

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação e Docência PROMESTRE

Anna Cláudia Souza e Silva

**ENTRE PÁGINAS DE UM DIÁRIO: o processo de constituição da minha identidade
profissional no estágio de docência**

Belo Horizonte
2024

Anna Cláudia Souza e Silva

**ENTRE PÁGINAS DE UM DIÁRIO: o processo de constituição da minha identidade
profissional no estágio de docência**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Didática e Docência

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Starling
Bosco

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana Batista
Faria

Belo Horizonte

2024

S729e
T

Souza e Silva, Anna Cláudia, 1989-

Entre páginas de um diário [manuscrito] : o processo de constituição da minha identidade profissional no estágio de docência / Anna Cláudia Souza e Silva. -- Belo Horizonte, 2024.

126 p. : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

[Inclui capítulo contendo recurso educacional com o título: Ser e pertencer [recurso eletrônico] : a identidade profissional do técnico administrativo em educação nas universidades federais / Anna Cláudia Souza e Silva, Cláudia Starling, Juliana Batista Faria. -- Belo Horizonte: UFMG / FaE / Promestre, 2024. -- 10 p. : il., color.].

Orientadora: Cláudia Starling Bosco.

Coorientadora: Juliana Batista Faria.

Bibliografia: f. 117-121.

Anexos: f. 122-126.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Administração de pessoal -- Teses.
 2. Educação -- Teses.
 3. Souza e Silva, Anna Cláudia, 1989 -- Autobiografia -- Teses.
 4. Universidades e faculdades públicas -- Organização e administração -- Teses.
 5. Universidades e faculdades públicas -- Servidores públicos -- Teses.
 6. Servidores públicos -- Desenvolvimento profissional -- Teses.
 7. Servidores públicos -- Formação profissional -- Teses.
 8. Professores -- Formação -- Teses.
 9. Professores -- Estágios -- Teses.
- I. Título. II. Bosco, Cláudia Starling, 1970-. III. Faria, Juliana Batista, 1980-.
IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.1

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA ANNA CLÁUDIA SOUZA E SILVA

Realizou-se, no dia 24 de junho de 2024, às 17:00 horas, Plataforma Meet, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 532ª defesa de dissertação, intitulada ENTRE PÁGINAS DE UM DIÁRIO: O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA MINHA IDENTIDADE PROFISSIONAL NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA e o recurso educativo é um livreto intitulado: Diários de uma estagiária de Docência apresentada por ANNA CLÁUDIA SOUZA E SILVA, número de registro 2022659044, graduada no curso de ENGENHARIA DE MINAS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Claudia Starling Bosco - Orientador (UFMG), Prof(a). Juliana Batista Faria - Coorientador (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). José Angelo Gariglio (UFMG), Prof(a). Vanessa Regina Eleuterio Miranda (UFMG), Prof(a). Fernando Miranda Arraz (Secretaria de Justiça e Segurança Pública).

A Comissão considerou a dissertação:

(X) Aprovada

() Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 24 de junho de 2024.

Prof(a). Claudia Starling Bosco (Doutora)

Prof(a). Juliana Batista Faria (Doutora)

Prof(a). José Angelo Gariglio (Doutor)

Prof(a). Vanessa Regina Eleuterio Miranda (Doutora)

Prof(a). Fernando Miranda Arraz (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Starling Bosco, Coordenador(a) de curso**, em 05/07/2024, às 13:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernando Miranda Arraz, Usuário Externo**, em 05/07/2024, às 14:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Regina Eleutério Miranda, Professora do Magistério Superior**, em 08/07/2024, às 11:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jose Angelo Gariglio, Servidor(a)**, em 11/07/2024, às 08:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Batista Faria, Professora Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 11/07/2024, às 15:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](#), informando o código verificador **3345294** e o código CRC **34181A73**.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que contribuíram para a realização desta dissertação. Primeiramente, agradeço a Deus por me guiar e me dar forças para chegar até aqui.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Prof.^a Claudia Starling, e à minha coorientadora, Prof.^a Juliana Batista, por acreditarem em mim mesmo quando eu duvidava das minhas capacidades. Suas orientações e incentivos foram essenciais para que eu pudesse seguir em frente.

À minha mãe Carmem, minha irmã Ana Carolina, meu cunhado Tresor e meu sobrinho Jhonatan: meu eterno agradecimento pelo apoio incondicional e por entenderem minhas ausências enquanto me dedicava a esta pesquisa. Vocês sempre foram minha base e meu suporte.

Aos professores Vicente Toledo e Graça Carvalho, sou grata pelo apoio desde o início, quando me inscrevi no processo seletivo do PROMESTRE. Suas palavras e orientações me ajudaram a acreditar que era possível chegar até aqui.

Agradeço de coração à Carolina Silveira por me ajudar a manter meu equilíbrio emocional. Sua presença e apoio constante foram cruciais para que eu pudesse enfrentar os desafios com serenidade.

Aos meus amigos, especialmente Camilla Paraguai, Mirna Souza e Sumaia Pires, agradeço por estarem ao meu lado. A amizade e o apoio de vocês foram fundamentais para que eu pudesse concluir esta etapa.

Agradeço também ao meu treinador de corrida, Christian Sousa, por me motivar tanto dentro quanto fora das pistas. Sua dedicação e incentivo foram fundamentais para eu manter o equilíbrio e a disciplina durante todo esse processo.

Aos meus colegas do PROMESTRE, Caroline Bezerra, Edney Silva, Fabrícia Gontijo, Geize Silva e Leandro Moreira, sou grata por compartilhem comigo momentos de estudo, dúvidas e

conquistas. A jornada foi muito mais enriquecedora e suportável com a colaboração e o incentivo de cada um de vocês.

Muito obrigada a todos!

“Maratona é a vida. Ela tem altos e baixos. Quando você está atravessando os 42 km, há muitos obstáculos, é como na vida. Quando você encara situações difíceis na corrida, perceba que é um desafio. E ali é onde o sucesso está. Quando você está correndo bem, mas um desafio aparece, por favor, continue! Insista! Insista! Insista! E você vai superar. É sobre desafiar a si mesmo.”

Eliud Kipchoge

Corredor queniano de longa distância bicampeão olímpico e campeão mundial.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado teve como objetivo compreender como a identidade profissional da pesquisadora tem se constituído a partir da experiência no Estágio de Docência realizado na disciplina de Didática de Licenciatura, cursada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O conceito de identidade profissional se referencia em Dubar (2005, 2006), Marcelo (2009), Fontoura (2019) e Pimenta (1996). Por meio de uma abordagem qualitativa, as vivências, as reflexões e os desafios enfrentados pela pesquisadora durante o estágio de docência foram interpretados de modo a identificar três dimensões identitárias que constituem sua identidade profissional: Minha trajetória; Servidora Pública de uma Universidade Federal; e Experiências no Estágio. Inspirada pela paixão da pesquisadora pela corrida, o estudo utiliza a metáfora da corrida de rua como forma de compreender e organizar os obstáculos enfrentados ao longo da sua jornada acadêmica. A pesquisa se insere no campo da Pesquisa (auto)biográfica e utilizou como fonte de pesquisa o Diário de Aula produzido pela pesquisadora e os Casos de Ensino produzidos pelos estudantes da disciplina em que ela cursou o Estágio de Docência. A análise das fontes foi feita com a leitura em três tempos (Souza, 2014), constituída por: Tempo I: Pré-análise/ leitura cruzada; Tempo II: Leitura temática/ unidades de análise descritivas; Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*. Como recurso educacional, foi produzido um livreto virtual visando compartilhar com outros educadores e/ou educadoras em formação o impacto das experiências da pesquisadora na constituição da sua identidade profissional. Os resultados revelaram a importância do estágio como um espaço para constituição identitária, destacando a influência do ambiente acadêmico, das práticas pedagógicas e das relações interpessoais na formação do profissional que atua em um ambiente educativo. Assim como uma maratona, a constituição da identidade profissional é uma jornada contínua de autodescoberta e crescimento que se estende ao longo da vida. É um processo dinâmico, que se reinventa, constituído por várias versões de si mesmos durante a vida e até o fim dela.

Palavras-chave: pesquisa (auto)biográfica; identidade Profissional; estágio de docência; diário de aula; casos de ensino; técnico administrativo em educação.

ABSTRACT

This master's dissertation aimed to understand how the researcher's professional identity has been shaped through her experience in the Teaching Internship conducted in the Didactics of Licensure course at the Faculty of Education, Federal University of Minas Gerais (UFMG). The concept of professional identity is grounded in the works of Dubar (2005, 2006), Marcelo (2009), Fontoura (2019), and Pimenta (1996). Using a qualitative approach, the researcher interpreted her experiences, reflections, and challenges during the practicum to identify three identity dimensions that contribute to her professional identity: My Journey, Public Servant at a Federal University, and Experiences in the Practicum. Inspired by the researcher's passion for running, the study employs the metaphor of a street race to conceptualize and organize the obstacles encountered throughout her academic journey. This research is positioned within the field of (auto)biographical research and draws on the researcher's Teaching Journal and the Teaching Cases created by students in the course where she completed her internship. The analysis was conducted through a three-step reading process (Souza, 2014): Step I: Pre-analysis/cross-reading; Step II: Thematic reading – descriptive analysis units; Step III: Interpretative-comprehensive reading of the corpus. As an educational resource, a virtual booklet was created to share with other educators in training the impact of the researcher's experiences on the formation of her professional identity. The findings highlighted the importance of the teaching internship as a space for identity formation, emphasizing the influence of the academic environment, pedagogical practices, and interpersonal relationships in shaping professionals who work in educational settings. Like a marathon, the formation of professional identity is a continuous journey of self-discovery and growth that extends throughout life. It is a dynamic process, constantly reinventing itself, comprised of multiple versions of oneself over the course of life and until its end.

Keywords: (Auto)biographical research; professional identity; teaching internship; teaching journal; teaching cases; technical administrative staff in education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Minha pulseira da maternidade.....	14
Figura 2 - Minha coleção de medalhas.....	17
Figura 3 - Meu termo de posse de cargo público na UFMG	22
Figura 4 - Meu diário de adolescente	52
Figura 5 - Minhas dimensões identitárias.....	60
Figura 6 - Pauta de observação da sala de aula	67
Figura 7 - Meu percurso durante o estágio de docência	69
Figura 8 - Marco Zero da Pampulha.....	69
Figura 9 - Museu Casa Kubitschek.....	70
Figura 10 - Santuário Arquidiocesano São Francisco de Assis.....	71
Figura 11 - Casa do Baile	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos, Dissertações e Teses – CAPES e BDTD.....	34
Quadro 2 - Estudos sobre Identidade Profissional Docente	35
Quadro 3 - Objetivos da disciplina	64
Quadro 4 - Minha pauta de observação	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAT - Certificado de Avaliação de Título

CIPA - Congresso Internacional Sobre Pesquisa (Auto)biográfica

ENARQUIFES - Encontro Nacional de Arquivistas das Instituições Federais de Ensino Superior

PCCTAE - Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação

PET - Programa de Educação Tutorial

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRODIS - Programa de Desenvolvimento Institucional para os Servidores

PROINEF - Programa de Incentivo a Educação Formal em Nível de Graduação e Pós-Graduação

PROMESTRE - Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência

PUC Minas - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

TAE - Técnico Administrativo em Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

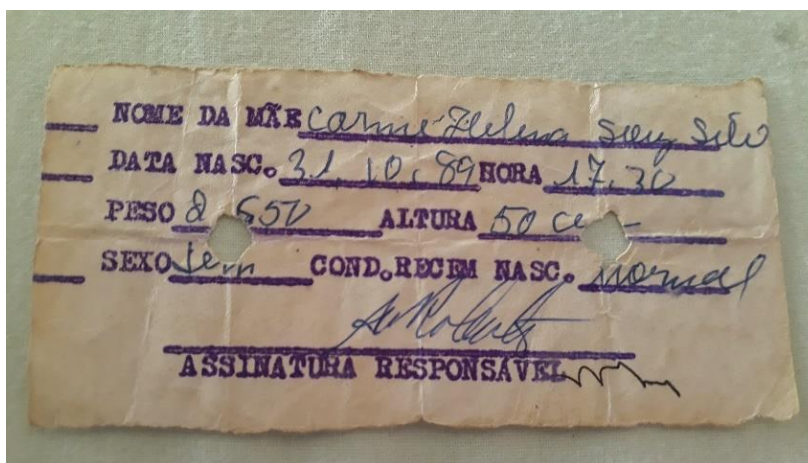
PASSOS QUE CONTAM MINHA HISTÓRIA: UMA CORRIDA PELAS MEMÓRIAS DA MINHA VIDA.....	14
1. TRILHANDO O CONHECIMENTO: UMA BREVE CAMINHADA NA TEMÁTICA DA PESQUISA	28
1.1 Reflexões acerca da Identidade profissional	28
1.2 Minha experiência no estágio de docência	41
1.3 O Técnico Administrativo em Educação e a Identidade Profissional	43
2. MARCANDO PASSOS E DESBRAVANDO AS CURVAS DA METODOLOGIA DE PESQUISA	48
2.1 O ritmo da pesquisa (auto)biográfica na investigação.....	48
2.2 Correndo pelas linhas do meu diário de aula.....	51
2.3 Casos de Ensino como dispositivo de investigação.....	55
2.4 Proposta de análise dos diários e casos de ensino	58
3. MINHAS VIVÊNCIAS DURANTE O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA DISCIPLINA DIDÁTICA DE LICENCIATURA	63
3.1 A disciplina de Didática de Licenciatura.....	63
3.2 Pautas de observação	65
3.3 Meu Diário de Aula	68
3.3.1 Diário de Aula: Os Casos de Ensino produzidos pelos estudantes	72
3.3.1.1 Casos de Ensino dos estudantes	75
3.3.2 Diário de Aula: Júri Simulado Ser ou não ser professor(a).....	78
3.3.2.1 Relatos dos estudantes: júri simulado.....	80
3.3.3 Diário de Aula: Abordagens de ensino.....	84
3.3.3.1 Trechos dos estudantes sobre a atividade	90
3.3.4 Diário de Aula: Que professor(a) eu quero ser?	92
3.3.4.1 Relato dos estudantes.....	94

4. RECURSO EDUCACIONAL.....	99
5. CRUZANDO A LINHA DE CHEGADA: CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES	112
REFERÊNCIAS	117
ANEXO A.....	122
ANEXO B.....	124

PASSOS QUE CONTAM MINHA HISTÓRIA: UMA CORRIDA PELAS MEMÓRIAS DA MINHA VIDA

Era madrugada do dia 31 de outubro de 1989, em João Monlevade/MG, quando a dona de casa Carmem Helena Souza começou a sentir as dores do parto. Ela era casada com o trabalhador siderúrgico Jaime Ferreira da Silva e, juntos, tinham uma filha de 2 anos e 9 meses, Ana Carolina de Souza e Silva. Como naquele tempo não havia fácil acesso a telefone como hoje, os três foram em busca de um telefone público pelas ruas do bairro. A partir desse contato telefônico, hoje quase arcaico, aquela família conseguiu um transporte que pudessem levá-los ao hospital. Na unidade de saúde, após longas horas de trabalho de parto, Carmem deu à luz a Anna Cláudia Souza e Silva, às 17:30 do dia 31 de outubro. (Diário da pesquisadora, 2022).

Figura 1 - Minha pulseira da maternidade



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Este é um dos pontos de partida da caminhada que desencadeou a trama da minha vida, repleta de desafios, dilemas e vitórias, que tenho vivenciado ao longo desses 34 anos. Nesta dissertação, em sintonia com os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, proponho-me a ser a narradora da minha própria história, em primeira pessoa, trazendo fatos que, sob a minha perspectiva, contribuíram e contribuem para a construção da minha identidade profissional.

Ao estudar a pesquisa (auto)biográfica¹, tenho percebido que falar de si é um processo não só importante como crucial para o desenvolvimento pessoal. A narrativa é um meio de

¹ Optei pela utilização dos parênteses na expressão (auto)biográfica como forma de indicar que o estudo da minha biografia necessariamente dialoga com a biografia de outros que me constituem enquanto sujeito no mundo e com o mundo. Conforme expressa Passeggi (2016, p.16), esse artifício linguístico sugere “o uso de fontes biográficas e autobiográficas; sinalizar a partilha entre a pessoa que narra e o pesquisador que a escuta”. Se a pesquisa é realizada a partir de uma relação com o outro, compreende-se, então, a natureza científica do método de investigação da pesquisa (auto)biográfica. O termo “auto” entre parênteses sugere a investigação da própria história e como essa história pode ser trabalhada no outro a partir dos vínculos construídos e refletidos para a ação-formação-docente.

reflexão e autoavaliação, proporcionando *insights* sobre nossas experiências e aprendizagens ao longo da vida.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender como a experiência no estágio de docência, realizado na disciplina Didática de Licenciatura, impulsionou o processo de constituição da minha identidade profissional como Técnica Administrativa em Educação (TAE) em uma universidade federal. Este objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Acompanhar uma turma de didática da licenciatura, reconhecendo as atividades desenvolvidas pelos estudantes e reconhecendo os principais dilemas e resistências da profissão evidenciados nas aulas;
- Reconhecer as dimensões identitárias que compõem minha identidade profissional;
- Documentar minhas vivências no estágio docente;
- Refletir sobre atividades desenvolvidas pelos estudantes durante o estágio de docência;
- Desenvolver um livreto virtual como recurso educacional, registrando minhas reflexões durante o estágio de docência.

