^aUniversidade de Pernambuco: Petrolina, PE, BR

* Autor Correspondente: lemerton.nogueira@upe.br

Resumo: Este trabalho objetiva esquadrinhar as significações, que emergiram de dois diários reflexivos sobre as experiências docentes construídas no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) de um estudante-estagiário de um curso de Licenciatura em Matemática. Mais especificamente, busca identificar e analisar os incidentes críticos evocados nos diários reflexivos e suas relações com as experiências construídas. Metodologicamente, possui natureza qualitativa e interpretativa, pautando-se nos resultados e discussões, que emergiram de um Núcleo de Significação (NS), evocado do movimento interpretativo de dois diários reflexivos elaborados pelo estudante-estagiário no seu primeiro estágio. O NS apreendeu importantes incidentes críticos, que emergiram das experiências do estudante-estagiário na escola, relacionados: aos desafios enfrentados em relação ao comportamento dos estudantes nas turmas que acompanhou e à postura da supervisora e às suas atitudes no enfrentamento de uma situação com um estudante autista, que foram deflagrando o movimento de constituição da sua Identidade Profissional enquanto futuro professor de Matemática.

Palavras-chave: Formação Inicial; Licenciatura em Matemática; Estágio Supervisionado; Identidade Profissional; Diários Reflexivos.

Abstract: This study aims to examine the meanings that emerged from two reflective diaries about the teaching experiences constructed within the Supervised Curricular Internship (SCI) of a student-intern in a Mathematics undergraduate course. More specifically, it seeks to identify and analyze the critical incidents evoked in the reflective diaries and their relationships with the constructed experiences. Methodologically, it has a qualitative and interpretative nature, based on the results and discussions that emerged from a Meaning Nucleus (NS), evoked from the interpretative movement of two reflective diaries prepared by the student-intern in his first internship. The NS captured important critical incidents that emerged from the student-intern's experiences at school, related to: the challenges faced in relation to the behavior of the students in the classes he supervised and the supervisor's posture and her attitudes in dealing with a situation with an autistic student, which were triggering the movement of constituting his Professional Identity as a future Mathematics teacher.

keywords: Initial Training; Degree in Mathematics; Supervised Internship; Professional Identity; Reflective Diaries.

1 Primeiro você começa...

Por que esquadrihar? E por que esquadrihar diários reflexivos? Qual a relação deste verbo com os propósitos do trabalho? Esquadrihar é representativo dos sentidos e significados de examinar, esmiuçar, explorar, investigar, perscrutar, etc. Esses sinônimos são exemplares, em relação ao que propõe este trabalho, dentro do escopo das investigações sobre a Formação Inicial de Professores, mais detidamente, de (futuros) professores(as) de Matemática, tendo, como pano de fundo, a tematização do Estágio Curricular Supervisionado (ECS).

Esta é uma agenda premente, pois levanta a bandeira da importância da Formação Inicial enquanto espaço-tempo de construção de saberes e conhecimentos necessários à (futura) prática docente, mas que necessita estar sustentada em uma perspectiva epistêmica de formação assente no fenômeno da reflexividade, em detrimento dos modelos de formação que, tradicionalmente, se afiliam aos princípios da racionalidade técnica (Schon, 2000; Perrenoud, 2000). De modo particular, o ECS figura como o lugar potencialmente significativo para (re)pensar a construção teórico-prática da (futura) docência, indispensavelmente, à construção de um conhecimento pedagógico especializado (Imbernón, 2011), porque evoca a possibilidade da antecipação das vivências próprias do ofício da docência, mesmo ocasionando o “choque de realidade” para muitos(as) estudantes-estagiários, por não se enxergarem, na realidade escolar, as expectativas construídas inicialmente.

Nessa ótica, o ECS considera o campo de atuação docente como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica (Pimenta; Lima, 2012), sob a égide de um estatuto epistemológico, que supera a prática docente como mera atividade prática instrumental, ou seja, como aplicação de técnicas e métodos. Pensando nisso, é que se advoga a favor do trabalho, que considera a reflexão e a escrita de diários reflexivos sobre as situações, que marcam o exercício da docência como o germen para o movimento de constituição da Identidade Profissional docente.

Face ao exposto, este trabalho demarca o potencial do trabalho didático-pedagógico da reflexividade narrativa, tendo, como princípio fundante, o movimento de (re)escritas e leitura de diários reflexivos no âmbito do ECS de um curso de Licenciatura em Matemática, de uma universidade pública de Pernambuco. Assim, tem-se como objetivo precípuo, esquadrihar as significações, que emergiram de dois diários reflexivos sobre as experiências docentes construídas no âmbito do ECS de um estudante-estagiário. Mais especificamente, busca identificar e analisar os incidentes críticos evocados nos diários reflexivos e suas relações com as experiências construídas pelo estudante-estagiário. Para atender a tais objetivos, o trabalho se pauta em resultados e na discussão, que emergiram da análise de um Núcleo de Significação (Aguiar; Ozella, 2006), o qual foi evocado do movimento interpretativo de dois diários reflexivos elaborados pelo estudante-estagiário no seu primeiro Estágio

(ECS I).

2 Narrar a Experiência a partir de Diários Reflexivos no Estágio Curricular Supervisionado

O conceito de experiência, na acepção larrosiana, demarca as bases teórico-epistemológicas, que sustentam este trabalho, notadamente em relação à assunção da prática reflexiva como caminho didático-pedagógico e metodológico no Estágio Curricular Supervisionado.

Para Larrosa (2018), o professor é um sujeito da experiência, de modo que a “experiencialidade” (e não a “experimentação”) é um foco central do processo dinâmico de sua constituição enquanto professor. Essa experiência, como (trans)formação, requer

Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2018, p. 25).

À luz do que reflete Larrosa (2018), é consensual que as ações de parar para pensar, olhar, escutar, sentir, etc., são caras dentro do processo de formação de professores, especialmente no contexto da Formação Inicial. Ademais, as ações de cultivar a atenção e a delicadeza, abrir-se para o olhar e ouvir sem julgamentos e juízo de valores, calar-se quando for preciso, cultivando o dom da paciência, da empatia e alteridade são o suprasumo do movimento de Pesquisa-Formação de professores(as) porque têm, em suas bases, a concepção da experiência enquanto apreensão daquilo que nos passa, nos toca, nos acontece e, sobretudo, nos (trans)forma (Larrosa, 2018).