Ao longo deste estudo, apresento algumas imagens que representam e narram a minha história. As fotografias, embora capturadas como pequenos recortes de um espaço específico e representações temporais de uma situação vivida em breves instantes, têm o poder de preservar informações e narrar um evento histórico. De acordo com Oliveira (2011, p. 94), “qualquer imagem fotográfica tem atrás de si uma história, uma experiência, que é focada e documentada”. Dessa forma, ao trazer essas imagens para o contexto da pesquisa, busco não apenas ilustrar momentos importantes da minha trajetória, mas também proporcionar uma reflexão visual que possa compor a interpretação da narrativa sobre as experiências que marcaram o desenvolvimento da minha identidade e o processo formativo ao longo da vida.

Nesta dissertação, a minha narrativa me permitiu revisitar minha trajetória, abrangendo especialmente o período que se inicia na graduação em engenharia até os dias atuais, em que atuo como servidora da UFMG. Minha experiência como mestranda da Faculdade de Educação dessa instituição configurou-se, pois, como um processo investigativo e formativo em que os diálogos com o campo da educação me auxiliam a compreender a constituição de minha identidade profissional nesse lugar em que trabalho: um lugar que, em primeira instância, forma profissionais para atuar em diversas áreas da sociedade e que tem, portanto, a educação como cerne de suas ações.

Neste sentido, entendemos² que buscar uma compreensão sobre a constituição da minha identidade profissional, nesse lugar de TAE na UFMG, poderá contribuir para o campo da educação, com reflexões sobre as possibilidades formativas que o mestrado profissional em educação traz para os profissionais que atuam nas universidades públicas.

Ao longo deste texto, a metáfora da corrida de rua será utilizada para narrar minha trajetória acadêmica e o processo desta pesquisa. A escolha é profundamente pessoal e ligada à minha afinidade com esse esporte. A prática da corrida se tornou parte integrante da minha vida, e, no momento em que decidi realizar minha primeira competição em outro estado, percebi uma incrível coincidência entre essa jornada esportiva e o desafio acadêmico que enfrento: quebrar o meu tabu de falar sobre mim através de um diário de pesquisadora, que, nesta dissertação, ganha relevância ao adotar o diário de aula como dispositivo de pesquisa. Segundo Zabalza (2004), um diário de aula é um dispositivo que permite os professores documentar suas experiências, observações e pensamentos sobre as práticas pedagógicas. O diário serve como um registro detalhado das atividades diárias, interações com os alunos, dificuldades e reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Assim como me preparo para a corrida, estou simultaneamente imersa na preparação para compartilhar minha própria história. A narrativa da atleta de corrida não apenas proporciona um enfoque interessante para a dissertação, mas também simboliza meu esforço em superar obstáculos tanto na pista quanto na pesquisa. Assim como uma corredora enfrenta desafios, supera obstáculos e alcança conquistas ao longo de sua jornada, toda pesquisa é uma jornada de descoberta e aprendizado.

Dessa forma, o leitor terá a oportunidade de conhecer a minha trajetória e adentrar a reflexão acerca da constituição da identidade profissional no campo da educação por meio de uma narrativa dinâmica, no qual cada capítulo representa uma etapa da corrida, cada desafio enfrentado equivale a uma análise cuidadosa e cada conquista alcançada reflete o processo pelo qual passei e os resultados obtidos.

Início aqui uma breve apresentação sobre mim: sou viciada em séries de suspense policial e uma corredora amadora movida pela diversão (figura 2). Gosto de viajar e conhecer novos lugares, apesar de não fazer isso com muita frequência. Sempre me desafio a superar meus traumas e a aprender coisas novas. Contudo, parafraseando uma citação que certo dia

² Esta dissertação oscila entre o uso do "eu" e do "nós" para refletir a natureza individual e colaborativa da pesquisa. Em certos momentos, a voz narrativa é exclusivamente minha, expressando reflexões e experiências pessoais que moldaram minha identidade profissional. Em outros, o uso de "nós" inclui a participação das minhas orientadoras e de outros professores que, nas bancas de qualificação e defesa, contribuíram para o desenvolvimento e orientação do estudo.

escutei em um programa de *talk show*: Tenho uma mente tumultuada, complexa, repleta de incertezas e crises existenciais, mas com uma alegria de viver que não combina com nada disso.

Figura 2 - Minha coleção de medalhas



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Acanhada desde criança, sempre tive dificuldade em falar sobre mim mesma. Essa timidez surgiu após vivenciar vários episódios de agressão e intimidação por colegas e professores da escola, algo que não vou para compartilhar em detalhes. O medo de me expressar e ser julgada me acompanhou a vida toda e, por isso, desenvolvi uma cobrança excessiva comigo mesma. Eu acreditava que, quanto mais próxima eu chegasse do perfeccionismo, menos julgamentos eu teria.

Interpreto que o fato de me perceber como uma pessoa tímida evidencia um ponto importante para a constituição da minha identidade profissional, a qual Dubar (2005) conceitua como uma construção dinâmica e complexa que emerge das interações sociais e das experiências individuais ao longo da trajetória profissional. A timidez influenciou e influencia na maneira como me posiciono e interajo nas relações sociais, afetando minha autoconfiança e minha capacidade de me expressar, constituindo, desse modo, minha identidade profissional.

Meu pai estudou até a 4ª série do ensino fundamental e trabalhou na gestão e controle de materiais de uma usina siderúrgica da cidade. Já minha mãe concluiu o ensino médio técnico em desenho mecânico, mas desistiu de atuar na área para cuidar da família. Apesar de ambos não progredirem nos estudos, eles sempre se preocuparam com a educação das filhas. Minha irmã, três anos mais velha, hoje é analista contábil. Sempre muito dedicada, ela foi minha inspiração quando o assunto era estudo: mesmo sem recursos para custear uma faculdade, ela não desistiu do sonho até conseguir uma bolsa de estudos na Pontifícia Universidade Católica

de Minas Gerais (PUC/MINAS).

Aos 6 anos, minha mãe me ensinou a ler e a escrever, seguindo uma tradição familiar que se iniciou com minha irmã e minha prima, ambas também alfabetizadas por ela. Minha mãe sempre teve o dom de ensinar, apesar de não ter nenhum conhecimento teórico nessa área. Ela estabelecia um ambiente escolar dentro da nossa casa: nossas aulas tinham planejamento do conteúdo, horário de início e fim e até intervalo para o recreio.

Já sabendo ler e escrever, ingressei no 2º período do pré-escolar em uma escola infantil particular da cidade. Foi quando sofri a primeira agressão por parte de uma professora, como eu havia citado anteriormente. Diante dessa situação, minha mãe me tirou dessa escola e providenciou minha matrícula em outra escola particular da cidade. No entanto, também enfrentei dificuldades nesse novo ambiente. Ao ingressar em uma turma, que já estava em andamento, tive dificuldades em me entrosar com os outros alunos. Ficava constantemente isolada, o que aumentou ainda mais a minha timidez. Eu me lembro de não compartilhar o que acontecia com a minha mãe, por medo de uma nova mudança de escola, que pudesse resultar em algo pior. Então, suportei a situação até a conclusão do período.

Aos 7 anos de idade, comecei a cursar o Ensino Fundamental em uma escola da Rede Estadual de Minas Gerais e por lá permaneci até concluir a primeira parte da educação básica, no ano 2000. Segui para uma escola municipal e concluí o ciclo fundamental aos 15 anos. Nesse tempo, sofri a segunda agressão de uma professora, além de muita repressão vinda de colegas de sala.

Resumidamente, não tenho muitas memórias sobre a infância vivida dos 6 aos 15 anos de idade, e as poucas que tenho não me trazem boas lembranças. Parece que encontrei no esquecimento uma maneira de me proteger das coisas que me ocorreram. É um período da vida do qual não gosto de me lembrar, mas sei que, inevitavelmente, ele contribuiu para a construção da pessoa que me tornei hoje.

A partir do Ensino Médio, as coisas começaram a mudar. Estudei em uma escola pública estadual muito conceituada na cidade, na qual as matrículas eram muito concorridas. O sistema de vagas funcionava por idade: aqueles que primeiramente faziam aniversário conseguiam se matricular. Como eu faço aniversário em outubro, fiquei sem esperança. Por sorte, conquistei uma vaga. Consigo me lembrar bem dessa época: os melhores anos escolares da minha vida (até antes da faculdade). Eu consegui fazer amigos, tinha excelentes professores. Ficava impressionada pelo fato de as pessoas me tratarem bem (o que, aliás, era o mínimo que o ser humano deveria fazer). Conseguia ver sentido em sair de casa para estudar e comecei a gostar disso.

Cursei meu Ensino Médio em três anos. A escola estadual na qual estudei era destacada por preparar bem os alunos para o ingresso no ensino superior. As metodologias das aulas consistiam no ensino do conteúdo teórico e, logo após, exercícios práticos com questões dos vestibulares das mais conceituadas faculdades de Minas Gerais e do Brasil. Era exatamente por isso que todos os alunos queriam estudar lá: diferente das demais escolas públicas da cidade naquela época, minha escola oferecia toda a estrutura para que os estudantes se destacassem na vida acadêmica. Aproveitando esta oportunidade, dediquei-me ao Ensino Médio com muito afinco. Tive excelentes professores que exigiram muito de mim e isso me fortaleceu para que eu não desistisse de tudo no meio do caminho.

Paralelamente ao 3º ano do Ensino Médio, decidi fazer um curso técnico, objetivando o mercado de trabalho. Optei por Mineração que, naquele tempo, estava ofertando muito emprego na região onde morava, principalmente na mineração de ferro. Confesso que a escolha por esta área se deu apenas pelas oportunidades de trabalho que ela oferecia. Nunca existiu nenhuma paixão naquela escolha, apesar de, posteriormente, eu ter gostado do ramo e não me arrependeu de tê-la feito. Um ano após a conclusão do Ensino Médio, formei-me no curso técnico.

Entre as corridas atrás de um emprego, resolvi estudar sozinha para o exame vestibular de ingresso no curso de Engenharia de Minas da Universidade do Estado de Minas Gerais. Estava desempregada e minha família não tinha condições financeiras para custear um curso pré-vestibular. Estudei com um material antigo que minha irmã havia guardado. Estava sem muita expectativa de ser aprovada, pois faltavam somente 30 dias para a prova. Decisão de última hora. Até hoje não sei dizer se foi sorte ou sucesso, mas, para minha surpresa, fui aprovada para a 2ª turma do curso, que começaria os estudos em agosto de 2009.

Dediquei-me com exclusividade à faculdade, de forma que, nos primeiros anos da graduação optei por não trabalhar, já que meus pais me davam suporte financeiro para isso. Ao final, foram 5 anos de muita matemática, física e química; muitas noites sem dormir, muito choro e vontade de desistir. Avalio que, mais do que qualquer outra coisa, sofri muito com a minha própria cobrança em dar conta de tudo. Mas foi também a melhor experiência da vida: entendi o que é ser autodidata, desenvolvi ainda mais a capacidade de resolver problemas rapidamente e de ter uma mente mais analítica, além de fazer amigos os quais carregarei à vida toda. As amizades que fiz marcaram muito aquele período da vida porque tornaram o fardo da faculdade mais leve. Ninguém soltou a mão de ninguém até o último amigo do grupo se formar.

Posso afirmar categoricamente que minha graduação muito contribuiu para formar a profissional que sou hoje. No contexto da minha experiência pessoal, percebo que minha graduação desempenhou um papel significativo no desenvolvimento das habilidades

profissionais que possuo atualmente. Contudo, reconheço que outros fatores, como experiências de trabalho, aprendizado contínuo e interações sociais, também tiveram impacto na minha formação profissional. Portanto, embora a graduação seja uma parte importante do meu percurso, é essencial considerar a influência de diversos elementos no meu desenvolvimento como profissional.

Ao que se refere à minha graduação, aprendi a resolver problemas difíceis e a pensar de forma crítica, habilidades que são importantes em qualquer trabalho. A formação técnica que recebi na engenharia influenciou no modo como eu enfrento os desafios, fazendo-me solucioná-los de maneira organizada. Também melhorei minhas habilidades de trabalho em equipe e gerenciamento de tempo através de projetos em grupo. A importância de seguir regras e a ética profissional discutida no curso de engenharia guiam o meu compromisso com a integridade, mesmo em minha profissão atual, que não está relacionada à engenharia. As coisas que aprendi durante a faculdade continuam a me ajudar a ter sucesso em várias áreas do meu trabalho.

Concluí minha graduação no ano de 2014, um ano de crise financeira no país. Não consegui atuar na área, então obtive o Certificado de Avaliação de Título (CAT)³ que me permitia dar aulas de matemática, química e física em escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais. Participei de duas designações para lecionar a disciplina de matemática no ensino médio, porém sem sucesso. Naquela época, as designações aconteciam da seguinte forma: as vagas eram lançadas via edital afixado nos murais das escolas. Aqueles que tinham interesse na vaga, deveriam comparecer no local e horário indicados para concorrer à função. Existiam critérios de prioridade para classificação dos candidatos, porém não os recordo no momento. Nos dois processos em que participei fiquei em 2º lugar, contudo nunca fui convocada. Depois dessas duas experiências desisti de participar de outras seleções.

Percebendo, também, que não conseguia me inserir na indústria da Mineração, decidi estudar para concursos públicos em busca por estabilidade financeira. Quando me formei na graduação, estávamos passando por uma crise econômica no país e o setor da Mineração foi afetado pela baixa demanda global por minerais. Além disso, eu havia desistido de atuar na engenharia, pois já haviam se passados dois anos desde que eu tinha me formado e eu não mais conseguia me enxergar nesse lugar profissional. Ainda carregava muita frustração por não ter

³ O Certificado de Avaliação de Título (CAT), também conhecido como Autorização Temporária para Lecionar (ATL), é destinada a Licenciados, Bacharéis ou Tecnólogos e estudantes de Curso Superior com matrícula e frequência a partir do 3º período que desejam lecionar um conteúdo diverso da sua habilitação. Pode ser autorizado a lecionar na educação básica, o candidato que atender às condições previstas na legislação vigente, que estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à convocação para o exercício do magistério na educação básica - RESOLUÇÃO CEE No 495, de 29 de novembro de 2023.

ingressado no meu campo de trabalho. A expectativa era ser engenheira de minas, mas a realidade foi me tornar “engenheira do lar”: trocar resistência, instalar chuveiro em casa e fazer reparos hidráulicos na pia da cozinha era algo mais perto da engenharia que eu conseguiria chegar. Costumo brincar ao usar essa expressão, porque me remete a um diálogo de um professor da faculdade que dizia que a função do engenheiro era resolver problemas. Isso significava que estávamos sendo treinados para aplicar conhecimentos técnicos na resolução de problemas práticos. Aquilo me chamou atenção na época e, de alguma forma, o atributo “solucionar problemas” se tornou parte da minha identidade. Digo, ainda, que a busca pela resolução de desafios é algo que me motiva: encontrar a solução para algo complexo proporciona um senso gratificante de superação porque me desafia a expandir meus limites e fortalece a confiança em minha própria capacidade.

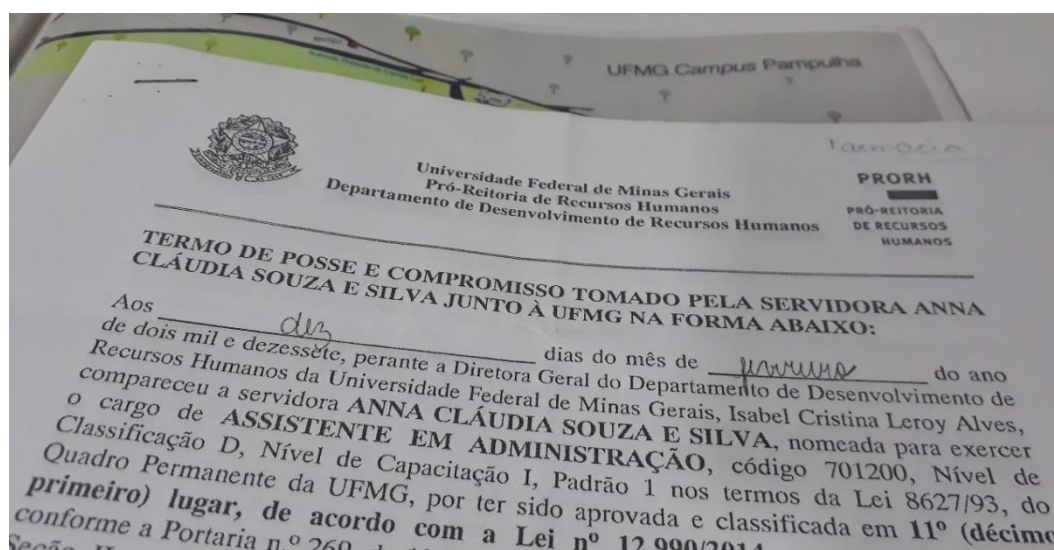
Apesar de ser graduada em um curso da área das ciências exatas, o curso da minha vida tomou rumos diferentes do planejado, tornando meu campo profissional um tanto quanto desafiador. Posso afirmar que esse caminho me levou exatamente ao lugar onde eu queria estar, mesmo sem perceber. O tempo pós-faculdade foi um momento de descoberta de novos caminhos e maneiras de me reinventar. Arregacei as mangas, coloquei a mão na massa e fiz o diferente.

A partir daí, comecei a me dedicar aos concursos públicos. Foi um momento muito escasso de concursos e participei de três provas neste período: Hospital Odilon Behrens, Prefeitura de Belo Horizonte e UFMG. Todos os certames foram para cargos administrativos; era a única função na qual eu me enxergava trabalhando porque eu já havia tido uma experiência positiva nessa área em um clube aquático de João Monlevade.

A aprovação no certame da UFMG veio no final de 2016. Até hoje, lembro-me desses números: 11.207 candidatos inscritos para concorrer a 29 vagas do cargo de Assistente em Administração. Dessas 29 vagas, 5 eram destinadas a pessoas com deficiência, 10 para candidatos autodeclarados negros e 14 para ampla concorrência. Concorri para a vaga reservada a negros. Mesmo tendo estudado bastante, fiquei bastante surpresa ao ver meu nome entre os primeiros colocados. Classificada em 11º lugar, primeira da lista de espera na vaga para negros, fui convocada ainda na primeira chamada para ocupação das vagas. Essa experiência reforçou em mim a importância das ações afirmativas, especialmente as cotas raciais. No meu caso, as cotas para negros foram um meio essencial para que eu tivesse a oportunidade de competir de maneira mais equitativa, em um cenário no qual as desigualdades estruturais ainda existem. As políticas de ação afirmativa, ao promoverem a inclusão, ampliam o acesso à educação e ao mercado de trabalho, além de fortalecerem a diversidade nos espaços institucionais.

Em fevereiro de 2017, fui convocada para trabalhar (figura 3) e iniciei minhas atividades no cargo de Técnico Administrativo em Educação (TAE). Fui alocada como secretária em um dos departamentos da Faculdade de Farmácia e lá permaneço até os dias atuais. Desde o momento em que ingressei na UFMG, deslumbrei-me pela área de educação e minha atual experiência profissional tem me impulsionado a conhecer melhor o setor no qual sirvo, como um todo. Mesmo não trabalhando na engenharia como eu esperava, sou muito grata e feliz em fazer parte do corpo técnico da UFMG. Ao longo dos anos, esta instituição proporcionou-me diversas oportunidades de crescimento profissional e pessoal. Como servidora pública, tive a chance de participar de diversos cursos de formação, como o próprio mestrado, congressos educacionais e projetos de extensão voltados para a qualidade de vida, que enriqueceram minha trajetória de formas que eu nunca havia imaginado. Esse ambiente me estimulou a continuar evoluindo e me reinventando como profissional, enquanto fortaleceu minha conexão com a educação. Essa conexão será ressaltada neste trabalho, na medida em que me dedicarei a refletir sobre o Estágio de Docência.

Figura 3 - Meu termo de posse de cargo público na UFMG



Fonte: Acervo pessoal, 2024

O cargo que ocupo na UFMG é o de Assistente em Administração. É um cargo que exige diploma de Ensino Médio e que me dá incentivo à qualificação, caso eu faça cursos de graduação, pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. De acordo com o termo de posse (figura 3), as atribuições consistem em dar suporte administrativo e técnico nas áreas de recursos humanos, administração, finanças e logística; atender usuários, fornecendo e recebendo informações; tratar de documentos variados, cumprindo todos os seus procedimentos necessários; preparar

relatórios e planilhas; executar serviços da área de escritório. Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional. Assessorar nas atividades de administração, ensino, pesquisa e extensão.

Ao longo da minha experiência profissional no cargo de TAE como secretária de departamento, atuo secretariando reuniões, redigindo atas, memorandos, portarias, ofícios e outros documentos utilizando redação oficial; faço tratamento de documentos, em geral, como conferência de dados, verificação e identificação de irregularidades em documentos conforme normas, submissão de pareceres para apreciação da chefia; preencho formulários e preparo relatórios departamentais de vários tipos; instruo e acompanho processos administrativos relacionados ao departamento em que atuo; executo rotinas de apoio na área de recursos humanos, patrimônio e financeiro; e ainda auxilio na realização de concursos públicos e processos seletivos do departamento, na elaboração de projetos de monitoria e no planejamento de oferta de disciplinas de graduação.

Durante minha trajetória como TAE na UFMG, tive a oportunidade de me aproximar do cotidiano acadêmico, o que ampliou minha visão sobre a universidade e a relevância do trabalho administrativo. Através da minha atuação em processos seletivos, planejamento de disciplinas e elaboração de projetos, percebi que, mesmo não sendo diretamente ligada à docência, minha contribuição tem um impacto significativo no ensino e na pesquisa. O suporte que ofereço aos docentes contribui para o desenvolvimento de suas atividades, o que me faz valorizar minha função dentro da instituição.

Além disso, essa vivência me trouxe a consciência da importância da formação continuada no fortalecimento da minha identidade profissional. Ao lidar com atividades variadas, desde a gestão de processos administrativos até o auxílio em concursos públicos, reconheço a necessidade de estar sempre aprendendo para atender às demandas do meu trabalho. O contato diário com docentes e a inserção no meio acadêmico reforçam meu sentimento de pertencimento e compromisso com o sistema educacional ao qual pertenço.

Minha trajetória como servidora pública na UFMG não apenas moldou minha carreira, mas também transformou minha perspectiva em relação à educação. Ao imergir em um ambiente acadêmico, fui envolvida por uma atmosfera de aprendizado, na qual assistia alunos dedicados se empenharem intensamente em seus estudos. Fazer parte desse ambiente despertou em mim uma profunda admiração pela área da educação. Testemunhar os estudantes envolvidos em pesquisas me fez querer participar ativamente desse cenário como estudante. Impulsionada por essa conexão com a educação, tomei a decisão de embarcar em um caminho acadêmico mais profundo, decidindo por iniciar o mestrado profissional nesta área. Essa escolha representa

não apenas um passo em direção ao aprimoramento profissional, mas também uma busca por um ambiente de aprendizado que, até então, apenas admirava de fora.

Esse desejo de cursar o mestrado surgiu na pandemia, quando acompanhei de perto a experiência do Ensino Remoto Emergencial, bem como o planejamento do ensino híbrido e o retorno gradual das atividades presenciais. Reconheci a necessidade de explorar o assunto em um projeto de pesquisa, focado principalmente no impacto pós Covid-19 e na possível reconfiguração na didática e na metodologia do ensino na universidade. Também, não posso deixar de dizer que a qualificação de mestre me permitiria receber um incentivo financeiro significativo em meu salário. Refletir sobre isso me fez perceber como, muitas vezes, a necessidade financeira esteve à frente dos meus desejos e motivações. A maioria das minhas escolhas foram motivadas pela necessidade. E isso fez com que, por mais difícil que estivesse todo o processo, eu me sentisse no dever de não desistir.

Em 2021, antes de me submeter a um processo seletivo de mestrado, cursei a disciplina optativa da Linha de Didática no PROMESTRE “TÓPICOS ESPECIAIS - EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA: O Ensino como objeto de estudo”, ministrada pelas professoras Ana Saraiva e Cláudia Starling. Minha escolha em cursar a disciplina se deu pela proximidade com o tema do projeto que eu desejava desenvolver. Ao final, tive a experiência de participar de um seminário com os demais colegas da turma, cujo tema escolhido foi “O início da docência no Ensino Fundamental”. Neste mesmo ano, fui aprovada na seleção do PROMESTRE, ingressando no programa no ano seguinte, em março de 2022.

Escrever um projeto de mestrado requer várias revisões. Para entrada na seleção, escrevi um projeto de pesquisa que tratava das práticas pedagógicas pós-covid-19, com foco no Ensino Superior. Entretanto, minha orientadora e meus colegas do programa de mestrado estavam discutindo sobre o Novo Ensino Médio (NEM), um dos temas muito evidenciados no contexto educacional no momento, pois era o ano da implementação da reforma. Pensamos então em fazer uma pesquisa sobre casos de ensino com professores(as) do NEM. Contudo, tive muita dificuldade de me adaptar ao tema, pois, como eu não era professora, não estava participando da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas, como acontecia com meus demais colegas do curso. Percebendo minha angústia, discuti com minha orientadora uma possível mudança na temática, para que eu pudesse estudar algo que estivesse mais em harmonia com as temáticas que eu vivenciava no campo educacional. Assim, surgiu a ideia de acompanhá-la como estagiária em docência na disciplina da graduação intitulada “Didática de Licenciatura”, para que eu tivesse uma proximidade maior com o campo da educação. Desse modo, inicialmente, o estágio foi realizado com o objetivo de me familiarizar com a área

educacional e entender melhor as práticas pedagógicas, e não como um campo específico de pesquisa. Apenas posteriormente, ao vivenciar o ambiente acadêmico e observar a dinâmica da docência, percebi a importância e a relevância em direcionar minha investigação para o tema da identidade profissional docente.

A partir da experiência como estagiária docente, visualizei a oportunidade de investigar a formação inicial, com o foco na opção pela docência, visando compreender os dilemas e desafios enfrentados nessa etapa da formação, com base na produção e socialização de Casos de Ensino. Esta foi a segunda vez que mudei o tema do projeto, pensando na possibilidade de trabalhar com um assunto que fizesse sentido para mim.

Apresentei tudo que havia desenvolvido sobre esta temática no exame de qualificação desta dissertação. Recebi diversas críticas construtivas e sugestões dos membros da banca examinadora. A partir delas, ajustei pela terceira vez meu projeto, tomando por base uma das reflexões produzidas na ocasião: se, ao tentar me encontrar dentro de um tema de pesquisa, eu estava vivendo dilemas e desafios, por que não utilizá-los como auxílio na construção de meu objeto de estudo?

Dessa forma, passei a trabalhar mais intensamente na construção de meu Diário de Pesquisadora, aqui intitulado como meu “Diário de Aula”, buscando escrever reflexões que me possibilitassem compreender, ao lembrar minha jornada pessoal, acadêmica e ocupacional, como se tem construído e reconstruído minha identidade profissional. A questão mobilizadora do estudo passou a ser: como a experiência no estágio de docência na disciplina de Didática de Licenciatura se relaciona com a constituição de minha identidade profissional?

O trabalho investigativo em torno dessa questão de pesquisa foi realizado de forma narrativa, através da utilização do referido diário como dispositivo de investigação, considerando que esta pesquisa possibilita explorar as interseções entre meu desenvolvimento acadêmico e a construção da minha identidade profissional. Ao adotar o diário, não apenas relato eventos e conquistas, mas também contextualizo as escolhas, desafios e influências que moldam minha trajetória profissional. A abordagem narrativa permitiu uma análise reflexiva das experiências vivenciadas, destacando como os aspectos acadêmicos se entrelaçaram com a construção da minha identidade profissional. Em vista disso, o diário não apenas documenta meu percurso educacional, mas também traz uma visão mais profunda e significativa da minha caminhada como profissional em formação.

Na corrida desafiadora do estágio de docência na disciplina de Didática de Licenciatura, o diário de aula se revelou como um amigo fiel, pronto para me acompanhar em cada passo da minha jornada. A cada quilômetro percorrido, suas páginas se tornavam testemunhas das

minhas reflexões e dos obstáculos enfrentados ao longo do percurso. Tendo a caneta como minha companheira de corrida, registrei as emoções que pulsaram dentro de mim a cada nova etapa. Sem perceber, meu diário se tornou uma espécie de mapa, que não apenas demarcava o terreno percorrido, como também as transformações pessoais e profissionais que ocorriam a cada passada.

Gostaria de ressaltar que, ao longo de todo esse percurso, não houve um só momento em que eu não pensasse em desistir, como quando penso em desistir no meio de uma prova de corrida. As tentativas de me encontrar no mestrado me trouxeram uma grande frustração. Além disso, ninguém da minha família até o momento fez uma pós-graduação *stricto sensu*. A sensação era de estar navegando em águas escuras e profundas sem nenhuma referência ou algo que me guiasse. A insegurança me causou um sentimento de que o mestrado não era algo para mim. E, por isso, a vontade constante em renunciar. Ao mesmo tempo, de alguma forma a conclusão do mestrado havia se tornado um sonho que eu não queria deixar morrer na praia.

No entanto, as palavras persistentes do meu treinador de corrida ecoaram: "Você consegue! Não desanime e nunca se subestime." Essa orientação se tornou minha força motriz, incentivando-me a persistir, superar obstáculos e acreditar na minha capacidade, mesmo nos momentos mais desafiadores, seja na corrida, nos estudos ou na vida.

Assim, percebo que são nesses momentos de maior desafio que a verdadeira resiliência se revela. Em minha jornada, cada pensamento de desistência foi confrontado com a lembrança de que, muitas vezes, foram os obstáculos que proporcionaram o crescimento mais significativo. Diante disso, mantive-me firme, lembrando de que, muitas vezes, a linha de chegada está próximo do ponto em que consideramos desistir.

A constituição da minha identidade profissional começou muito antes de eu entrar no mestrado em educação. Ao longo da minha vida, fui influenciada por diversas experiências pessoais que constituíram a pessoa e a profissional que sou hoje. Embora tenha ingressado na UFMG como TAE, o ambiente acadêmico sempre exerceu influência sobre mim, levando-me a refletir sobre meu papel dentro da educação. Minhas vivências pessoais e profissionais ao longo dos anos, desde os desafios enfrentados até as conquistas, ajudaram-me a perceber que minha identidade profissional não estaria restrita às funções administrativas, mas se constituiria pela minha interação com o ambiente educacional e pelas influências que a docência e a educação exerceram em minha formação.

A seguir, convido você, leitor, a conhecer minha jornada acadêmica e profissional e a construção da minha identidade profissional retratada de maneira singular nesta dissertação, subdividida em seis capítulos que, de forma metafórica, aludem à minha paixão pela corrida de

rua.

Nesta parte da dissertação, como se pode notar, apresento uma introdução da minha trajetória de vida, narrando como cheguei até aqui de forma a contextualizar minha problemática de pesquisa na própria história narrada, expor a questão do estudo e anunciar qual será a principal fonte narrativa de meu estudo: o Diário da Pesquisadora que foi se constituindo como Diário de Aula.

No Capítulo 1, intitulado "Trilhando o Conhecimento: Uma Maratona na Revisão Bibliográfica", mergulho na literatura pertinente à temática da identidade profissional. Essa revisão de literatura estabelece os pressupostos teóricos que fundamentam este estudo e os principais conceitos que apoiam meus conhecimentos sobre o tema.

Já no Capítulo 2, "Marcando Passos e Desbravando as Curvas da Metodologia de Pesquisa", apresento a abordagem metodológica escolhida, que consiste na interpretação do Diário de Aula, minha principal fonte narrativa. Assim, eu explico as razões dessa escolha, destacando como este formato permite uma análise profunda e reflexiva das experiências que moldaram minha identidade profissional.

O Capítulo 3, denominado "Minhas Vivências Durante o Estágio de Docência na Disciplina Didática de Licenciatura", revela minha experiência ao participar de uma disciplina da graduação como estagiária de docência e como esta experiência contribuiu para a construção da minha identidade profissional. Neste mesmo capítulo, conduzo uma análise compreensiva-interpretativa em três tempos (Souza, 2014), aprofundando as reflexões possibilitadas por este estudo e consolidando a relevância das experiências vivenciadas.

No Capítulo 4, "Recurso Educacional", apresento meu projeto tangível resultante desta dissertação, o Livreto Virtual.

Por fim, o Capítulo 5 "Cruzando a Linha de Chegada: Conclusões e Implicações" aborda as considerações finais do trabalho, proporcionando uma reflexão crítica sobre as descobertas, desafios e aprendizados ao longo da pesquisa.

1. TRILHANDO O CONHECIMENTO: UMA BREVE CAMINHADA NA TEMÁTICA DA PESQUISA

Assim como um corredor amador se prepara para uma corrida, enfrentando desafios e ajustando sua abordagem com base em experiências anteriores, eu, como pesquisadora, vejo minha jornada acadêmica de maneira análoga a um pesquisador iniciante. A revisão de literatura é como o treinamento meticuloso, por meio da qual me preparo, explorando o terreno acadêmico, compreendendo os estudos prévios como marcos de referência. Do mesmo modo que o corredor busca aprimorar sua técnica, busco aprimorar meus estudos, refletindo sobre as abordagens de pesquisas anteriores. Cada passo na pesquisa é como uma etapa na corrida, uma oportunidade para aprender, ajustar a estratégia e avançar. Em ambos os casos, o corredor amador e o pesquisador enfrentam desafios, celebram sucessos e estão em constante busca por aprimoramento.