Esse significado de experiência tem no ato de lembrar, narrar e refletir, sobre o vivido o lúmen do processo formativo de (futuros) professores(as). Mas para que isso se processe com significado, é necessário o cultivo da arte do encontro (Larrosa, 2018), a partir do intercambiamento das experiências que nele se dão. Mais recentemente, Nóvoa (2022) define isso como a pedagogia do encontro, ou seja, é o espaço-tempo pautado na reciprocidade de experiências, saberes e práticas, no clima de confiança e empatia no/do encontro com o outro e no acolhimento de suas vozes. Sendo assim, refletir sobre o vivido, tanto individual, quanto coletivamente/colaborativamente, geram aprendizagens pessoais e profissionais, as quais se pautam em experiências vicárias (Lutovac; Kaasila, 2020), de modo que os professores(as) podem ver suas experiências de perspectivas diferentes, a partir de processos de identificação e de reconhecimento no outro, fazendo-os, inclusive, sentirem-se capazes de fazer o mesmo e/ou prospectarem modos outros de construir suas trajetórias de vida-formação.

Mas como essas proposituras e tensionamentos acerca da noção de experiência podem iluminar a compreensão da prática reflexiva na formação docente? E mais detidamente, como escrutina a fecundidade do movimento de tessituras de diários reflexivos no contexto do Estágio Curricular Supervisionado (ECS)?

Para Bolívar (2002), a narratividade encerra a natureza contextual, específica e complexa dos processos de Formação de Professores(as). Nesse sentido, importa o julgamento do professor em tais processos, incluindo, para além dos aspectos técnicos, as dimensões morais, emocionais e políticas. Este é um aspecto fulcral dentro das agendas de Pesquisa-Formação de Professores sob uma perspectiva reflexiva, no sentido de pensar o ato de narrar como possibilidade de valorização das experiências docentes, sobretudo no contexto da Formação Inicial, como se tematiza aqui.

O processo reflexivo perpassa, inextricavelmente, pela reconstrução de experiências particulares e singulares dos sujeitos. Nessa acepção, a reflexão sobre a própria prática (Schon, 2000) toma o ato de narrar como caminho profícuo para significar acontecimentos ou vivências do professor, individual e coletivamente. Refletir sobre a própria prática pressupõe a expertise de saber analisá-la e explicitá-la, permitindo que o professor exerça o que Perrenoud (2000) denomina de lucidez profissional. Essa lucidez possibilita a construção de um exercício metódico de práticas reflexivas pelo (futuro) professor, tornando-as alavancas essenciais para a autoformação profissional em prol da elaboração de novas competências e práticas. Ademais, enfatiza que o exercício dessa lucidez pressupõe a ousadia em descrever, explicar e justificar o que fazem a fim de tomarem consciência do que fazem em suas aulas, contando, registrando e analisando suas práticas ou fragmentos delas, sem julgamentos de outrem. Tal compreensão tem respaldo na noção de epistemologia da prática proposto por Schon (2000), enquanto caminho de valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização da prática docente.

Essa é uma condição sine qua non quando se pensa no processo de Formação Inicial no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado (ECS), considerando ser essa uma etapa da formação instrumentalizadora da práxis docente (Pimenta; Lima, 2012). Nesse bojo, o ECS é o espaço-tempo de construção de conhecimentos da/para a docência e, nesse sentido, as reflexões sobre as situações vividas em sala de aula, são indutoras do movimento de (re)elaborações de tais conhecimentos à luz da reflexão sobre a prática experienciada.

Aqui, toma-se a fecundidade de narrar as experiências que se processam no ECS, tendo como mote o trabalho de elaboração de diários reflexivos como possibilidade de aproximar a realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente à luz da atividade teórica que instrumentaliza a práxis (Pimenta; Lima, 2012).

A concepção de diário reflexivo, que assumimos, advém do que é preconizado por

Zabalza (2004), segundo o qual, um diário no contexto da formação de professores é um instrumento, que evoca o pensamento do professor, permitindo um movimento de autoexploração da (futura) ação profissional. Para Zabalza (2004), os diários oferecem feedbacks e estímulos de melhorias ao professor, a partir dos seus dilemas pessoais e profissionais. Ademais, evidenciam a escrita de si, implicada nas demarcações da natureza emocional/afetiva, mas também cognitiva da experiência, reconstruindo-a, dando possibilidades de distanciamento e de análises posteriores. E, não menos importantes, os diários, para Zabalza (2004) facilitam o compartilhamento das experiências, sendo esse um aspecto fulcral dentro do contexto formativo do ECS.

Embora assumam terminologias diferentes (diários de aulas, diários de formação, diários narrativos, diários reflexivos, etc.), todas elas representam um movimento em torno do trabalho narrativo documental de práticas e experiências na docência. Portanto, assumem uma mesma base epistêmica, que é a de promover o resgate do vivido, descrevendo e refletindo sobre as situações que os (futuros) docentes já vivenciaram ou vivenciam no dia a dia da sala de aula. Nessa lógica, são modalidades de escrita narrativa de práticas, que fomentam a reflexão posterior a uma ação ou um conjunto delas, tal como apregoa Zabalza (2004).

Os estudos de Oliveira e Gaspar (2015), Júnior e Carvalho (2014) são bastante representativos do trabalho realizado com o gênero narrativo diário, no contexto do ECS, respectivamente, em um curso de Pedagogia e em um curso de Licenciatura em Matemática. Oliveira e Gaspar (2015) tematizam a escrita do relatório autobiográfico no Estágio Supervisionado na Educação Infantil, valendo-se primeiramente do trabalho em torno da escrita de diários de formação como exercício de escrita de si. As autoras destacam a dimensão formativa e reflexiva, que se desenvolveu através da escrita dos diários formativos, tanto no aspecto do próprio ato de escrever quanto na reflexão da realidade educacional. Júnior e Carvalho (2014) descortinam a escrita de diários de aulas, discutindo como eles contribuem para a perspectiva colaborativa vivenciada no ECS em Matemática. Dentre outros aspectos, mostram que, ao narrar acontecimentos diários, vivencia-se o sofrimento do outro e comunga-se a responsabilidade de educar, matematicamente, os alunos. Destacam, nesse processo, que aspectos da Identidade do futuro professor de Matemática vão se constituindo com as tensões da prática.