Neste capítulo, apresentarei uma breve revisão da literatura acerca do conceito de identidade profissional e, posteriormente, discutirei sobre estágio de docência. Ambas as dimensões são pertinentes ao objetivo de minha pesquisa, já que este estudo se volta para a compreensão de como o estágio de docência contribui para a constituição da minha identidade profissional.

1.1 Reflexões acerca da Identidade profissional

A constituição da minha identidade profissional tem se dado de forma semelhante a um processo de treinamento de corrida: um bom desempenho de um atleta numa prova é resultado de treinamento constante, rotina de sono e alimentação adequada, além de preparação mental e estratégica. Meu processo de construção é multifacetado, intrinsecamente ligado às diversas experiências que permearam minha trajetória.

Nessa perspectiva, Dubar (2005) argumenta que a identidade profissional é resultado de diversas socializações, abrangendo desde a socialização antes do ingresso na formação profissional, a formação inicial, até todo o percurso da carreira. O autor destaca o dualismo presente no processo de constituição da identidade, considerando tanto os aspectos pessoais quanto os profissionais. Dubar (2005) ainda afirma que a identidade profissional docente, assim como a de outras categorias profissionais, é uma das dimensões de sua identidade social, uma construção que se forma de maneira simultânea como um processo individual e social, não se limitando a uma identidade cujo desenvolvimento está exclusivamente ligado ao trabalho.

Em seu livro “A crise das identidades: A Interpretação de uma Mutação”, Dubar (2006) explora as transformações das identidades profissionais e sociais em tempos de mudanças nas estruturas de trabalho e na vida social. Ele discute como as identidades podem se tornar frágeis ou ameaçadas diante de incertezas e rupturas, e como as pessoas buscam redefinir ou converter suas identidades em resposta a essas crises.

Compreendi, de acordo com os estudos de Dubar (2006), que a crise das identidades diz respeito às mudanças que afetam a maneira como os indivíduos constroem e vivenciam suas identidades em um mundo que passa por constantes transformações. O autor argumenta que, no passado, as identidades eram mais estáveis, ligadas a instituições sociais tradicionais, como a família, a escola e o trabalho. No entanto, as mudanças econômicas, sociais e culturais dos últimos tempos desestabilizaram essas referências, resultando em uma crise.

Dubar (2006) afirma que a identidade não é algo fixo ou dado, mas um processo contínuo de constituição ao longo da vida, marcado pelas experiências pessoais e interações sociais. Quando ocorre uma crise, por exemplo, em momentos de mudança rápida no mercado de trabalho, globalização, ou instabilidade nas relações sociais, os indivíduos podem sentir que sua identidade está ameaçada, levando a um sentimento de incerteza e desorientação. Essa crise ocorre, em grande parte, porque as instituições e estruturas que antes davam suporte às identidades são abaladas ou enfraquecidas, deixando as pessoas com menos pontos de referência estáveis. Assim, Dubar (2006) sugere que, nesses contextos, os indivíduos precisam reconstruir suas identidades, o que pode ser um processo mais difícil e incerto, marcado por rupturas e pela necessidade de adaptação a novas realidades.

O mesmo autor descreve diferentes formas de crises de identidade no ambiente de trabalho, que refletem a relação entre o profissional e sua ocupação, a instituição onde atua e as mudanças que ocorrem nesse cenário. Essas formas identitárias variam de acordo com o nível de estabilidade, flexibilidade e a maneira como o indivíduo equilibra suas experiências pessoais e as exigências do trabalho. A seguir, apresento uma síntese das formas identitárias discutidas pelo autor.

A identidade estável ameaçada ocorre quando o profissional constitui sua identidade principalmente por meio da prática no local de trabalho. Ele valoriza as aprendizagens obtidas no cotidiano da profissão, mas não se interessa pela teoria ou pela formação fora desse ambiente. Esse profissional, diante de mudanças, sente-se excluído, pois sua identidade está profundamente ligada às práticas que sempre seguiu. Ele valoriza mais suas experiências pessoais e subjetivas do que as exigências objetivas impostas pela profissão, o que o faz se sentir ameaçado por transformações que não consegue acompanhar. Esses indivíduos tendem a

adotar uma identidade coletiva, alinhada ao grupo de trabalho, e frequentemente usam o discurso do “nós” para se referir à sua equipe. Nessa configuração, as experiências e sentimentos pessoais têm mais peso do que as novas demandas e inovações que surgem no ambiente ao redor. Assim, a sua vontade interior e as suas vivências têm mais influência do que os avanços e mudanças que ocorrem externamente (Dubar, 2006).

Já a identidade bloqueada surge quando o profissional se identifica tão fortemente com a instituição onde trabalha que, ao enfrentar novas exigências e mudanças, não consegue se adaptar. Em vez disso, ele mantém suas atividades de forma repetitiva e burocrática, o que resulta na perda de sua autonomia profissional. Sua identidade acaba se fundindo com a da instituição, e ele se torna incapaz de se renovar. Nesse caso, as demandas objetivas do trabalho dominam, deixando pouco espaço para as experiências pessoais e subjetivas. O profissional se torna tão imerso em suas funções e nas normas da empresa que sua atuação se torna mecânica e invariável. Ele vê seu trabalho como essencial e exclusivo para a empresa, o que leva a uma fusão entre sua identidade e a da organização. Como resultado, as transações objetivas do trabalho superam as subjetivas, e o profissional acaba se anulando em favor da empresa e das suas normas (Dubar, 2006).

Por outro lado, a identidade responsável pela sua promoção descreve o profissional que já possui uma trajetória de mobilidade e crescimento. Ele é capaz de equilibrar teoria e prática, integrando suas habilidades profissionais com as exigências da organização onde atua. Nesse contexto, suas experiências subjetivas e as demandas objetivas do trabalho se fortalecem mutuamente, permitindo que ele se adapte às mudanças e continue crescendo em sua carreira. Esses profissionais são motivados a avançar em suas carreiras e realizam suas tarefas com destaque e dedicação. Eles mantêm um equilíbrio entre suas próprias necessidades e os objetivos da empresa, evidenciando uma relação de interdependência. Compreendem que, ao investir seu empenho e dedicação, colherão os frutos desse esforço no futuro. São frequentemente gestores que, embora possam às vezes se sentir distantes, compartilham um interesse comum pela gestão, liderança e transformação organizacional (Dubar, 2006).

Por fim, a identidade autônoma incerta se refere ao profissional que acredita que seu valor vai além do cargo que ocupa. Ele não se sente completamente ligado à empresa e busca novas oportunidades. Seu foco está mais na formação continuada e no desenvolvimento de suas qualificações do que nas tarefas práticas do trabalho. Esse profissional é mais independente em relação às exigências da empresa, definindo sua identidade mais pelas qualificações que adquire do que pelas funções que exerce no dia a dia. Nesse tipo de identidade, também conhecida como ‘afinitária’, as conexões com outras pessoas e instituições são altamente valorizadas. O

profissional investe na construção de redes de contatos, o que facilita a busca por novas posições e oportunidades. Ele dedica grande parte de seu esforço à sua formação contínua, e suas experiências e objetivos pessoais orientam suas escolhas profissionais, superando as demandas objetivas do trabalho (Dubar, 2006).

Lendo os estudos de Dubar (2006), identifiquei-me parcialmente com a identidade autônoma incerta e com a identidade responsável pela sua promoção. Essas duas formas identitárias dialogam com minha trajetória, revelando uma profissional em busca de conhecimento e de uma identidade, que procura a integração das experiências acumuladas ao longo do tempo.

A identidade autônoma incerta descreve aqueles profissionais que, embora ocupem um cargo específico, acreditam que seu valor e potencial vão além da posição que ocupam. No meu caso, minha formação em engenharia e minha atuação como TAE na UFMG me colocaram em um contexto desafiador e distante do campo técnico para o qual fui inicialmente treinada. No entanto, esse cenário me permitiu explorar novas oportunidades de crescimento, como a participação em cursos, congressos e projetos, além de ter vivenciado o estágio de docência durante meu mestrado em educação.

Essas experiências reforçam o caráter multidimensional da minha identidade profissional, que está sendo moldada não apenas pelo trabalho prático, mas também pela formação continuada e pelo desejo constante de ampliar meus horizontes. Assim, como a identidade autônoma incerta sugere, minha trajetória não se restringe ao cargo que ocupo; há um foco claro no desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Por outro lado, também me identifico com a identidade responsável pela sua promoção, que descreve o profissional que, ao longo de sua trajetória, consegue articular teoria e prática de maneira eficaz, combinando o conhecimento prático adquirido com a organização e o saber teórico. Minha experiência na UFMG, unida à minha formação acadêmica e às oportunidades que venho abraçando, como o estágio de docência, reflete essa capacidade de adaptação e crescimento constante. Tenho buscado integrar meus conhecimentos e habilidades de maneira a promover meu desenvolvimento, tanto no campo profissional quanto no acadêmico, fortalecendo, assim, a convergência entre as demandas do meu trabalho e meu desejo de evolução pessoal.

Dialogando também com Marcelo (2009, p. 112) que considera que “é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam”. Para mim, a identidade não é apenas um conceito abstrato, mas sim o alicerce fundamental sobre o qual construímos nossa autoimagem e interagimos com o mundo ao nosso redor. É por meio dela que nos

reconhecemos, nos definimos e aspiramos a ser reconhecidos pelos outros.

Ainda segundo Marcelo (2009), a identidade profissional é uma construção em constante evolução ao longo da carreira, não sendo algo estático que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. Esse desenvolvimento ocorre no contexto das interações sociais e é caracterizado por um processo contínuo de reflexão sobre si mesmo em relação ao ambiente em que se está inserido. Portanto, a identidade profissional não é algo fixo ou imutável.

Na minha experiência, vejo a identidade profissional como um processo de construção que é influenciado por várias circunstâncias. Essas circunstâncias incluem como eu me enxergo e reconheço internamente, moldando minha autoimagem e como os outros me veem, definindo minha imagem externa. Para Fontoura (2019), essas características internas e externas se entrelaçam e se desenvolvem ao longo do tempo, contribuindo para formar quem eu me torno como profissional.

Nos estudos sobre a identidade profissional docente, percebi que a constituição dessa identidade é permeada por representações sociais e pessoais sobre o papel do professor(a), pelas suas ideologias e crenças e pelo reconhecimento da profissão em determinado contexto histórico e social. Sob essa ótica, a identidade se desenvolve ao longo do tempo e é forjada através das nossas interações com os demais (Pimenta, 1996).

Cabe aqui esclarecer que, apesar de nunca ter exercido a profissão de professora, dediquei-me à realização de uma revisão de literatura centrada na constituição da identidade docente. Este empenho decorre do fato de estar inserida laboralmente num ambiente acadêmico que me mantém imersa nos desafios e contextos das atividades educativas. Para além disso, destaco a minha experiência como aluna desde a infância, a qual, segundo as observações de Marcelo (2009), desempenha um papel fundamental na constituição dessa identidade. Ao refletir sobre os pontos levantados pelo autor, destaco que passamos longos períodos de nossas vidas como alunos, acumulando saberes na área pela observação e pelas práticas educativas das quais participamos ativamente. Não ingressamos na carreira educacional como "vasos vazios", pois já carregamos conosco ideias e crenças preestabelecidas sobre o processo educativo, formadas a partir de nossa própria experiência como aluno (Marcelo, 2009).

Como TAE, encontro-me em um contínuo processo de constituição da minha identidade profissional. Por atuar diretamente com professores e ter realizado esta pesquisa no contexto da formação docente, aprofundo agora a temática da identidade profissional docente, buscando estabelecer conexões entre as experiências vividas durante minha trajetória acadêmica e minhas atividades atuais como pesquisadora. Essa abordagem permite refletir sobre as interações entre

o papel do TAE no ambiente educacional e os processos formativos que constituem tanto a identidade de docentes quanto a minha própria identidade profissional.

Ao longo das discussões que farei nesta pesquisa, em relação ao estágio de docência, abordarei por diversas vezes a identidade profissional docente, ao invés de abordar a identidade profissional de forma geral. Isso ocorrerá devido à minha inserção na linha de pesquisa em Didática e Docência, e tem o propósito de fortalecer a linha de investigação com contribuições advindas de outros profissionais da universidade, como é o meu caso. A abordagem da identidade docente me permitiu apropriar das discussões conceituais acerca da identidade docente durante o estágio, possibilitando uma análise contextualizada, alinhada com os desafios e práticas educacionais que tenho observado e vivenciado diretamente. Ainda, durante o estágio de Didática de Licenciatura, tive a oportunidade de explorar brevemente como a identidade docente é constituída na formação inicial. Essa experiência me fez compreender a influência da prática educacional na construção da identidade dos professores. A imersão nesse campo específico me proporcionou uma visão de como a prática pedagógica constitui a identidade docente, o que é essencial para entender os desafios e as dinâmicas dessa profissão e ampliar as possibilidades de compreensão e atuação dos TAE junto aos professores da universidade.

Minha atuação cotidiana como TAE envolve uma interação constante com professores e com o ambiente acadêmico. Essa proximidade diária com o mundo da docência tem reforçado meu interesse em investigar mais a identidade dos professores. Estudar a identidade profissional de professores me permitiu compreender algumas particularidades e demandas dessa profissão, com reflexões que me permitirão contribuir para um ambiente de trabalho mais alinhado com as necessidades docentes. Com essa compreensão, ao fazer um levantamento bibliográfico sobre a identidade docente, meu intuito foi oferecer subsídios para a reflexão sobre as práticas e políticas dentro do contexto educacional no qual estou inserida.

Diante disso, realizei um levantamento bibliográfico de artigos, dissertações e teses nos periódicos do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nos últimos cinco anos, foram publicados 740 trabalhos sobre “Identidade Profissional”. Diante desse volume de material, refinei a pesquisa combinando os descritores: Identidade Docente, Licenciatura e Formação de Professores, para o mesmo período.

Após fazer o mesmo refinamento nas duas bases, a pesquisa resultou num total de 16 estudos, dos quais nove foram encontrados no Portal da CAPES e sete no BDTD. Todos estes trabalhos foram selecionados para leitura dos resumos, buscando identificar padrões e categorizações implícitas nos estudos.

Com base na leitura dos resumos, e levando em consideração as similaridades nos objetivos dos estudos, os trabalhos foram agrupados nas seguintes categorias (quadro 1):

Quadro 1 - Artigos, Dissertações e Teses – CAPES e BDTD

Categoria		Quantitativo/Recurso
1	Estágio Supervisionado	3 Artigos 1 Tese
2	Currículo/PPC	3 Artigos 1 Dissertação
3	PIBID/PET*/Monitoria	2 Artigos 2 Dissertação
4	Saber docente/saber da experiência/memórias	1 Artigo 2 Teses
5	Representação Social	1 Tese

* Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)
Programa de Educação Tutorial (PET)

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

A primeira categoria de trabalhos possui, como característica comum, trabalhos que tratam sobre a construção da identidade profissional de estudantes em processo de socialização no “Estágio Supervisionado”.

A categoria “Currículo/Projeto Pedagógico do Curso” é composta por estudos que investigam como os currículos impactam a formação de professores, visando compreender de que maneira a estrutura do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a configuração curricular do curso influenciam a construção da identidade docente.

Na terceira categoria, “PIBID/PET/Monitoria”, reuni os estudos que dão enfoque na construção da identidade profissional, a partir das vivências nos programas de Monitoria, PET (Programa de Educação Tutorial) e PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).

A quarta categoria, a qual intitulei “Saber docente/saber da experiência/memórias”, é composta por um grupo de estudos que visa compreender o processo de formação da identidade docente e a sua relação com os saberes da experiência, os saberes docentes e a influência das memórias dos professores formadores.

Por fim, a quinta categoria, “Representação Social”, apresenta um trabalho que investiga se e como a identidade docente é (re)construída por licenciandos a partir da Representação

Social sobre Ser Professor(a).

Elaborar essa classificação me permitiu construir uma ideia geral dos trabalhos encontrados e como a temática foi abordada ao longo desses últimos 5 anos. A partir dos dados apresentados no quadro acima (quadro 1), optei por estudar mais profundamente aquelas pesquisas cujo objetivo central tivesse maior aproximação com minha experiência no estágio de docência (quadro 2). Mais adiante, no capítulo 4, detalharei a experiência em participar deste estágio.