As tensões da prática experienciada no ECS destacam-se nas tessituras dos diários, representando, quase sempre, potenciais incidentes críticos. Inclusive, a compreensão da ideia de incidente crítico é deveras importante dentro da base teórico-epistemológica, que sustenta a prática reflexiva e o sentido de narrar a experiência no ECS tal como se tem discutido até aqui.

Compreendemos a ideia de incidentes críticos a partir de Lasky (2005), entendidos como aquelas situações provocadas ou emergentes nas/das práticas de ECS,

funcionando como “gatilhos” capazes de alterarem ou intensificarem estados de vulnerabilidade e agência profissional dos(as) licenciandos(as). Contudo, a vulnerabilidade nem sempre representa situações limitadoras e fragilizantes, de sorte que seus efeitos são abrandados nos momentos de escuta sensível, do ouvir-falar sobre si e sobre o outro, no ECS. As vulnerabilidades, que emergem do ato de escrever-ler os diários reflexivos, possibilitam o exercício de autoria, resistência e empoderamento, de modo que, em um dado momento, tendem a se transformarem em formas de agência (no sentido do agir como postura) na perspectiva de vencer desafios e dificuldades atreladas aos incidentes críticos.

Em suma, um incidente crítico são aquelas situações ou experiências mais emblemáticas, neste caso, que emergem do ECS – aquelas que os tocam, os (trans)formam, no sentido de Larrosa (2018) - inclusive, as conflitivas e tensionadoras, capazes de serem eleitas para a sua materialização na forma de texto (diário reflexivo).

Destarte, torna-se premente o trabalho investigativo em torno da identificação e análise de incidentes críticos na acepção aqui colocada, dado que o ECS é um campo de importantes tensões e disputas, que concorrem para o movimento de constituição da Identidade Profissional, também entendida como um lugar de lutas e conflitos e de construção de maneiras de ser e estar na (futura) profissão (Nóvoa, 2014). Daí a relevância de se lançar mão do trabalho sobre a escrita de si, entretida no movimento de documentação narrativa das experiências pedagógicas, sejam elas exitosas ou conflituosas, que brotam do chão da escola. Conforme apontam Pimenta e Lima (2012), o ECS é por excelência o lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da Identidade Profissional. Portanto, deve se voltar para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica, o que implica na necessidade de um planejamento mais sistemático e intencional.

3 Desenvolvimento Metodológico do Estudo

Dada a primazia de buscar esquadrihar as significações que emergem de diários reflexivos sobre as experiências docentes construídas no âmbito do ECS de um estudante-estagiário, este trabalho caracteriza-se por ser de natureza qualitativa e interpretativa (Alves-Mazzotti, 2001). Mais especificamente, por concebermos os diários reflexivos como uma construção narrativa, o delineamento metodológico do estudo também se afilia aos pressupostos de uma Pesquisa (com) Narrativa como método de investigação-formação e como fenômeno a ser estudado (Nacarato, 2018). Nessa perspectiva de pesquisa, o professor-pesquisador não emite julgamentos, mas sim, busca pelos múltiplos fios que sustentam as significações da narrativa (Nacarato, 2018).

Outrossim, buscou-se atribuir significações ao que foi narrado em dois diários

reflexivos de um estudante-estagiário do ECS I, de um curso de Licenciatura em Matemática, de uma universidade pública de Pernambuco. Esse estudante cursou o ECS I, na turma do semestre 2024.1 (5º período do curso), ocorrido entre os meses de abril e julho do referido ano. A turma possuía quinze estudantes matriculados, mas optou-se aqui por trazer apenas o esquadramento de dois diários reflexivos, ambos desse mesmo estudante-estagiário, por compreender a riqueza dos incidentes críticos evocados, além de que os dois diários estabelecem relações de continuidade, considerando a cronologia dos fatos narrados, mas sobretudo, pelo potencial reflexivo e (auto)formativo das histórias contadas.

Os diários foram elaborados em sessões de rodas de conversas ao longo dos encontros formativos do componente ECS I, tendo como base a construção de ateliês biográficos (Delory-Momberger, 2006). Assim, à luz desse dispositivo de investigação-formação, os encontros de ECS I buscaram apreender as aprendizagens experienciais a partir dos diários reflexivos, tendo como mote a dimensão socializadora da atividade biográfica atrelada ao cotidiano escolar, de modo que, ao narrarem os seus diários, os estudantes ressignificam suas experiências e, uma vez ressignificadas, incidem na reinvenção de si enquanto futuros(as) Professores(as) de Matemática.

O caminho analítico para o esquadramento dos dois diários reflexivos se pautou na metodologia dos Núcleos de Significação, cuja tônica é apreender sentidos e significados revelados na composição da narrativa, os quais, embora expressem contradições e parcialidades, tendem a apresentarem indícios das formas de ser do sujeito e de processos vividos por ele (Aguiar; Ozella, 2006), neste caso, a partir das experiências no ECS I. Para tanto, optamos por trazer, inicialmente, os dois diários reflexivos na sua integralidade, com algumas marcações em negrito que reforçam potenciais Pré-Indicadores dos incidente(s) crítico(s) evocados. Os Pré-Indicadores são trechos dos diários impregnados de algum “**dado mais significativo**” sobre as experiências do ECS I. Na sequência, a partir da articulação de um amplo conjunto desses Pré-Indicadores, tem-se a apreensão de três Indicadores, esses, já expressando um maior potencial explicativo sobre as significações objetivadas nos diários, deram origem a um Núcleo de Significação.

Tal Núcleo nasceu do movimento interpretativo na busca por expressar os pontos centrais e fundamentais, que trouxeram implicações para o sujeito (estudante-estagiário), que os envolveram emocionalmente e que revelaram as suas determinações constitutivas a partir das suas experiências no ECS I.

Salientamos que, a fim de atender às questões de ética na pesquisa, não será explicitado o nome da Escola Campo de Estágio mencionada nos diários analisados, tampouco do estudante-estagiário e da sua professora-supervisora.

4 Resultados e Discussão

Esta seção apresenta o esquadramento em torno do Núcleo de Significação, que evoca os principais incidentes críticos identificados nos dois diários reflexivos analisados. Contudo, antes de adentrar a apresentação e análise dos diários, é importante que o leitor conheça como se deu o percurso de elaboração e socialização dos mesmos nos encontros de rodas de conversas (ateliês biográficos) do ECS I, a fim de que também compreendam a sua materialização enquanto instrumento genuinamente reflexivo.