Quadro 2 - Estudos sobre Identidade Profissional Docente

	Recurso	Título	Autor(res)	Ano de publicação
1	Artigo	Construção da identidade profissional docente de estagiários em educação física	Pires, V.; Farias, G. O.; Batista, P. M. F.	2019
2	Artigo	A identidade social docente na formação inicial de professores de Ciências (<i>The social identity of teachers in the initial training of teachers in Science</i>)	Takahashi, B. T.; Lorencini Júnior, Álvaro	2019
3	Artigo	“EU GOSTAVA MUITO DO CAOS QUE ERA AQUELA SALA” Identidades e emoções nas narrativas de alunos da Licenciatura em situação de estágio	Aguiar, A. E.	2020
4	Tese	O devir docente: olhares para a formação dos licenciandos em educação física a partir do estágio curricular supervisionado	Oliveira, A. L.	2021

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Foi possível observar que cada trabalho aborda a temática Identidade Profissional Docente sob uma perspectiva e contribuições diferentes dentro do contexto do estágio. O estudo de Pires, Farias e Batista (2019) analisou a construção da identidade profissional de estudantes estagiários em Educação Física, considerando as categorias estabelecidas por Dubar (2005) a partir das experiências vivenciadas nos tempos anteriores à formação inicial, na formação inicial e nos estágios curriculares, além de explorar a concepção da identidade como resultado de comportamentos, traços e posturas que os indivíduos adotam a partir dos papéis desempenhados em variados ambientes, tais como o ambiente familiar, as relações de amizade e os cenários profissionais. Os autores utilizaram como recurso metodológico o questionário e a técnica de grupo focal (Pires; Farias; Batista, 2019).

Por meio dessas análises, os autores depreenderam que a identidade docente dos estudantes estagiários é formada a partir das interações, especialmente com supervisores e orientadores, das responsabilidades experimentadas no ensino e das exigidas na prática profissional, além dos ideais de transformação na educação. Antes da formação inicial, as atividades físicas, a influência dos familiares e os mentores desempenham um papel crucial na formação da identidade. Durante a formação inicial em Educação Física, a identidade herdada cede espaço para uma identidade buscada. O entusiasmo pela docência se reflete na habilidade de ensinar e nas possíveis oportunidades de trabalho. No entanto, devido à falta de prática docente durante a formação inicial, a identidade desejada é principalmente moldada pelas responsabilidades e pertencimentos. A construção da identidade durante o estágio curricular é um processo contínuo que envolve reflexões e experiências. Nesse período de exploração, a identidade individual do professor(a) passa por desafios e adquire características de uma nova identidade biográfica (Pires; Farias; Batista, 2019).

À medida que embarco na jornada da minha dissertação de mestrado, percebo paralelos entre minha pesquisa e o estudo conduzido por Pires, Farias e Batista (2019), mas também notáveis divergências que delineiam a singularidade do meu trabalho.

Assim como o estudo de Pires, Farias e Batista (2019) aborda a constituição da identidade profissional de estudantes estagiários em Educação Física, minha pesquisa mergulha em um contexto específico: o estágio de docência na disciplina de Didática de Licenciatura. A aproximação entre os estudos reside na preocupação com a constituição da identidade profissional. Assim como os pesquisadores anteriores investigaram como as interações e experiências moldam a identidade dos estudantes estagiários, minha pesquisa busca compreender como minhas próprias experiências durante o estágio de docência influenciam a constituição da minha identidade profissional.

No entanto, as divergências são igualmente marcantes. Enquanto o estudo anterior se concentra em estudantes de Educação Física, meu estudo se restringe à minha própria experiência como estagiária de docência. Embora em todos os estudos estejamos tratando de estágio, é importante explicar que são duas categorias de estágio diferentes. O estágio de docência geralmente se refere a um período em que estudantes universitários, principalmente de pós-graduação, têm a oportunidade de ganhar experiência de prática docente. Já o estágio supervisionado é um termo mais amplo que pode abranger uma variedade de contextos profissionais, não se limitando apenas à área da educação.

Takahashi e Lorencini (2019) realizaram um estudo semelhante ao analisar como o processo de socialização no estágio supervisionado ocorre e qual a sua influência na construção

de uma identidade docente de professores em formação inicial. Como abordagem metodológica, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com 10 estudantes de um curso de Ciências Biológicas. Os resultados obtidos indicam que, durante o período inicial de formação como professores, a socialização influencia na construção de representações sobre a docência e no reconhecimento do pertencimento ao grupo social dos professores. O mapeamento dos aspectos identitários apresenta desafios e oportunidades para o campo da formação de professores, destacando a possibilidade de abordar pesquisas relacionadas à identidade como um princípio formativo na docência. O processo de socialização proporcionado pelo estágio supervisionado na profissão contribuiu para a valorização do grupo ao qual pertencem e a reformulação das concepções de si mesmas como professoras que as licenciandas mantinham antes desse período do curso. Nesse estágio da formação, inicia-se a transição e a (re)significação em relação à docência, ou seja, como professoras inseridas no contexto social da profissão. Assim, esse momento crucial e complexo na construção da identidade docente marca a passagem do status de aluno para o de professor(a), no qual o indivíduo começa a compreender a docência a partir de uma nova posição social, ou seja, como parte integrante do processo de socialização profissional (Takahashi e Lorencini, 2019).

Diferente da minha pesquisa, o estudo de Takahashi e Lorencini (2019) se concentra na investigação do processo de socialização no estágio supervisionado e sua influência na construção da identidade docente, considerando o estágio como um momento crucial para o desenvolvimento do conhecimento da profissão sob uma nova perspectiva, com a ressignificação das concepções sobre o ser e o fazer professor, que não foi o meu intuito. Os autores focaram nos referenciais de Deschamps e Moliner (2009), que consideram o processo identitário como o reconhecimento de pertencimento a determinado grupo por meio de semelhanças que passam a ser identificáveis. Levando em conta que as identidades são compartilhadas por indivíduos que ocupam posições sociais semelhantes, Takahashi e Lorencini (2019) pretendiam estudar a relação do estágio supervisionado com o processo do pertencimento dos estagiários à classe dos professores.

Os estudos de Takahashi e Lorencini (2019) se aproximam do meu no que se refere à preocupação com a construção da identidade profissional. Apesar de abordarmos diferentes contextos de estágio (supervisionado e em docência), compartilhamos o interesse em compreender como as experiências vividas durante esses períodos formativos contribuem para a construção da identidade profissional, reconhecendo a importância dos estágios na formação profissional docente.

O estudo desenvolvido por Aguiar (2020) é bastante semelhante ao de Takahashi e Lorencini (2019). A pesquisa investigou o processo de formação da identidade docente durante a fase inicial de preparação de professores, examinando o papel e a influência do estágio supervisionado na percepção do ato de ensinar e na construção da identidade profissional desses futuros educadores. A análise revelou que o estágio representa o ponto de partida para a participação na prática docente, desencadeando um processo reflexivo sobre a identidade profissional. Esse processo contribui para a afirmação pessoal do estudante de licenciatura como professor(a), desempenhando um papel crucial na construção dos conhecimentos necessários para a prática docente.

A tese de doutorado desenvolvida por Oliveira (2021) traz uma visão analítica sobre as relações pedagógicas construídas no estágio curricular supervisionado desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação Física. A contribuição do estágio curricular supervisionado na construção da identidade profissional aparece como um dos objetivos específicos deste estudo. A autora argumenta que a formação das identidades dos professores é um processo que abrange toda a vida profissional. Esse processo, segundo ela, começa na escolha da profissão, perpassa pela formação inicial e pelas experiências vivenciadas durante o trabalho, e é composto por diversos conhecimentos, como científicos, pedagógicos, éticos, culturais e experienciais, entre outros.

Com base nos dados apresentados, Oliveira (2021) sugere que o Estágio Supervisionado desempenha um papel significativo e central na construção da identidade dos professores. Isso ocorre porque contribui para a socialização profissional, ajuda na compreensão do futuro campo de atuação e destaca a importância de integrar a formação inicial à prática profissional para os futuros docentes.

Embora o estudo de Oliveira (2021) tangencie sobre a temática constituição da identidade profissional dos professores, a pesquisa se difere da minha em dois pontos. Em relação ao foco específico, o trabalho da autora se concentra em estudar as interações e dinâmicas que ocorrem entre os diferentes agentes envolvidos no processo educacional durante o estágio curricular supervisionado, trazendo a relação com a constituição identitária como segundo plano. Além disso, metodologicamente, Oliveira (2021) trabalhou com a análise documental que, de certo modo, traz objetividade ao examinar fontes da pesquisa, diferentemente da pesquisa (auto)biográfica que permite aos participantes expressarem suas próprias experiências, sentimentos e perspectivas pessoais.

Apesar de ter cursado o estágio de docência, utilizei esses estudos relacionados ao estágio supervisionado como referência por entender que, dentro do campo da formação inicial

de professores, é o estágio supervisionado que favorece a docência. Conforme apontado nos estudos, é durante o estágio supervisionado que os futuros educadores têm a oportunidade de vivenciar, de forma mais próxima, a realidade da sala de aula e desenvolver habilidades práticas essenciais para a docência. Ao me embasar nessas pesquisas, pude compreender a importância do estágio supervisionado como um ambiente de aprendizado para a prática docente.

Estou me apropriando de estudos que são do campo da formação docente e da constituição da identidade profissional do professor(a), pois tenho buscado compreender melhor essa relação, já que interajo diariamente com professores no meu ambiente de trabalho. Como TAE da UFMG, ao me debruçar sobre essas pesquisas e construir esta dissertação, pude construir uma perspectiva mais ampla sobre as demandas enfrentadas pelos professores no exercício da profissão. Essa questão será retomada adiante, em interação com as narrativas de meu diário.

Isso pode ser visto nos estudos de Pimenta e Lima (2018), que abordam o estágio como elemento essencial na formação de professores, destacando sua relevância no desenvolvimento da identidade profissional ao proporcionar o contato direto com a realidade social, que é o campo de atuação dos docentes. Durante esse processo de aproximação, é possível compreender a complexidade das práticas desenvolvidas pelos profissionais nesse ambiente, além de identificar as demandas formativas necessárias para uma atuação profissional eficaz nesse contexto.

Reafirmando as considerações de Pimenta e Lima (2018), para Oliveira e Mackedanz (2022), o estágio de docência é visto como uma oportunidade para uma análise crítica que integra teoria e prática, resultando na construção e fortalecimento da identidade profissional. Durante esse período, os estagiários desenvolvem um entendimento mais profundo sobre o significado da profissão e reafirmam sua escolha pela docência.

Consideramos o estágio de docência como um momento de: análise crítica da teoria e da prática; construção e fortalecimento da identidade profissional; entendimento sobre o sentido da profissão – o que é ser professor, como ser professor, como é uma sala de aula do ensino superior, quais peculiaridades desse contexto, a realidade dos alunos, a realidade dos professores; reafirmação da escolha pela docência; formação continuada; ressignificação de saberes e compreensão da realidade (Oliveira; Mackedanz, 2022, p. 175)

Desse modo, compreendo que, como estudante do mestrado profissional em educação, mesmo que eu não exerça a profissão docente, a realização do estágio de docência possibilita que eu atue como TAE de uma forma diferente das pessoas que não tiveram essa oportunidade. E é exatamente isso que representa a identidade profissional: cada indivíduo traz consigo uma bagagem única de conhecimentos, trajetórias e experiências. Neste trabalho, pretendo, pois,

discutir como a experiência do estágio de docência constitui minha identidade profissional nesse lugar de TAE.

Ao tratar da experiência, gostaria de trazer aqui algumas considerações importantes. De acordo com Benjamin (1992):

Na verdade, experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória (Benjamin, 1992, p. 103).

Ao refletir sobre as palavras de Benjamin (1992), percebo que a experiência não é apenas algo que vivemos, mas sim algo que nos constitui, nos conecta ao passado e nos guia no presente. É através dela que constituímos nossa identidade e compreendemos nosso lugar no mundo. Seus escritos sugerem que a experiência não é apenas um conjunto de eventos isolados, mas sim um tecido complexo, entrelaçado com a memória e a tradição. À medida que mergulho em suas ideias, percebo como a experiência é moldada não apenas por momentos específicos, mas também por influências mais amplas ao longo do tempo.

Quando tratamos a respeito da experiência docente, Tardif (2014) nos diz que os saberes adquiridos por meio da experiência formam o fundamento da carreira docente, sendo utilizados pelos professores para avaliar sua formação anterior e seu progresso ao longo da carreira. A prática não é apenas um lugar para aplicar conhecimentos produzidos por outros, mas um ambiente onde se produzem, se transformam e se mobilizam os saberes (Tardif, 2014).

Depreendo, a partir das considerações dos autores, que a experiência desempenha um papel crucial na gestão pedagógica, contribuindo significativamente para a melhoria da educação. Isso significa que, em grande parte, aprendemos a ensinar ensinando e refletindo sobre o que nos acontece – a nós e aos alunos – enquanto aprendemos e ensinamos.

Além das experiências de vida narradas no capítulo 1 deste trabalho, considero como base da minha identidade profissional a formação em engenharia, meu papel como servidora pública em uma universidade federal e minha busca constante por conhecimento, refletida atualmente no status de mestranda em educação. A graduação em engenharia me proporcionou uma sólida base técnica e analítica, desenvolvendo habilidades essenciais para enfrentar vários desafios complexos ao longo da minha história. Como servidora pública de uma universidade federal, fortaleci minha conexão com o ambiente acadêmico, fato este que fortemente despertou meu desejo de adentrar no mestrado. A vivência como mestranda em educação, embora não me posicione como docente, tem me permitido compreender a dinâmica educacional, principalmente após minha experiência no estágio de docência. Assim, a conjugação destes

elementos tem sido crucial na construção da minha identidade profissional.

1.2 Minha experiência no estágio de docência

A experiência enriquecedora de participar de um estágio de docência reforçou meu envolvimento e interesse em participar desse campo, permitindo-me vivenciar de perto a complexidade e a importância do papel do educador. Portanto, busquei compreender os aspectos que permeiam a formação da identidade docente, mesmo sem ocupar o cargo como docente, reconhecendo a relevância desses fatores na configuração do meu percurso profissional e identitário.

A Resolução nº 04, de 13 de maio de 2019 do PROMESTRE – UFMG (ANEXO B), estabelece condições e critérios para o estágio de docência do discente: é uma opção do mestrando em comum acordo com seu orientador, que deverá acompanhar o estudante, seja como professor(a) regente da disciplina em que se realizará o estágio, seja simultaneamente e numa relação de cooperação, pelo regente da disciplina. O estágio de docência é considerado um componente curricular obrigatório para os alunos bolsistas CAPES e opcional para os demais estudantes de pós-graduação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que trata de assuntos relacionados com a educação no Brasil, não faz menção ao estágio na pós-graduação *stricto sensu*. Foi em 1999 que a CAPES determinou que o estágio docente fosse obrigatório para todos os bolsistas de mestrado e doutorado sob sua responsabilidade (Brasil, 1999). Acredito que essa decisão da CAPES refletia sua confiança na melhoria do ensino superior, uma vez que os alunos egressos dos cursos de pós-graduação poderiam atuar em sala de aula futuramente, mesmo sem uma formação específica em pedagogia.

Na minha participação no estágio de docência na disciplina de Didática de Licenciatura, atuei como monitora de disciplina, auxiliando na preparação de material didático, além de auxiliar na aplicação e correção de exercícios. Ao final do estágio de docência, foi necessário elaborar um relatório final, que foi aprovado pela minha orientadora e submetido ao Colegiado do PROMESTRE para análise e aprovação.

Sengik, Timm e Stobäus (2019) argumentam que, dada a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, um(a) professor(a) bem preparado, tanto teórica quanto metodologicamente, pode oferecer aos estudantes um ensino que promova aprendizagens significativas e relevantes. Por isso, destaca-se a importância de uma formação mais abrangente, na qual o estágio docente desempenha um papel crucial. Durante essa fase, os

futuros professores têm a oportunidade de vivenciar atividades em sala de aula que servem como um laboratório, não apenas para discutir conteúdos e abordagens pedagógicas, mas também para acompanhar de perto o aprendizado dos alunos e compreender as implicações dessas interações.

Durante o meu estágio docente, pude vivenciar em primeira mão a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, descritos por Sengik, Timm e Stobäus (2019). Através das orientações recebidas e da minha própria exploração pedagógica, percebi a importância da experiência do estágio de docência. Aprendi que ensinar não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de acompanhar de perto o progresso dos alunos e compreender as dinâmicas das interações em sala de aula.

Minha participação do estágio de docência ocorreu de forma observadora, não ativa. Quero dizer que, embora estivesse presente nas aulas e pudesse acompanhar o trabalho da professora e o desenvolvimento dos estudantes, não exerci um papel ativo no ensino. Em diversos momentos fiquei imaginando como seria se eu fosse atuar como professora. É claro que seria uma experiência repleta de desafios: como promover a transição da teoria para a prática? Como lidar com a dinâmica da sala de aula e manter o engajamento entre os alunos? Conforme expressam Carvalho e Gil-Pérez (2011), além dos desafios elencados, os estudantes ainda encontram dificuldade em lidar com situações reais e imprevisíveis em sala de aula e barreiras no desenvolvimento de habilidades de ensino e aprendizagem em um contexto real.

Delors (1998) destaca que uma prática pedagógica eficaz requer quatro pilares fundamentais de aprendizagem. Primeiramente, é essencial "aprender a conhecer", o que implica estar receptivo ao novo conhecimento. Em segundo lugar, é importante "aprender a fazer", demonstrando disposição para agir e superando o medo de cometer erros. O terceiro pilar, "aprender a conviver", enfatiza a importância do diálogo e da compreensão mútua. Por fim, o quarto pilar, "aprender a ser", visa identificar o papel do cidadão e os objetivos da vida (Delors, 1998). É nessa perspectiva que o estágio de docência me permitiu ter contato com a prática profissional docente, fazendo-me perceber que uma boa maneira de aprender é ensinar.