Desde as minhas primeiras experiências como docente do ECS, no curso, sempre priorizei o trabalho pautado na prática reflexiva, no sentido de problematizar com os licenciandos(as) em Matemática as diversas situações, que marcam as suas primeiras incursões no exercício da docência nas Escolas Campo de Estágio. Aos poucos, fomos nos aperfeiçoando, tendo como respaldo a ementa, as competências e habilidades preconizadas no Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso, em relação ao ECS.

Contudo, foi somente a partir do semestre 2024.1 que conseguimos sistematizar a prática e criar um *modus operandi* mais exequível e baseado nos preceitos teórico-práticos de escrita de diários reflexivos. É indiscutível a fecundidade das possibilidades (auto)formativas advindas dessa prática, mas também enfrentamos desafios de diferentes ordens, notadamente, pelos desafios impostos à escrita de si, com reflexividade.

As primeiras tentativas de escrita de diários pelos estudantes-estagiários, claramente, denunciaram as suas dificuldades de se desvencilharem de uma escrita meramente descritiva e avançassem para um movimento de escrita reflexiva assente na eleição dos incidentes críticos experienciados. Para tanto, precisamos discutir alguns pressupostos teóricos que embasam a reflexão sobre a prática e a prática reflexiva; a noção de experiência enquanto aquilo que nos passa, nos toca e nos (trans)forma, para chegarmos à ideia de incidentes críticos. Ao passo que foram compreendendo a ideia de incidente crítico e como podem ser eleitos para o compartilhamento no coletivo, avançamos para a escrita dos primeiros diários.

O semestre 2024.1 foi o nosso primeiro “laboratório” de escrita e leitura de diários reflexivos. Ficou acordado que cada estudante-estagiário deveria escrever, pelos menos, dois diários reflexivos, que tematizassem incidentes críticos advindos de experiências circunscritas a qualquer uma das várias etapas do ECS (Pesquisa de Campo; Estágio de Observação e/ou Cooparticipação; Estágio de Regência e Projeto de Intervenção). Cada diário necessita ter um título, que consiga apreender os sentidos e significados do(s) incidente(s) que ele desvela.

Criamos um cronograma de socialização dos diários ao longo do semestre, de modo que, no máximo, cinco estudantes-estagiários realizassem a leitura em cada encontro. Seguimos os ritos de escrita-leitura-reescrita dos diários até que esses fossem lapidados/refinados e, assim, chegassem à sua melhor versão, ou seja, que atingissem o seu melhor potencial reflexivo. A cada encontro, o grupo de estudantes designados, realizava a leitura de seus diários. Após a leitura, abre-se espaço para que toda a turma (disposta em uma roda de conversa) comente, sempre levando em consideração a perspectiva reflexiva dos diários e o(s) incidente(s) neles tematizados. No processo da leitura, enquanto docente, vou registrando, no quadro, alguns aspectos que “saltam aos olhos” (dados significativos) em cada diário, para também auxiliar o momento das discussões.

Após intervenções do coletivo e minhas observações como professor do componente, o(a) estudante deve fazer o processo de lapidações e/ou aprofundamentos do seu diário, de modo que possa ser compartilhado na sala de aula virtual da turma, no google classroom. Neste espaço, são abertas duas atividades, uma para cada diário, onde os estudantes compartilham a sua última versão, após socialização no coletivo. No classroom, realizo mais uma leitura atenta de cada diário, a fim de propor, se necessário, mais sugestões para correções e aprofundamentos. Essa última etapa de esquadramento dos diários é bastante relevante, pois os estudantes têm mais uma oportunidade de, após meus comentários, revisitarem seus escritos, consolidando mais um momento de (auto)formação. Neste espaço-tempo, deixo comentários individuais sobre os diários, considerando o(s) incidente(s) crítico(s) apontados, de sorte que, em algumas ocasiões, também recebo alguns feedbacks positivos dos estudantes em relação a tais comentários.

Por fim, esclareço que o trabalho com os diários reflexivos compõe o processo avaliativo do ECS do curso, prezando pelos pressupostos de uma avaliação diagnóstica e formativa, mas, sobretudo, na perspectiva do processo de autoavaliação discente.

4.1 Dos diários à significação da experiência

Esta subseção aprofunda o movimento do esquadramento dos dois diários reflexivos construídos. Inicialmente, eles serão apresentados na íntegra, com destaques de palavras ou frases que, como discutido na seção 3, representam alguns Pré-Indicadores dos incidentes críticos evocados.

Diário reflexivo I

“Bem-vindos ao purgatório”

Sufrimento, dor e agonia. Essas palavras definem o purgatório. Gritaria, malcriação e desobediência. Essas definem a experiência que tive no estágio de observação no colégio B. Logo no primeiro dia de observação houve uma palestra, de um agente da Secretária da Educação, onde seu objetivo foi alertar os estudantes a cerca de seu comportamento, pois os professores e a coordenação chegaram ao limite de suas ações para tentar educar os estudantes, esse fator me trouxe algumas reflexões referentes ao ambiente em que o colégio se situa, pois como a escola atende o público de um bairro periférico, em que é notável o grau de violência e descaso com a educação.

Ao entrar em sala, esses fatores ficam cada vez mais claros, pois os alunos são muito agitados e desrespeitosos entre si, e conseqüentemente com a professora. Situações nas quais os alunos estão gritando, agredindo-se ou sendo mal-educados fazem parte do cotidiano das aulas. Na sala do sexto ano A, os alunos são especialmente mais agitados, e a todo momento há um aluno em pé, fora de seu lugar, ou tendo alguma conversa paralela, ou pior, gritando e atrapalhando algum outro aluno, o qual em algumas situações estava tentando concentrar-se na atividade. Trazendo esse contexto, a estratégia da professora foi chegar à sala, perder cerca de 10 a 20 minutos, para tentar acalmar os estudantes; em seguida, propor uma atividade do livro para que os alunos respondessem. Nessa mesma sala, há um aluno com autismo, para quem a professora somente disponibiliza algumas canetinhas, para que o mesmo passe a aula toda desenhando.