Essa breve discussão sobre a temática investigada desempenha um papel essencial na minha pesquisa, fornecendo a base sobre a temática do meu estudo. Todos os trabalhos lidos trouxeram uma boa dimensão da construção da identidade profissional docente sob a perspectiva do estágio supervisionado. Cada qual com sua metodologia, contribuíram para a contextualização do meu problema de pesquisa possibilitando uma reflexão sobre meu processo.

1.3 O Técnico Administrativo em Educação e a Identidade Profissional

Os técnico-administrativos em educação (TAE) representam uma das três categorias que compõem a comunidade acadêmica das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), junto aos docentes e discentes. Nossa carreira foi criada a partir do Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação - PCCTAE, regido pela Lei 11.091/2005.

Nós, TAE, geralmente atuamos em atividades de suporte, chamadas "atividades-meio". Isso significa que o foco principal das nossas funções não está diretamente no processo educativo entre professores e alunos, o que chamamos de "polo docente-discente", mas sim em atividades que viabilizam o funcionamento desse processo. Por estarmos muitas vezes em outro espaço, distantes do centro do processo educacional, isso afeta tanto a maneira como percebemos nosso próprio trabalho e nossa identidade profissional, quanto na forma como outros sujeitos, por exemplo docentes e estudantes, nos veem. Essa realidade pode dificultar a construção de uma identidade profissional própria, o que acaba limitando a compreensão do nosso papel dentro das instituições em que atuamos (Reis e Paixão, 2022).

Em seus estudos, Reis e Paixão (2022) destacam que a conquista do PCCTAE foi e continua sendo essencial para fortalecer a identidade profissional e a consciência dos TAE sobre suas atribuições no âmbito da universidade. A partir dessa conquista, nós passamos a nos reconhecer claramente como uma categoria específica dentro das instituições de ensino. Além disso, compreendemos que o tripé das IFES (ensino, pesquisa e extensão) não pertence exclusivamente a um único grupo ou categoria, mas deve englobar a participação de todos os membros da instituição. Assim, além de desempenharmos nossas funções técnicas e formais, começamos a atuar de forma mais ativa nos processos de pesquisa e extensão, inclusive contribuindo para sua avaliação por meio da nossa presença nas comissões de pesquisa e extensão.

Desde que comecei a atuar como TAE, percebo que existe uma dificuldade na relação entre docentes e não docentes. Pelo que pude notar nestes sete anos de serviço público, em muitos casos, os professores desconhecem as funções desempenhadas pelos TAE, o que pode gerar distanciamento e desencontros na colaboração. Do mesmo modo, muitos TAE não compreendem completamente as responsabilidades dos docentes, o que acaba limitando a construção de uma colaboração mais próxima. Em alguns setores, as atribuições de ambos se confundem, enquanto em outros elas se mantêm bastante distantes, reforçando essa separação.

O que Reis e Paixão (2022) destacam é que, com a criação do PCCTAE, a distância entre as relações Docente-TAE diminuiu. Valle (2014) argumenta que o PCCTAE foi

fundamental para introduzir elementos que possibilitaram avanços tanto na teoria quanto na prática da gestão de recursos humanos. Esses avanços permitiram a formulação e consolidação de políticas institucionais que ajudaram a superar o papel subalterno dos servidores TAE e fortaleceram o sentimento de pertencimento à instituição.

Com isso, a responsabilidade pela produção e pela transmissão do conhecimento - ensino, pesquisa e extensão - passou a ser vista como um compromisso da universidade como um todo e não de uma única categoria profissional. Os processos dentro da universidade não são propriedade de um grupo específico e todos os trabalhadores das instituições federais de ensino compartilham a responsabilidade por alcançar os objetivos institucionais.

Outro estudo que merece destaque foi desenvolvido por Wolniewicz, Silva e Otani (2021). O artigo discute o conceito de identidade e sua articulação com o trabalho dos TAE. Aos meus olhos, este estudo merece destaque por se tratar de uma pesquisa narrativa a partir da história de cinco TAE, utilizando como instrumentos de pesquisa: imagem fotográfica, entrevista narrativa e entrevista semiestruturada.

A partir das entrevistas, os TAE destacaram quatro dimensões em comum que compõem a identidade profissional do TAE: 1) Familiar; 2) Escolar; 3) Laboral e 4) Política. As análises dos dados desta pesquisa apresentam elementos que podem ser encontrados em minha narrativa, no que se refere à dimensão familiar, escolar e laboral. Dessa forma, trago a seguir essas três dimensões evidenciadas.

A primeira dimensão que merece destaque é o papel da família na formação da identidade social inicial do indivíduo. A relevância da família, tanto nas relações sociais em que está inserida quanto no aspecto emocional dos seus membros, foi evidenciada nas histórias dos participantes (Wolniewicz, Silva e Otani, 2021). Em minha pesquisa, também destaquei alguns aspectos familiares que foram fundamentais para a construção da minha própria identidade e trajetória profissional.

A segunda dimensão se refere à escola em um sentido amplo, abrangendo toda a trajetória educacional. As vivências acadêmicas e o conhecimento adquirido ao longo da formação profissional (técnica, superior e de pós-graduação) também serviram como referências para que cada indivíduo pudesse constituir sua própria identidade. Nas entrevistas, dois participantes compartilharam suas experiências escolares, com um deles mencionando episódios significativos que viveu com alguns de seus professores durante a graduação (Wolniewicz, Silva e Otani, 2021). Concorro plenamente com essa perspectiva, pois acredito que a educação tem um papel crucial na formação da identidade de cada indivíduo.

Em minha própria trajetória, percebo que as experiências vividas nos ambientes escolar e acadêmico, desde o ensino técnico até a pós-graduação, foram fundamentais para a constituição de quem sou hoje, seja pessoal ou profissionalmente. Cada etapa proporcionou aprendizados e vivências que formaram minhas escolhas, valores e o modo como me vejo.

A terceira dimensão evidenciada nas histórias dos participantes foi a dimensão laboral, que se refere ao próprio contexto de trabalho. A interação no ambiente de trabalho, tanto entre os servidores quanto entre eles e o público atendido, atribui um grande significado ao trabalho como meio de integração social e troca de experiências (Wolniewicz, Silva e Otani, 2021). Concordo com essa visão, pois percebo que as relações no ambiente de trabalho têm um papel fundamental no fortalecimento da minha identidade profissional. No meu caso, como TAE, as experiências formativas que tive, além das oportunidades de qualificação e dos desafios diários, foram essenciais para o meu desenvolvimento. Essas vivências me ajudaram a constituir uma identidade profissional que contribuiu para uma maior compreensão do meu papel dentro da instituição.

Tanto nós, TAE, quanto os demais servidores públicos temos direitos e deveres a cumprir no exercício da nossa função. Entre os deveres, está a responsabilidade de realizar nossas atividades com competência, ética e transparência, respeitando os princípios da administração pública, como a legalidade, a impessoalidade, a moralidade, a publicidade e a eficiência. Também devemos seguir as normas e regulamentos internos, manter a confidencialidade de informações, tratar com respeito nossos colegas e o público, além de preservar o patrimônio público e buscar sempre a capacitação para aprimorar os serviços prestados.

Em relação aos direitos dos TAE, tanto a UFMG quanto o PCCTAE garantem uma série de benefícios importantes para a nossa categoria. A universidade e o plano de carreiras oferecem oportunidades para a participação em cursos de capacitação, treinamentos e programas de desenvolvimento profissional, que visam aprimorar nossas competências. Além disso, há o direito ao acesso a programas de incentivo à formação continuada e à especialização, que contribuem para a nossa valorização e crescimento profissional dentro da instituição. A seguir, elencarei os principais direitos ligados à educação e à promoção da qualificação que estão assegurados para os TAE.

O Incentivo à Qualificação é a vantagem concedida ao servidor que possuir educação formal superior ao exigido para ingresso no cargo de que é titular, independentemente do nível de classificação em que esteja posicionado. Com base no que determina a Lei nº 11.091/2005, sempre que um servidor TAE se qualifica em um nível de escolaridade acima daquela que é

exigida para o cargo, ele recebe um adicional de qualificação com um percentual pré definido pela Lei. Esse incentivo além de estimular o TAE a buscar constantemente sua formação e aprimoramento profissional, também reconhece e valoriza o esforço do servidor.

A UFMG, conforme o Art. 98 da Lei 8.112/90, concede um horário especial aos servidores que são estudantes, desde que comprovada a incompatibilidade entre o horário escolar e o horário de trabalho na instituição. Esse benefício é oferecido sem prejuízo do desempenho das funções do cargo. Assim, se houver um conflito entre os horários das atividades educacionais do TAE e seu expediente de trabalho, a universidade proporciona flexibilidade para que o servidor possa cumprir sua carga horária de trabalho de forma adequada. Pessoalmente, utilizei desse benefício durante o meu primeiro ano do mestrado e durante o estágio de docência. Esse apoio foi fundamental para conciliar minhas atividades acadêmicas e profissionais e me permitiu gerir melhor meu tempo e aprofundar meu desenvolvimento acadêmico sem comprometer meu desempenho no trabalho.

No âmbito da UFMG, a Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH) possui diversos programas institucionais que promovem a educação do servidor TAE. São eles o Programa de Desenvolvimento Institucional para os Servidores (PRODIS) e Programa de Incentivo à Educação Formal em Nível de Graduação e Pós-Graduação (PROINEF).

O PRODIS tem como objetivo geral apoiar a capacitação e a preparação dos servidores da UFMG em posições gerenciais e não gerenciais para ações estruturantes no âmbito da gestão de pessoas. Através de um edital lançado anualmente, o programa visa conceder auxílio financeiro para participação de TAE em cursos e eventos externos à universidade. O PRODIS financia taxas de inscrição para participação em cursos e eventos de caráter técnico, científico, acadêmico ou cultural; passagens aéreas ou terrestres de ida e volta; além de diárias para eventos nacionais ou internacionais. A concessão do financiamento fica condicionada aos limites estabelecidos em edital e à disponibilidade de recursos financeiros.

Tive a oportunidade de participar do PRODIS em duas ocasiões, e uma terceira está prestes a acontecer. A primeira ocorreu em 2019, quando participei da 6ª edição do Encontro Nacional de Arquivistas das Instituições Federais de Ensino Superior (ENARQUIFES), na cidade de Goiânia/GO. Naquela época, eu integrava a Comissão de Arquivos Permanentes da Faculdade de Farmácia/UFMG e participar do evento foi essencial para o aprimoramento do meu conhecimento em gestão documental.

A segunda participação no programa aconteceu em 2022, no VI Congresso Nacional de Educação, em Maceió/AL. Neste evento, submeti um resumo expandido intitulado “De nós para o outro: reflexões sobre os casos de ensino de um professor de geografia” em parceria com

a minha orientadora e um colega de mestrado. O resumo compôs os anais do congresso intitulado. Neste estudo, apresentamos os desafios vivenciados pelo professor participante da pesquisa que atua na Rede Estadual de Minas Gerais, discutindo a maneira de planejar o ensino de Geografia a partir da reconstrução de situações cotidianas dos estudantes.

Minha terceira oportunidade acontecerá em novembro de 2024, quando participarei do 22º Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), em João Pessoa/PB. Recebi a aprovação para apresentar um pôster sobre esta dissertação.

As participações no PRODIS têm sido fundamentais para a constituição da minha identidade profissional. Ao me envolver em eventos acadêmicos e científicos por meio deste programa, tive a oportunidade de ampliar meus horizontes. Esses momentos fortaleceram meu conhecimento e me proporcionaram reflexões sobre minha atuação como TAE e pesquisadora na área de educação. O apoio do PRODIS tem sido essencial para minha qualificação contínua, contribuindo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

O PROINEF tem por finalidade contribuir com o desenvolvimento dos servidores TAE da UFMG, por intermédio de auxílio financeiro para a realização de curso formal de graduação e pós-graduação. Este auxílio é destinado ao pagamento de parte da mensalidade cobrada pelas instituições de ensino privadas e está condicionado aos limites estabelecidos em edital. Particularmente, não participei deste programa, mas entendo que ele é uma outra oportunidade para aqueles TAE que desejam avançar em sua formação acadêmica, especialmente aqueles que buscam conciliar o trabalho com a continuidade dos estudos e não conseguiram obter uma vaga em instituições públicas, contribuindo assim para o seu aperfeiçoamento profissional.

Concluo esta seção refletindo sobre como minha trajetória como TAE tem sido marcada por desafios, aprendizados e muitas oportunidades de crescimento. Cada curso que fiz, cada evento em que participei e cada experiência no dia a dia de trabalho foram fundamentais para a constituição da minha identidade. O apoio que recebi da universidade, seja por meio de programas como o PRODIS ou pelas políticas de incentivo à qualificação, foi determinante para que eu pudesse ampliar meus horizontes e me sentir parte da comunidade acadêmica. Ao longo desse percurso, aprendi que o tripé universitário – ensino, pesquisa e extensão – só faz sentido quando há colaboração entre todos os que atuam na instituição: docentes, discentes e TAE.

2. MARCANDO PASSOS E DESBRAVANDO AS CURVAS DA METODOLOGIA DE PESQUISA

Minha jornada como corredora de rua começou em 2018 de maneira descompromissada, quando decidi aventurar-me nesse esporte sem um planejamento específico. Naquele momento, correr representava mais uma válvula de escape do que uma disciplina. Sem metas claras ou orientação profissional, eu explorava as ruas por pura intuição. A ausência de orientação resultou em treinos desordenados e, muitas vezes, em desconforto físico.

No final de 2023, ao começar a treinar com um profissional, percebi que, para evoluir nas corridas, precisava relembrar minha trajetória esportiva e analisar a execução dos meus treinos para me conhecer melhor e descobrir os limites do meu corpo. Este processo de análise e reflexão foi vital para compreender não apenas o meu estado atual como atleta, mas também até onde eu poderia chegar.

Meu processo na pesquisa aconteceu de forma semelhante. A construção dessa dissertação levou-me a reviver momentos passados, proporcionando uma análise íntima e reflexiva sobre mim e sobre minha trajetória, revelando não apenas o que vivi, mas também quem me tornei ao longo do caminho.

Este capítulo aborda a pesquisa (auto)biográfica, os casos de ensino e o diário de aula. A escolha por essas abordagens foi fruto de uma cuidadosa reflexão sobre o valor de investigar e registrar experiências pessoais. A pesquisa (auto)biográfica é importante pois é fundamentação teórico-metodológica da minha pesquisa. Ao adotar a pesquisa (auto)biográfica, busco compreender de maneira mais profunda os aspectos que moldaram minha jornada. Os Casos de Ensino produzidos pelos estudantes permitiram compreender os anseios e desafios vivenciados pelos licenciandos durante o curso, o que me auxiliou a refletir sobre a constituição de minha identidade profissional. Para esta pesquisa, os participantes dos Casos de Ensino assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) conforme modelo no Anexo A, documento que garante o respeito aos direitos dos participantes e assegura a transparência do processo investigativo. O diário de aula foi o dispositivo de investigação que utilizei para registrar as minhas percepções durante o estágio de docência que realizei na disciplina de Didática de Licenciatura.

2.1 O ritmo da pesquisa (auto)biográfica na investigação

Meu primeiro contato com a pesquisa (auto)biográfica ocorreu quando cursei a

disciplina de tópicos especiais, intitulada “Pesquisa Narrativa e Autobiográfica em educação: dimensões epistêmicas e metodológicas I”, da grade curricular de optativas do PROMESTRE. O que mais me instigou nesta descoberta foi que a pesquisa (auto)biográfica é um campo de estudo em que se desenvolvem vários dispositivos de pesquisa e formação que viabilizam, entre outros aspectos, a autorreflexão e o desenvolvimento pessoal dos sujeitos envolvidos. Ao examinar suas próprias experiências e narrativas de vida, as pessoas podem ganhar uma compreensão mais profunda de si mesmas e sobre como as experiências passadas moldaram suas identidades e perspectivas (Passeggi, 2011).

Um ponto que me chama bastante a atenção é como a pesquisa (auto)biográfica passou por um processo gradual e complexo de aceitação e valorização ao longo do tempo, evoluindo de formas menos reconhecidas e consideradas sem importância acadêmica para serem amplamente reconhecidas em âmbitos editoriais, literários, históricos e científicos, a partir do final do século XX. Durante muitos anos, biografias e autobiografias não eram consideradas dentro do escopo científico devido à sua percebida subjetividade, que supostamente as afastava dos rigorosos padrões científicos estabelecidos a uma pesquisa. A expressão da intuição e da emoção não era vista como compatível com esse rigor, segundo as concepções sobre o que deveria ser considerado objeto de estudo científico (Câmara, 2012).

A abertura para estudos com essa modalidade de pesquisa e o surgimento do Movimento Biográfico em Educação no Brasil ocorreu durante os anos 1990, impulsionados pela crescente valorização das experiências vividas no processo de formação dos professores. Nos anos 2000, novas diretrizes e abordagens da pesquisa (auto)biográfica começaram a surgir, especialmente após o "Congresso Internacional Sobre Pesquisa (Auto)Biográfica" (CIPA) realizado em Porto Alegre - RS, em 2004. Este evento desempenhou um papel fundamental na promoção e consolidação da pesquisa (auto)biográfica como um campo de investigação estabelecido nos países Anglo-Saxões (Passeggi, Souza e Vicentini, 2011).

Quando li os estudos de Passeggi e Souza (2017), entendi que os estudos que abordam as narrativas (auto)biográficas como dispositivo de pesquisa científica surgiram principalmente na formação de professores. Esse estudo teve um papel fundamental na renovação da pesquisa, especialmente no campo da Didática, no que se refere à formação docente. Isso gerou interesse em temas relacionados à profissão, profissionalização e identidade docente.

Para mim, a pesquisa (auto)biográfica vai muito além de investigar histórias de vida de outras pessoas. É uma jornada profundamente pessoal em que mergulhamos nas nossas próprias vivências, sentimentos e percepções, enquanto nos situamos dentro de um contexto social. Por meio da narrativa, a pesquisa qualitativa nos convida a não buscar uma verdade objetiva, mas

sim a entender como nós mesmos atribuímos significado às nossas experiências e transformamos nossa consciência histórica ao longo do tempo. Como destaca Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371), trata-se de um processo de "biografização" onde nos reconstruímos constantemente através das nossas aprendizagens e reflexões sobre a vida.

Tenho observado que, na esfera educacional, a pesquisa (auto)biográfica atua como instrumento de análise a respeito da própria formação, ou seja, o indivíduo faz uma análise pessoal de sua formação, ressignificando-se na vida do outro. Trabalhar com a pesquisa narrativa é sobrelevar a autorreflexão, em que representações de si transcendem o outro, na construção de um projeto de pesquisa-ação-formação. Passeggi, Souza e Vicentini (2011) destacam que:

A centração no indivíduo como agente e paciente, agindo e sofrendo no seio de grupos, conduz cada vez mais a se investigar em Educação a estreita relação entre aprendizagem e reflexividade autobiográfica. Sendo essa última considerada enquanto a capacidade de criatividade humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida (Passeggi, Souza e Vicentini, 2011, p.372).

No contexto educacional brasileiro, tenho observado que a pesquisa (auto)biográfica tem ganhado destaque como perspectiva de investigação e como prática formativa. No meu entendimento, ela oferece uma valiosa oportunidade tanto para pesquisadores quanto para indivíduos em processo de formação compartilharem suas experiências. Ao narrar suas vivências por meio de relatos orais e/ou escritos, esses sujeitos têm a chance de evidenciar diversas marcas que contribuem para a construção de identidades individuais e coletivas, conforme destacado por Souza (2014).

Segundo Souza (2014), a pesquisa (auto)biográfica tem como objetivo garantir a valorização da vida, proporcionando oportunidades para a interação e compartilhamento das experiências individuais sobre como as pessoas vivenciam, evoluem, aprendem, lidam com desafios e buscam soluções para superar obstáculos diante dos complexos processos de inclusão/exclusão social.

Tenho aprendido que a narrativa é mais que uma metodologia. Cada vez mais, percebo que contar histórias não se limita a um método de transmissão de informações, mas se transforma em um processo reflexivo que constrói ativamente o significado das experiências vividas. Escrever uma dissertação sobre minha própria experiência foi um desafio complexo, principalmente devido à minha aversão natural à exposição pessoal. A resistência em revelar aspectos íntimos de minha vida adiciona uma camada de dificuldade a esse processo. Além disso, o movimento reflexivo sobre minhas vivências demanda uma dose extra de coragem e

autoanálise.

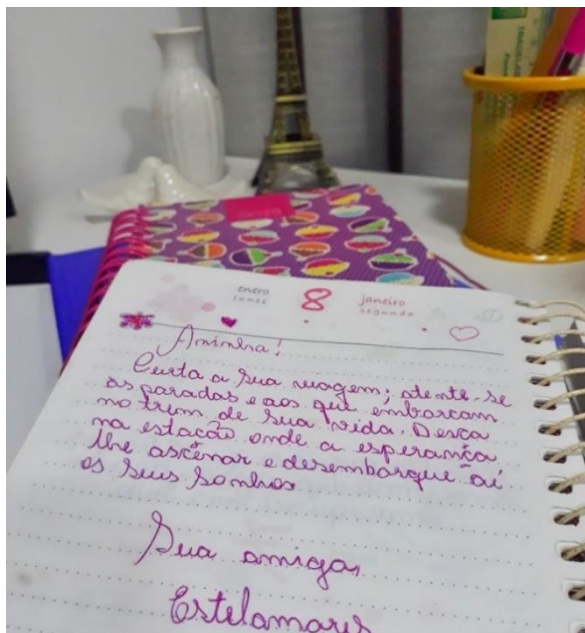
A necessidade de mergulhar profundamente em minhas próprias histórias, questionamentos e aprendizados tem se construído sob uma jornada delicada, com muitos desafios em relação à constituição da minha identidade no campo da educação. Entretanto, reconheço que esse é um caminho que me possibilitou superar minhas barreiras em um processo de auto reflexão sobre a minha trajetória. Ao me envolver nesse processo, encontrei novas perspectivas sobre minhas experiências e desafiei-me a compreender melhor minhas motivações e problematizá-las.

2.2 Correndo pelas linhas do meu diário de aula

A opção pelo diário, por sua vez, é uma tentativa de sistematizar e refletir sobre os momentos chave que influenciaram meu desenvolvimento acadêmico e formativo através de escritas pessoais. Nesse momento, apresento não apenas uma base teórica para essas escolhas, mas também exploro a narrativa pessoal que me levou a abraçar essas metodologias como instrumentos fundamentais na construção do conhecimento e na compreensão de minha própria trajetória.

Ao recordar os diários da minha infância, sou imediatamente levada de volta ao passado, na qual minhas memórias se misturam com as páginas desgastadas pelo tempo. Meus diários não guardavam segredos, eles nem tinham cadeados ou códigos a serem desvendados. Eles eram testemunhas silenciosas das minhas aventuras diárias, registrando pequenas frases, pensamentos soltos e colagens de figuras que capturavam minha imaginação infantil. Guardavam momentos de encantamento e inocência que marcaram aqueles dias, então distantes. Ocasionalmente, entre as linhas, encontrava as palavras da minha melhor amiga na época (figura 4), misturadas às minhas próprias, com juramentos e promessas de uma amizade eterna.

Figura 4 - Meu diário de adolescente



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Quando seguro esses diários nas mãos, sinto-me envolta por uma nostalgia que parece fluir das páginas desgastadas pelo tempo. Através das aventuras escritas no diário, resgatamos “memórias que até então estavam adormecidas em algum lugar do nosso passado que se fez presente” (Pezzato; Bragança; Rosa, 2023, p.3). Meus diários eram sempre alegres, escritos com canetas coloridas. Cada rabisco, cada recorte cuidadosamente colado, evoca uma lembrança distinta, um fragmento da minha vida que, de alguma forma, permaneceu preservado ali, naquelas linhas do papel.

É interessante como nossas percepções mudam ao longo do tempo. Lembro-me de escrever em diários durante a infância e a adolescência. No entanto, à medida que entrei na juventude, comecei a ver o diário como algo infantil. Sentia que, como todo bom jovem, eu tinha que lidar com questões mais complexas e maduras, e o diário simplesmente não me parecia mais adequado para isso. Assim, deixei de lado essa prática. Agora percebo que talvez tenha subestimado o valor do diário como um dispositivo de autoconhecimento e autorreflexão.

Retomei o hábito de escrever em diários em 2018, por recomendação profissional quando iniciei a terapia. Minha mente sempre operou em um ritmo inquieto, com pensamentos que pareciam correr desenfreadamente. Via-me perdida em meio a esse turbilhão mental. Essa agitação gerava uma ansiedade enorme, tornando difícil até mesmo começar a lidar com as pendências do dia a dia. Minha psicóloga explicou-me que escrever sobre tudo o que passava pela minha mente quando eu me sentia sobrecarregada poderia ajudar a organizar esses

pensamentos caóticos. A ideia era simples: despejar no diário tudo o que estivesse fervilhando em minha mente, sem filtro ou censura. Ao reler minhas anotações, eu deveria reorganizá-las de acordo com as prioridades de resolução. À medida que comecei a escrever, percebi que o simples ato de transferir meus pensamentos para o papel já me trazia um certo alívio.

Desde então, tenho mantido essa prática de forma constante, embora com variações: houve momentos em que as páginas foram preenchidas com muitas reflexões, enquanto em outros períodos apenas alguns rabiscos eram escritos. No entanto, nunca parei de escrever, pois reconheci o valor transformador desse hábito em minha jornada de autoconhecimento e crescimento pessoal. Curiosamente, também passei a registrar alguns sonhos ao acordar depois que percebi que boa parte deles se tornaram realidade.

Ao iniciar o mestrado não foi diferente, continuei registrando minhas percepções e angústias em uma agenda de 2020 que ganhei do trabalho e que quase não havia sido utilizada devido à pandemia da Covid-19. Nela, também registrava anotações das aulas e dos encontros de orientação. Fiz deste diário uma fonte de escrita e reflexão sobre os processos de constituição da minha identidade profissional, reconhecendo a importância da narrativa na constituição do meu eu profissional. Ao registrar minhas experiências, aspirações e desafios ao longo da minha jornada profissional, percebo como a prática da escrita me permite não apenas documentar, mas também dar significado e sentido às minhas vivências.

Assim como sugere Dubar (2005), minha identidade profissional não é algo estático, mas sim uma construção contínua, moldada pelas interações sociais, pelas instituições e pelos contextos nos quais estou inserida. Portanto, ao escrever e refletir sobre minhas experiências em meu diário, estou constantemente revisando e redefinindo minha identidade profissional, adaptando-me às mudanças e crescendo como profissional.

As escritas no diário se intensificaram no período do estágio de docência. Registrava livremente todas as experiências e sentimentos ao longo do curso, buscando capturar cada momento que surgia durante essa fase.

Para Araújo *et al.* (2013):

[...], o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término. (Araújo *et al.*, 2013, p. 54)

Nesse sentido, o diário de aula torna-se um dispositivo valioso na pesquisa, servindo

como um meio para o pesquisador refletir sobre sua própria experiência, e também como uma forma de acessar e compreender o vivido dos participantes da pesquisa. Isso se torna ainda mais útil quando o objetivo da pesquisa é entender os significados que o pesquisador atribui às situações que vivencia. O diário proporciona uma visão interna e subjetiva das experiências dos participantes, permitindo ao pesquisador entrar em contato com suas perspectivas, emoções e pensamentos íntimos (Macedo, 2010).

Em seu estudo sobre o processo de constituição identitária profissional como Coordenadora Pedagógica Geral, Alves (2022) utiliza o diário como dispositivo de investigação, pesquisa e análise. Conforme a autora destaca, por meio das páginas do diário, existe a oportunidade de expressar, narrar e relatar suas experiências, buscando dar forma aos eventos vivenciados, expressar seus pensamentos e compartilhar seu processo pedagógico vivenciado em sua rotina. Ao produzir suas próprias narrativas sobre o fazer pedagógico, Alves (2022, p.36) considera estar “me formando e me aperfeiçoando dentro do meu próprio ofício”.

Em concordâncias com os estudos de Alves (2022), as narrativas registradas em diários representam nossa vivência pessoal e profissional, oferecendo uma dimensão reflexiva e pessoal, que nos permite compreender nossa atuação através dos eventos que ocorrem em nosso cotidiano.

Lendo os estudos de Holly (1995), observei que, quando os professores escrevem em diários, mudam o foco de preocupação, principalmente com problemas dos alunos e os aspectos técnicos do ensino, para questionar a si mesmos e aos ambientes em que ensinam. Ou seja, eles passam de uma postura de tentar resolver problemas para uma postura de explorar e investigar o processo de ensino.

Ainda de acordo com a autora, o educador que decide criar diários profissionais e pessoais opta por observar a si próprio, levando em conta suas experiências e tentando entendê-las (Holly, 1995). Assim, relatar minhas experiências em meu diário representa uma jornada pessoal na constituição da minha identidade.

Escrever minhas experiências no estágio de docência no diário acabou se tornando um hábito valioso para mim. Foi como se eu ganhasse uma perspectiva diferente sobre minhas próprias vivências, permitindo-me refletir sobre elas de forma mais distanciada. Conforme expressa Zabala (2004, p.16), o bom de um diário “é que nele se possa contrastar tanto o objetivo descritivo como o reflexivo pessoal. Com isso, torna-se possível analisar a evolução dos fatos”.

As anotações em meu diário combinavam objetividade e subjetividade. Eu registrava detalhadamente os eventos que ocorriam em sala de aula, desde as atividades realizadas até as

interações entre os alunos. Ao mesmo tempo, escrevia sobre pensamentos e sentimentos acerca dos acontecimentos. Meus escritos vão ao encontro das considerações de Alves (1997). Segundo o autor, os diários representam uma forma de expressão que se assemelha a um pensamento em voz alta, materializado em papel, permitindo aos professores documentar suas experiências formativas com um enfoque tanto objetivo quanto subjetivo. Essa pesquisa requer que a narrativa contemple não apenas a descrição dos eventos ocorridos, mas também os pensamentos e sentimentos do(a) professor(a) durante esses acontecimentos.

Ao registrar suas experiências e reflexões no diário, os participantes têm a liberdade de expressar-se de maneira autêntica e sem restrições, o que pode revelar *insights* valiosos sobre suas percepções e interpretações da realidade. Como resultado, o diário é considerado um dispositivo importante na investigação qualitativa, pois permite uma compreensão mais profunda e holística das experiências humanas, capturando nuances e detalhes que podem não ser facilmente acessíveis por meio de outros métodos de coleta das fontes de pesquisa.

Diante do exposto, utilizei do diário de aula como dispositivo de pesquisa porque me permitia registrar minhas observações e reflexões ao longo do estágio de docência. Por meio dele, pude documentar não apenas os eventos e atividades em sala de aula, mas também minhas percepções pessoais sobre o processo de aprendizado, favorecendo minha autorreflexão ao observar as ações da professora e dos estudantes.

2.3 Casos de Ensino como dispositivo de investigação

Como narrado anteriormente, até ingressar no programa de mestrado, eu não sabia que a narrativa poderia ser utilizada em uma pesquisa científica. Os autores Clandinin e Connelly (2011) afirmam que não só é possível produzir ciência por meio da narrativa como também ela tem sido reconhecida como um dispositivo poderoso para a investigação e a produção das fontes de pesquisa de natureza qualitativa nas áreas humanas e sociais. A partir do momento em que a narrativa tem como ambiente a sala de aula e professores, estudantes, diretores e supervisores estão envolvidos nesse cenário, essas narrativas são denominadas “Casos de Ensino”. De acordo com Nono (2005, p. 68), “os casos de ensino representam situações escolares detalhadamente descritas, que possibilitam aos professores em formação ou em exercício, refletir sobre eventos ocorridos em um determinado contexto”.

Ao estudar os Casos de Ensino, compreendi que eles têm sido utilizados como dispositivos pedagógicos para ensinar conceitos ou desenvolver habilidades em uma variedade de disciplinas. Eles consistem na documentação das experiências educacionais, que se baseiam

em observações de sala de aula, análises da prática, pesquisas e relatos de professores, bem como em dados documentais ou fontes bibliográficas relevantes. Esses recursos desempenham um papel fundamental no aprimoramento do conhecimento, das habilidades e das atitudes, tanto no ambiente de ensino quanto na formação de professores, seja na formação inicial e na continuada (Pereira, 2019).

Paralelamente à minha atuação no estágio docente, participei de um projeto de extensão denominado “Casos de Ensino COM professores(as) e estudantes: experiências formativas e docentes”⁴, vinculado ao grupo LapenSI (Laboratório de Pesquisa em Experiência de Formação e Narrativas de Si), e coordenado pela Prof.^a Cláudia Starling.

O projeto teve por objetivo construir e socializar coletivamente com professores(as) e futuros professores(as) os casos de ensino, registrando e evidenciando suas experiências formativas e docentes em diferentes contextos. Ele esteve ancorado nos pressupostos da pesquisa (auto)biográfica, tomando os Casos de Ensino como principais elementos na produção de fontes de pesquisa, em uma perspectiva da investigação-formação.

As atividades propostas pelo projeto tiveram como finalidade fortalecer a conexão entre a Universidade e a Educação Básica, incentivar a reflexão sobre a prática docente e a formação, além de promover o compromisso coletivo com uma investigação voltada para o desenvolvimento dos participantes.

Os encontros desse projeto aconteciam quinzenalmente, por meio da plataforma digital Google Meet. Em cada uma das nossas reuniões, discutíamos sobre uma temática relacionadas ao ensino, como o “Novo” Ensino Médio⁵, a Avaliação Externa e o Fazer Docente.