Os fatos apresentados acima traduzem um profissional pouco preparado para lidar com essas situações, pois, em diversos momentos, a professora diz que o comportamento inadequado dos alunos é um reflexo do que veem em casa, e supõe que alguns pais possuíssem essas práticas de gritar, ou tratar o próximo com falta de educação. Acredito que essa teoria é apenas uma forma de transpor a responsabilidade, já que a estratégia usada para conter os alunos e tentar controlar a sala é deixar que os próprios alunos tomem consciência de que a professora quer dar início à aula, o que causa uma demora excessiva para que a aula tenha início; além disso, atrasa todo o planejamento feito para a aula.

Essa mesma professora ministra aula no sétimo ano A. Essa turma possui comportamentos muito parecidos com a turma anterior, porém um comportamento muito marcante nessa turma é a falta de interesse de alguns alunos, os quais se recusam a participar das aulas, recusando-se a realizarem os exercícios, ou copiarem o conteúdo escrito no quadro. Em todas as aulas que observei nessa turma, um grupo específico de alunos não participou em nenhum momento das aulas, e a professora não tomou nenhuma atitude, nem sequer as orientadas pelo agente da Secretária de Educação. O fato é que é necessário um agente da Secretária da Educação, cujo objetivo é tornar o ambiente da escola B mais receptivo e adequado, para os estudantes que tem o objetivo de estudar e, ao mesmo tempo, a professora não seguir as recomendações do agente, visando que as mudanças necessárias sejam impostas, mostra uma falta de preocupação com a educação dos estudantes, pois a má criação dos alunos chegou ao ponto de ser necessária a

intervenção de um órgão oficial do governo; entretanto, a professora continua “passando a mão na cabeça” dos estudantes, alegando que os mesmos já passam por muitas dificuldades devido ao ambiente em que vivem, e não seria certo causar-lhes mais transtornos.

De certa forma, faz sentido que o ambiente influencie nas atitudes dos estudantes, porém não tomar nenhuma medida para que esse comportamento inadequado cesse não é o caminho para educar cidadãos e mantê-los longe de práticas criminosas, que podem ser facilmente encontradas no bairro em que vivem. Portanto, é essencial que as medidas propostas pelo agente sejam levadas à risca. Somente dessa maneira os estudantes irão se conscientizar de que o comportamento atual é destrutivo, e, aos poucos, vai degradar a própria convivência na sociedade, levando-os a reproduzir tais comportamentos, e repetindo o ciclo com seus futuros filhos.

Diário reflexivo 2

“O purgatório é apenas o começo do sofrimento?”

A idealização de passar pelo purgatório é para que todos sofram por seus pecados cometidos na terra, porém alguns indivíduos são destinados a passar por dificuldades desde o momento em que nasceram. Ter esse conceito em mente me faz pensar em como as pessoas que possuem alguma deficiência vivem em sociedade, por esse motivo a profissão de professor se faz cada vez mais importante na minha vida e, conseqüentemente, nas realizações que pretendo fazer durante minha carreira profissional.

Durante a fase de imersão no estágio deparei-me com um aluno que tem Transtorno do Espectro Autista (TEA). Sabendo da situação, questionei os métodos e preparações que a professora supervisora realizava para lidar com a educação desse aluno. Fui, infelizmente, exposto a um tema que vinha estudando, que é a integração, a qual, na educação inclusiva, definiu-se como a prática de permitir que o aluno esteja em sala, porém cabe ao mesmo adaptar-se aos conteúdos apresentados, e à aula que está sendo exposta.

Tendo em vista minha concepção de prática profissional e forte apego ao sofrimento diário dessas pessoas, desenvolvi uma sequência de ensino que procura atender às dificuldades que o TEA apresenta, utilizando recursos físicos, interativos e uma didática que contempla a inclusão do aluno com deficiência. Ao pesquisar metodologias que atendessem minhas necessidades, encontrei diversos exemplos de materiais para o trabalho de formas geométricas, inclusive um que venho trabalhando ao longo do curso, o Tangram.

Outro fator que me chamou bastante a atenção durante a parte de imersão na escola foi o fato de esse aluno com deficiência gostar de pintar e fazer esculturas e origamis com papel, logo me veio à mente um projeto desenvolvido no ensino médio, cuja principal técnica usada foi o Origami, além de ser conveniente com o tema o qual os alunos do colégio vinham estudando. Nesse sentido, resolvi dedicar um momento para essa prática, a qual percebo ser um interesse do aluno com TEA e, conseqüentemente, dar seqüência aos conteúdos, que a professora já vinha aplicando na turma.

Ainda não apliquei as sequências em sala de aula, porém, hoje, minha preocupação com a educação inclusiva está sendo um combustível importante para enfrentar os desafios que o curso de licenciatura apresenta. Portanto, ter a oportunidade de, logo em meu primeiro estágio, desenvolver um trabalho com essa perspectiva vai ser importante para definir um objetivo para o futuro.

Nos dois diários, há vários destaques de palavras ou frases repletas de significações em relação aos possíveis incidentes críticos evocados. Tal como preconiza a metodologia dos Núcleos de Significação, a partir deste primeiro movimento analítico, já se tem uma compreensão, mesmo que ainda ampla, que nos fez caminhar do empírico para o interpretativo (Aguiar; Ozella, 2006). Com efeito, a partir de um olhar mais detido a estas palavras e/ou frases (Pré-Indicadores) fomos tecendo as primeiras redes de significações apreendidas em três Indicadores (Quadro 1).

Quadro 1: A evolução dos três indicadores a partir dos Pré-Indicadores

Pré-Indicadores	Indicadores
<p>“Sofrimento, dor e agonia. Essas palavras definem o purgatório. Gritaria, malcriação e desobediência. Essas definem a experiência que tive no estágio de observação no colégio B”</p>	<p>O desinteresse dos alunos face às condições socioeconômicas da escola: gritaria, malcriação e desobediência no Estágio de Observação</p>
<p>“[...], pois como a escola atende o público de um bairro periférico, onde é notável o grau de violência”</p>	
<p>“[...]faz sentido que o ambiente influencie nas atitudes dos estudantes”</p>	
<p>“Na sala do sexto ano A, os alunos são especialmente mais agitados”</p>	
<p>“[...], porém um comportamento muito marcante nessa turma é a falta de interesse de alguns alunos”</p>	
<p>“Nessa mesma sala, há um aluno com autismo, para quem a professora somente disponibiliza algumas canetinhas, para que o mesmo passe a aula toda desenhando”</p>	<p>Definindo o perfil da professora-supervisora: quem eu (não) quero ser como futuro professor de Matemática?</p>
<p>“Os fatos apresentados acima traduzem um profissional pouco preparado para lidar com essas situações”</p>	
<p>“[...] entretanto a professora continua “passando a mão na cabeça” dos estudantes”</p>	
<p>“Durante a fase de imersão no estágio, deparei-me com um aluno que tem TEA; sabendo da situação, questionei os métodos e preparações que a professora supervisora realizava para lidar com a educação desse aluno”</p>	
<p>“Tendo em vista minha concepção de prática profissional, e forte apego ao sofrimento diário dessas pessoas”</p>	<p>A constituição da Identidade Profissional pautada na preocupação com a educação inclusiva: um projeto de futuro</p>
<p>“[...] fui infelizmente exposto a um tema que vinha estudando, que é a integração, que a educação inclusiva define como a prática de permitir que o aluno esteja em sala”</p>	
<p>“Por esse motivo, a profissão de professor se faz cada vez mais importante na minha vida”</p>	
<p>“Desenvolvi uma sequência de ensino que procura atender às dificuldades que o TEA apresenta, utilizando recursos físicos, interativos e uma didática que contempla a inclusão do aluno com deficiência”</p>	
<p>“[...] me faz pensar em como as pessoas que possuem alguma deficiência vivem em sociedade”</p>	
<p>“[...] logo me veio à mente um projeto desenvolvido no</p>	

<i>ensino médio, cujo principal técnica usada foi o Origami”</i>	
<i>“Porém, hoje, minha preocupação com a educação inclusiva está sendo um combustível importante para enfrentar os desafios que o curso de licenciatura apresenta”</i>	
<i>“[...] ter a oportunidade de logo, em meu primeiro estágio, desenvolver um trabalho com essa perspectiva vai ser importante para definir um objetivo para o futuro”</i>	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O Quadro 1 deflagra a evocação de três Indicadores a partir de um movimento interpretativo de um amplo conjunto de Pré-Indicadores. Cada um dos Indicadores apreende importantes nuances da constituição profissional do estudante (futuro professor de Matemática), mediado pelas experiências construídas no ECS I. Embora pareçam ser estanques, esses indicadores carregam entre si profundas relações de complementariedades e até mesmo de contradições de modo que, ao serem integrados ao Núcleo de Significação, permitem a construção de novas interpretações e compreensões sobre o fenômeno em estudo (Aguiar, Aranha e Soares, 2021). Desse modo, seguindo os ritos metodológicos de elaboração dos Núcleos de Significação, avançou-se com mais acurácia sobre as tematizações, que compõem os diários reflexivos, de sorte que, a partir dos três indicadores, chegou-se a um Núcleo (Quadro 2).

Quadro 2: O processo de evocação do Núcleo de Significado a partir dos três indicadores

Indicadores	Núcleo de Significação
O desinteresse dos alunos face às condições socioeconômicas da escola: gritaria, malcriação e desobediência no Estágio de Observação	Desafios e possibilidades do ECS face à constituição da Identidade Profissional: <i>“a profissão de professor se faz cada vez mais importante na minha vida”</i>
Definindo o perfil da professora-supervisora: quem eu (não) quero ser como futuro professor de Matemática?	
A constituição de uma Identidade Profissional pautada na preocupação com a educação inclusiva: um projeto de futuro	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O Núcleo de Significação Desafios e possibilidades do ECS face à constituição da Identidade Profissional: *“a profissão de professor se faz cada vez mais importante na minha vida”* surge de um movimento analítico, que leva em consideração o contexto mais amplo, que constitui a realidade investigada, o contexto socio-histórico e os referenciais teórico-epistemológicos, que sustentam o estudo. Como sugerido por Aguiar e Ozella (2006), o Núcleo foi nomeado a partir da extração de expressões contidas nos diários reflexivos, de modo que foi possível compor uma frase, que reflete a articulação realizada para sua

elaboração, considerando o processo/movimento do sujeito (estudante-estagiário) dentro dos objetivos do estudo.

A partir de agora, o estudo traz as discussões pautadas Núcleo de Significação, tendo como mote os incidentes críticos trazidos nos diários reflexivos e como tais incidentes concorreram para o processo de evocação deste Núcleo.

O Núcleo apreende três principais aspectos (incidentes críticos) evidenciadas nos diários-reflexivos do estudante-estagiário, a saber: (i) os desafios vistos/enfrentados no Estágio de Observação na Escola Campo de Estágio e, conseqüentemente (ii) as atitudes do estudante-estagiário, notadamente, para o enfrentamento de uma situação com um estudante com o TEA no Estágio de Regência. Além disso, apreende (iii) significações assentes na constituição da Identidade Profissional enquanto um movimento em devir, ou seja, de vir-a-ser um futuro professor de Matemática.

4.1.1 (i) Os desafios vistos/enfrentados no Estágio de Observação

A leitura do diário reflexivo I pelo estudante-estagiário causou grande impacto no coletivo, desde o seu título, por trazer à tona as agruras enfrentadas ainda no Estágio de Observação. O uso da palavra “purgatório” como uma metáfora para expressar seus sentimentos de “sofrimento” e “agonia” naquele momento e o “sofrimento” de um estudante com TEA causou diferentes sensações na turma, provocando, sobretudo, processos de identificação emocional com outros estudantes, os quais, em certa medida, também experienciavam os mesmos desafios em suas Escolas Campo de Estágio.

As reflexões tecidas pelo estudante-estagiário no diário reflexivo 1, após leitura, desencadearam outras potentes reflexões na turma, em relação aos desafios inerentes à profissão docente. Destacam-se os comportamentos de malcriação, gritaria e desobediência dos alunos associados à localização geográfica da escola (zona periférica) e, conseqüentemente, às suas condições socioeconômicas. Não por acaso, o estudante relata a presença de um agente da Secretária de Educação na escola, a fim de conter os problemas de mau comportamento. Ademais, o diário reflexivo 1 também explicita a agitação e desinteresse dos estudantes nas duas turmas em que realizou o estágio.

Um outro desafio que emerge das suas reflexões, na transição do Estágio de Observação para o de Regência, diz respeito ao que relatou sobre o estudante com TEA. Ao enfatizar que “Durante a fase de imersão no estágio, deparei-me com um aluno que tem TEA, sabendo da situação questionei os métodos e preparações que a professora supervisora realizava para lidar com a educação desse aluno” (Pré-Indicador, Diário reflexivo 2), o estudante-estagiário reconhece o desafio à vista; porém, toma atitudes diferentes da professora-supervisora, como discutido a seguir.

4.1.2 (ii) As atitudes do estudante-estagiário no Estágio de Regência

Esse aspecto surge no diário reflexivo 1, mas ganha mais notoriedade no diário reflexivo 2, sob a esteira do que o estudante observou em relação à “falta de preparo” da professora-supervisora e as estratégias didático-pedagógicas, que construiu para lidar com um estudante com TEA, na ocasião do Estágio de Regência. Embora tenha reconhecido a falta de interesse de muitos alunos, ele relata que a professora-supervisora não adotou posturas coadunantes com a realidade das turmas, alegando a falta de preparação dela para lidar com a indisciplina em sala de aula.

Mais especificamente, destaca a falta de trato didático-pedagógico em relação ao estudante com TEA, ainda no contexto do Estágio de Observação, quando reflete que “nessa mesma sala, há um aluno com autismo, que a professora somente disponibiliza algumas canetinhas, para que ele passe a aula toda desenhando” (Pré-Indicador, Diário reflexivo 1). Tal afirmação demarca um importante incidente crítico evocado e que “saltou aos olhos” do coletivo na ocasião da leitura do diário reflexivo 1 pelo estudante. Embora tenha dado bastante atenção às questões de indisciplina e desinteresse dos estudantes no diário reflexivo 1, as questões atinentes à educação inclusiva foram um importante mote das suas reflexões, as quais ganham mais visibilidade no diário reflexivo 2.

Sua inquietação em relação ao fato de a professora-supervisora não dispensar um tratamento didático-pedagógico mais personalizado e qualificado à realidade do estudante com TEA foi o estopim para a evocação de importantes reflexões no coletivo. Com efeito, a observação de que o estudante com TEA passava toda a aula desenhando impulsionou o estudante-estagiário a buscar estratégias para fazer diferente, quando da realização do seu Estágio de Regência. Assim, construiu o diário reflexivo 2 como uma continuidade do diário reflexivo 1, mas focalizando suas atitudes didático-pedagógicas em relação ao trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais, notadamente o TEA.

“Desenvolvi uma sequência de ensino que procura atender as dificuldades que o TEA apresenta, utilizando recursos físicos, interativos e uma didática que contempla a inclusão do aluno com deficiência” (Pré-Indicador, Diário reflexivo 2).

“[...] logo me veio à mente um projeto desenvolvido no ensino médio, cujo principal técnica usada foi o Origami” (Pré-Indicador, Diário reflexivo 2).

Esses dois Pré-Indicadores são representativos das atitudes tomadas pelo estudante-estagiário, visando atender às necessidades do estudante com TEA. O desenvolvimento da Sequência Didática, embora já fosse uma atribuição para o desenvolvimento do Estágio de Regência, ele o fez contemplando recursos físicos e interativos (materiais manipuláveis) a partir do uso da geometria dos Origamis. Essas reflexões tecidas

traduzem a lucidez profissional (Perrenoud, 2000) do estudante-estagiário, assente na elaboração de (novas) competências e práticas, bem como, pela (re)tomada de consciência do que planejou e fez no Estágio de Regência.

Adicionalmente, infere-se que tais atitudes do estudante-estagiário, além de permitirem que (auto)explorasse sua atuação profissional (Zabalza, 2004), também trouxeram a reboque preceitos de uma formação como instrumentalizadora da práxis, no ECS I (Pimenta; Lima, 2012).

“[...] fui infelizmente exposto a um tema que vinha estudando, que é a integração, onde na educação inclusiva define como a prática de permitir que o aluno esteja em sala, porém cabe ao mesmo adaptar-se aos conteúdos apresentados, e a aula que está sendo exposta” (Pré-Indicador, Diário reflexivo 2).

Tal excerto indicia, conforme Pimenta e Lima (2012), que o estudante-estagiário construiu interlocuções entre a prática desenvolvida no ECS I e a teoria estudada no curso sobre a educação inclusiva. Nesse bojo, demonstra conhecimentos sobre a noção de integração, enquanto uma prática que possibilita a presença do estudante com TEA em classes regulares. Portanto, suas atitudes no Estágio de Regência corroboram a sua lucidez profissional em prol do desenvolvimento de uma prática insubordinada criativamente, na gestão didático-pedagógica e curricular, para como o estudante com TEA.

4.1.3 (iii) Significações assentes na constituição da Identidade Profissional enquanto devir

Este terceiro aspecto que também compõe a significação do Núcleo aqui discutido, coaduna com o olhar interpretativo de pensar que o estudante-estagiário foi pavimentando seu percurso de constituição identitária como um (futuro) professor de Matemática, fortemente preocupado, aberto e sensível às questões e desafios que envolvem a educação inclusiva. Fica explícito o modo como foi lapidando seus modos de ser e estar na profissão docente e, particularmente, de ser um futuro professor de Matemática, avesso ao que observou do “perfil” ou características da professora-supervisora, desde as suas limitações em relação ao modo como lidou com a indisciplina e o desinteresse dos estudantes nas turmas observadas, até às suas posturas profissionais com o estudante com TEA.

Portanto, ao afirmar que “Tendo em vista minha concepção de prática profissional, e forte apego ao sofrimento diário dessas pessoas” (Pré-Indicador, Diário reflexivo 2) fica demarcada sua constituição identitária, em termos de (re)construção de seus sistemas de crenças e concepções (acredita em uma prática de educar, matematicamente, seus alunos de forma genuinamente inclusiva), atreladas aos conhecimentos profissionais que foram

mobilizados/recontextualizados em toda a ação pedagógica da regência para lidar com a inclusão do estudante com TEA, bem como, ao exercício de se autoconhecer, nesse caso de construir sua autoimagem de alguém que, na sua personalidade, identifica-se com o “sofrimento” de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Assim, conforme apontam Junior e Carvalho (2014), a Identidade Profissional do estudante-estagiário foi se constituindo nas tensões das práticas experienciadas no ECS I, notadamente, nas etapas do Estágio de Observação e Regência. Não à toa, ao afirmar que “a profissão de professor se faz cada vez mais importante na minha vida” denuncia sua predileção pela docência e indica a importância disso para sua vida atual e futura, mesmo diante das representações (iniciais) construídas, em relação ao modo de enxergar o ECS I como um “purgatório”.

Contudo, vemos essa constituição identitária como um movimento em devir, ou seja, como um vir-a-ser. Por ser movimento, está sempre em construção e nas contingências dos seus futuros percursos de atuação profissional, nos próximos ECS, bem como após a conclusão da graduação. Em outras palavras, é uma Identidade pautada no movimento de um vir-a-ser que pode ser diferente do que é, quer dizer, do que foi materializado nos seus diários reflexivos do ECS I, aqui esquadrinhados.

5 “Depois você melhora...”: Depurando lições e olhando para o horizonte

Este estudo trouxe importantes debates, tensionamentos e lições, que ficam do empreendimento formativo pautado no trabalho com a reflexividade narrativa, no tocante, ao uso dos diários reflexivos como instrumento didático-pedagógico e metodológico no ECS. A micropolítica de formação que balizou o estudo levou em consideração as narrativas situadas em dois diários reflexivos sobre as experiências de um estudante do ECS I, de um curso de Licenciatura em Matemática.

O movimento de esquadrinhamento desses dois diários escrutinou aspectos deflagradores da importância do ECS nos processos de formação de (futuros) professores e, mais detidamente, de futuros professores de Matemática. Desde o percurso analítico inicial de eleição de Pré-Indicadores a partir da leitura atenta dos diários reflexivos, perpassando pela aglutinação desses em Indicadores, até se chegar ao Núcleo de Significação discutido, foi-se tendo mais acurácia sobre o objeto investigado, possibilitando a identificação e análise dos principais incidentes críticos evocados nos diários reflexivos e suas relações com as experiências construídas no ECS em Matemática.

A discussão do Núcleo “Desafios e possibilidades do ECS face à constituição da Identidade Profissional: “a profissão de professor se faz cada vez mais importante na minha vida” foi bastante reveladora do potencial (auto)formativo do trabalho com os

diários reflexivos no ECS, coadunando com o que preconizado pela literatura especializada sobre o sentido de narrar a experiência e de construir esse movimento formativo na perspectiva da constituição identitária de futuros professores de Matemática. Também levantou aspectos (incidentes críticos) que estiveram situados na própria realidade investigada, ou seja, de um estudante-estagiário, que realizou o ECS I em uma escola periférica e que precisou enfrentar os desafios de lidar didático-pedagogicamente com um estudante com TEA, o que pareceu, “negligenciado” pela professora-supervisora. Nesta seara, é importante reforçar que os resultados e a discussão trazida não pretenderam construir uma retórica de culpabilização da professora frente à realidade social da escola, mas sim, entender como sua postura em sala de aula repercutiu na aprendizagem da docência e constituição identitária do estudante-estagiário, no âmbito do ECS I, a partir dos incidentes narrados nos diários reflexivos.

Com efeito, os resultados lançam mais luzes para novos avistamentos e melhoramentos a partir do que o objeto investigado ainda possibilita, destacando-se: a aprendizagem colaborativa, com foco nos incidentes críticos que os diários evocam para os processos de (auto)heteroformação, sob a égide da construção de experiências vicárias e o movimento de constituição da Identidade Profissional; a utilização dos diários reflexivos como instrumentos (auto)avaliativos no âmbito do ECS, tendo, como base epistêmica, o trabalho com a documentação narrativa das experiências pedagógicas e a autoria docente, neste último caso, considerando a ampla divulgação e publicização dos diários reflexivos.

Por outro lado, o estudo aponta lacunas a serem paulatinamente superadas, tais como aquelas relativas ao processo de elaboração dos diários, considerando as limitações de cada estudante em relação à escrita reflexiva e aos processos de refinamentos com vistas a atingir o potencial reflexivo das experiências evocadas.

Declarações complementares

Uso de Inteligência Artificial

Não foram empregadas ferramentas de inteligência artificial generativa na concepção, execução ou redação deste estudo.

Orcid

Lemerton Matos Nogueira  <https://orcid.org/0000-0001-9841-898X>

Referências

Aguiar, W. M. J; Aranha, E. M. G; Soares, J. R. (2021). Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 51, p. 1-16. <https://doi.org/10.1590/198053147305>.

Aguiar, W. M. J; Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, p. 222-246. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>.

Bolívar, B. A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfica narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, México*, v. 4, n. 1.

Delory-Momberger, C. (2006). Formação e socialização: os ateliês biográficos de Projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011>.

Imbermón, F. (2011). Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez.

Júnior, M. A. G; Carvalho, D. L. (2014). Perscrutando Diários de Aulas e Produzindo Narrativas sobre a Disciplina Estágio Supervisionado de um Curso de Licenciatura em Matemática. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 777-798. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v28n49a16>.

Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, p. 899-916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>.

Lutovac, S; Kaasila, R. (2020). How to select reading for application of pedagogical bibliotherapy? Insights from prospective teachers' identification processes. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 23, p. 483-498. <https://doi.org/10.1007/s10857-019-09437-0>.

Nacarato, A. M. (2018). Uma caminhada pela pesquisa (com) narrativa: a construção colaborativa de um percurso teórico e metodológico para um grupo de pesquisa. In: NACARATO, A. M. (Org.). *Pesquisas (com) Narrativas: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes*. São Paulo: Editora Livraria da Física.

Nóvoa, A. (2014). Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores* (Org.). 2ª ed. Editora: Porto Editora, Portugal.

Nóvoa, A. (2022). *Escolas e Professores: Proteger, Transformar, valorizar*. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, Bahia.

Oliveira, P ; Gaspar, M. (2015). A escrita do diário no Estágio Supervisionado: uma reflexão sobre as experiências formativas. In: *Anais II Congresso Nacional de Educação (CONEDU)*. Campina Grande: PB, Editora Realize. v. 2. p. 1-6.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Pimenta. S. G; LIMA, M. S. L. (2012). *Estágio e Docência; revisão técnica José Cerchi Fusari*, 7.ed - São Paulo: Cortez.

Schon, D. (2000). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem: Artes Médicas Sul, Porto Alegre.

Zabalza, M. (2004). Diário de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Editora: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), [Edições UESB](#). As opiniões, declarações e dados apresentados neste artigo são de inteira responsabilidade dos autores, não refletindo a visão institucional dos editores ou da universidade.

Equipe Editorial / Organizadores do Dossiê

Dra. Lilian Aragão da Silva (UFRB)

Dra. Airam da Silva Prado (UEFS)