A partir da minha participação como membro integrante desse projeto, pude observar que nossos encontros proporcionavam aos participantes um espaço de escuta, no qual tinham a oportunidade de relatar suas experiências e seus posicionamentos, buscando aprender, compreender e reconstruir suas vivências e as vivências do outro. Dessa forma, o projeto assumiu coletivamente um tipo de investigação que se comprometeu com a formação de todos os envolvidos.

Nesse sentido, os participantes eram convidados a socializarem seus relatos, como forma de compartilhamento mútuo de experiências, para solucionar o problema ou a questão apresentada no caso. Foi uma oportunidade para o desenvolvimento de habilidades de

⁴ Registro no CENEX-UFMG 404690.

⁵ A Lei nº 14.945/2024, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, reestrutura o ensino médio e altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para saber mais sobre as críticas, sugiro consultar o estudo “A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil” (Duarte, 2020).

pensamento crítico e resolução de problemas.

De acordo com Merseth (2018):

[...] as discussões de casos oferecem aos participantes um ambiente de investigação seguro para “experimental” novas ideias e abordagens, sem a preocupação de que a aplicação de suas ideias não funcione, e a oportunidade de construir uma compreensão ao ouvir as interpretações e sugestões dos outros (Merseth, 2018, p.13). [...] as

A mesma autora, em outro estudo, apresenta três propósitos que orientam a utilização dos Casos de Ensino: podem ser usados como exemplos; como oportunidades para praticar tomada de decisões e a resolução de problemas práticos; e como estímulo à reflexão pessoal (Merseth, 1996).

Em um estudo resultante do Projeto Casos de Ensino COM professores(as) e estudantes, Starling, Arraz e Gontijo (2023) consideram que a socialização de Casos de Ensino estimula um ambiente investigativo, no qual diferentes perspectivas são expostas, promovendo um processo (auto)formativo. Ao serem utilizados como ferramentas de pesquisa e desenvolvimento profissional, esses casos têm se mostrado eficazes em promover a reflexão e a interação entre os docentes, uma vez que muitas vezes trabalham de forma isolada, sem muitas oportunidades de compartilhar experiências e conhecimentos uns com os outros.

Compreendo, diante de tudo que foi exposto até aqui, que os Casos de Ensino são utilizados como técnicas de aprendizagem porque eles permitem que os educandos apliquem conceitos teóricos a situações concretas e desenvolvam habilidades práticas. Eles são geralmente discutidos em grupo ou individualmente, e os educandos são solicitados a formular soluções para os problemas apresentados no caso. Isso ajuda a desenvolver habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisão. Domingues, Sarmiento e Mizukami (2012) complementam esta definição afirmando que a utilização dos Casos de Ensino na educação nos permite refletir sobre relações entre a teoria pedagógica, a teoria pessoal e a prática docente.

Para finalizar, concluo que o Caso de Ensino é um dispositivo pedagógico que pode ajudar professores a analisar, resolver problemas e tomar decisões, entre outras coisas importantes para o trabalho deles. A partir do que vivenciei no projeto Casos de Ensino COM professores(as) e estudantes, os Casos de Ensino são importantes para ajudar os professores a desenvolver conhecimento e saber como lidar de maneira eficaz com situações novas de ensino (Nono e Mizukami, 2002). Além disso, os Casos de Ensino são baseados em situações reais, o que os torna mais interessantes e relevantes para os participantes, aumentando sua motivação e

engajamento. Em resumo, os Casos de Ensino são uma forma efetiva de combinar teoria e prática e auxiliar os estudantes a desenvolver habilidades valiosas para a vida real.

2.4 Proposta de análise dos diários e casos de ensino

Ao embarcar no processo de análise compreensiva-interpretativa do meu diário de estágio de didática de licenciatura, entrei em uma corrida de rua desafiadora. Cada página era como um trecho a ser percorrido, cada palavra escrita representava uma etapa da jornada. Nessa corrida, não apenas buscava alcançar a linha de chegada, mas também explorar cada curva, cada subida e descida do percurso.

Não era apenas uma questão de entender o que havia acontecido durante as vivências do estágio de docência, mas também de desvendar os caminhos que ligavam minhas experiências individuais à constituição da minha identidade profissional. Corri em busca de conexões e significados que me permitissem compreender quem eu seria como profissional da educação e como cada experiência vivida contribuiria para moldar essa identidade. Era uma corrida que exigia tanto resistência física quanto mental, mas que, ao cruzar a linha de chegada, me traria um entendimento mais profundo sobre minha jornada.

Com base na escrita do meu diário e levando em consideração os aspectos envolvidos na constituição da identidade profissional, utilizei para análises das fontes de pesquisa a ideia metafórica de uma leitura em três tempos, “considerando o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido” (Souza, 2006, p. 43).

Os três tempos de análise, como dimensão metodológica, estabelecem relações de diálogo e reciprocidade, uma vez que mantêm entre si uma dinâmica de aproximação e proximidade, ao mesmo tempo em que preservam a singularidade de seus momentos de análise. De acordo com o autor (Souza, 2006), são eles:

- Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada;
- Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas;
- Tempo III: Leitura interpretativa compreensiva do *corpus*.

O Tempo I (Lembrar) concentra-se na organização e leitura das narrativas, além de uma leitura cruzada para identificar características singulares, regularidades e irregularidades centrado nos percursos, trajetórias e experiências de vida.

No Tempo II (Narrar), realiza-se a leitura temática, conduzindo análises por meio da

organização temática e agrupamento de unidades de análise. Essas práticas possibilitam a compreensão e interpretação do texto narrativo, explorando seu universo de significados e significantes.

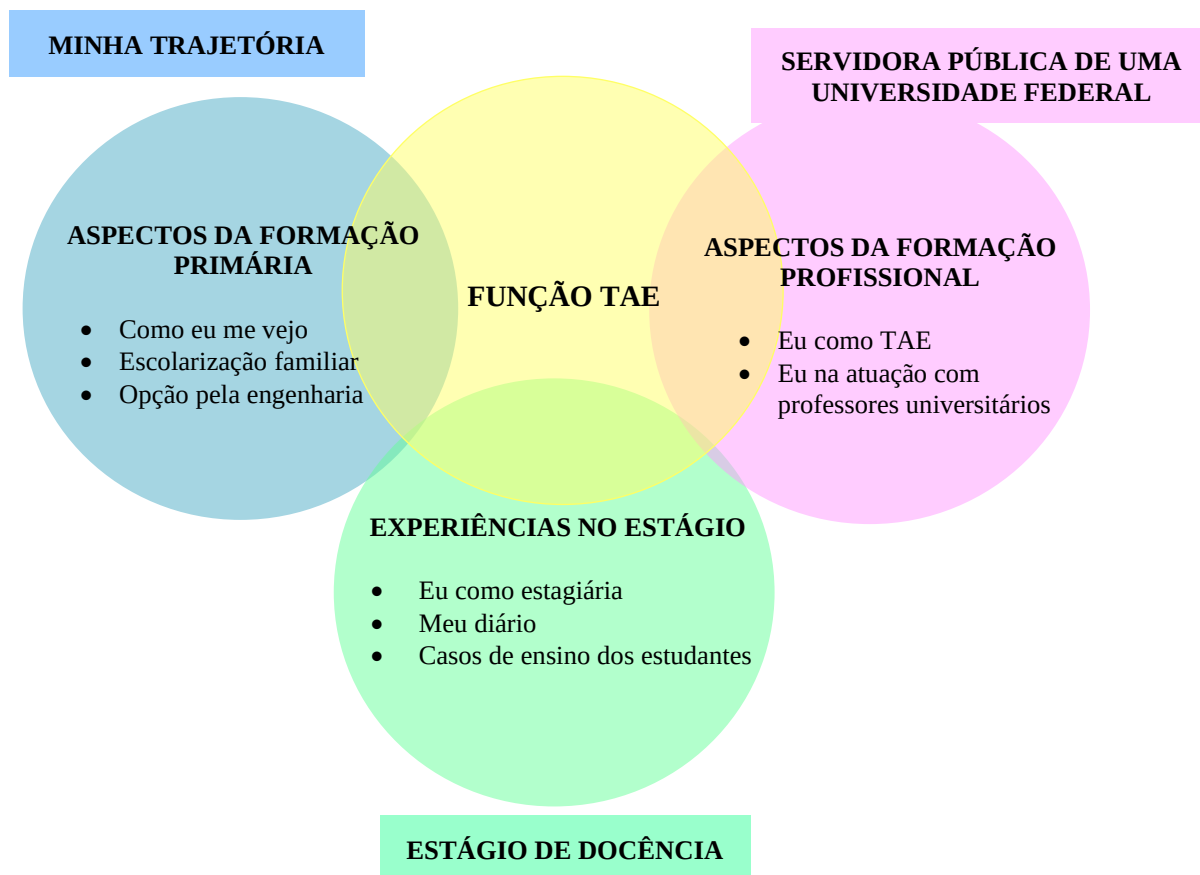
A leitura analítica e a interpretação temática visam reconstruir o conjunto das narrativas, focando na representação e na organização por meio de unidades temáticas de análise. Esse processo busca captar nuances, aspectos indizíveis, subjetividades, diferenças e padrões históricos contidos nas fontes (auto)biográficas.

Por fim, o Tempo III (Refletir) está ligado ao processo de análise desde seu início. Isso ocorre porque demanda leituras e releituras das narrativas, fazendo uso dos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou do conjunto das narrativas e fontes utilizadas.

A análise interpretativa em três tempos me proporcionou uma estrutura para organizar os significados das minhas experiências de vida e suas implicações na constituição da minha identidade profissional. Cada estágio desse processo de análise me permitiu aprofundar na compreensão sobre como as minhas diferentes vivências moldaram meu perfil profissional. Desde a pré-análise, na qual organizei as narrativas do meu diário, até a análise temática e a interpretação final, busquei discernir os padrões, as sutilezas e as influências subjacentes que moldaram minha identidade profissional ao longo do tempo.

Para a análise compreensiva-interpretativa do meu diário, desenvolvi, inspirada nos três tempos de Souza (2006), uma espécie de circuito de análises que denominei como Dimensões Identitárias. Essas dimensões identitárias abrangem, cada uma, um conjunto de aspectos da minha identidade destacada neste estudo. Fazendo uma analogia com a corrida de rua, essas dimensões seriam análogas aos circuitos que representam os diferentes trechos do percurso, cada um oferecendo desafios únicos e oportunidades para reflexão e crescimento. Ao mesmo tempo em que são trechos do percurso, por eles eu passo diversas vezes, a cada novo treinamento, estando um pouco diferente a cada vez que os atravesso. Assim como em uma corrida, percorrer esses circuitos exige resistência, determinação e uma mente aberta para absorver as lições que cada etapa oferece. Ao final, foi a combinação de todos esses circuitos que contribuiu para a minha compreensão mais ampla e profunda da minha identidade profissional (figura 5).

Figura 5 - Minhas dimensões identitárias



Fonte: De autoria própria, 2024

O Circuito I, ao qual denominei “Minha trajetória”, apresenta alguns traços da minha vida que considero importantes no sentido de constituir minha identidade. O modo como eu me vejo está associado, principalmente, à timidez, como citado no capítulo 1. Considero a timidez um fator significativo que moldou e ainda molda minha identidade profissional. Desde cedo, enfrentei desafios para me expressar e interagir em ambientes sociais. Essa timidez, inicialmente, causava-me desconforto, mas ao longo dos anos, aprendi a transformá-la em uma qualidade positiva. Ao lidar com a timidez, tenho desenvolvido habilidades de observação e escuta. Estou aprendendo a valorizar a comunicação não verbal e a compreender as necessidades dos outros de forma mais sensível. Embora a timidez ainda faça parte de quem sou, percebo agora que ela não é sempre uma limitação, mas sim uma parte essencial da minha identidade profissional, que me torna mais atenta e compreensiva nas minhas relações sociais.

Outro ponto importante da minha trajetória é a escolarização familiar. Apesar de ser filha de um pai que cursou somente até a 4ª série e de uma mãe que cursou o ensino

médio/técnico, minha família nunca mediu esforços para que eu pudesse ter oportunidades de acesso à educação escolar. O fato de minha mãe ter me ensinado a escrever desde cedo deixa isso muito claro e tem sido algo que se mantém forte dentro das minhas recordações de infância. As lições da minha mãe não se limitaram apenas ao aprender a escrever; ela também enfatizou a importância do conhecimento e da educação como dispositivos para alcançar os objetivos na vida. Essa valorização da educação dentro de casa não só me inspirou a perseguir meus próprios sonhos acadêmicos e profissionais, mas também me ensinou o valor do esforço e da dedicação na busca dos meus objetivos.

O fato de eu ser a primeira da família a cursar um mestrado também é um ponto marcante da minha trajetória. Carrego a responsabilidade em chegar a um lugar em que nenhum outro familiar pisou antes e sinto como se fosse algo em que eu não pudesse falhar. Essa jornada não é apenas uma conquista pessoal, mas também representa uma quebra de barreiras e uma abertura de portas para minha família. Cada obstáculo superado e cada desafio enfrentado no caminho até aqui tornam esta realização ainda mais significativa. Ao alcançar esse marco, inspiro outros familiares a seguirem em busca do conhecimento, mostrando que é possível alcançar os objetivos mais altos.

A opção pela engenharia muito contribuiu para me tornar a pessoa e profissional que sou hoje. Embora eu nunca tenha trabalhado como engenheira, nunca me arrependi de ter escolhido este curso. Os desafios enfrentados ao longo do curso me ensinaram a perseverança e a resiliência, habilidades essenciais que aplico em todas as facetas da minha vida. Mesmo que minha carreira tenha tomado direções diferentes, os fundamentos e os valores adquiridos durante minha graduação permanecem fundamentais para minha trajetória pessoal e profissional.

O Circuito II, “Servidora pública de uma Universidade Federal”, traz fatores significativos que contribuem para a constituição da minha identidade profissional. Trabalhar em uma universidade federal é uma experiência transformadora para mim. Estar imersa em um ambiente acadêmico, rodeada por docentes qualificados e alunos engajados em pesquisas, despertou em mim um apreço pelo conhecimento. Observar de perto o processo de desenvolvimento das pesquisas é inspirador e motivador. Testemunhar o empenho e a dedicação dos estudantes em contribuir para o avanço do conhecimento em suas áreas me impulsionou a buscar uma jornada semelhante. Essa experiência cotidiana de estar imersa no ambiente acadêmico foi um combustível que me impulsionou a buscar novos desafios e oportunidades de crescimento. Foi nesse contexto que decidi embarcar na jornada do mestrado e, como eu havia relatado no capítulo 1, a ideia para o meu pré-projeto surgiu do meu ambiente

laboral, na qual pretendia estudar as práticas pedagógicas durante a pandemia no ensino superior.

O Circuito III, “Estágio de docência”, compreende as minhas vivências durante o período do estágio na disciplina de Didática de Licenciatura. Entre essas vivências, destaco como pontos importantes a construção do meu diário de pesquisadora e as atividades de Casos de Ensino desenvolvidas com os estudantes ao longo do curso. A experiência de participar do estágio me proporcionou, além de outras coisas, uma melhor visualização da relação professor/aluno e do desenvolvimento de Práticas Pedagógicas. Entre os três circuitos apresentados, o estágio de docência terá mais representatividade no estudo da constituição da minha identidade profissional proposta nesta dissertação. Não que minhas trajetórias pessoal e familiar tenham sido menos importantes, mas a vivência do estágio no universo da educação me proporcionou, ainda que de modo observador, experiências enriquecedoras que transformaram minha visão sobre o papel do educador na sociedade.

As três dimensões se interrelacionam de maneira significativa na construção da minha identidade profissional. Enquanto o Circuito I destaca os aspectos pessoais e familiares que influenciaram minha jornada até o momento atual, o Circuito II revela como minha experiência sendo servidora pública em uma universidade federal construiu minha visão sobre o conhecimento e minha busca por qualificação. Mas é no Circuito III, durante o estágio de docência, que essas influências se manifestam de forma mais concreta através da minha vivência no ambiente educacional como estagiária docente.

3. MINHAS VIVÊNCIAS DURANTE O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA DISCIPLINA DIDÁTICA DE LICENCIATURA

A atuação no estágio docente, para mim, assemelha-se ao desafio de um treino de corrida. Assim como no treino, no qual cada passo é uma oportunidade de desenvolver habilidades físicas e mentais, o estágio de docência me ofereceu uma oportunidade de aproximação na área da educação dentro da sala de aula. Fez-me lembrar de 2018, quando iniciei meus primeiros treinos de corrida. Naquela época, eu era apenas uma admiradora do esporte, sem saber como iniciar meu próprio percurso. Da mesma forma, participar do estágio de docência foi como dar os primeiros passos numa corrida: pude me aproximar gradualmente da prática docente em sala de aula.

Neste capítulo, exponho minha jornada durante o curso do estágio docente na disciplina de Didática de Licenciatura. Em primeiro momento, trago uma apresentação sobre a disciplina, contextualizando o ambiente da pesquisa. Em seguida, eu explico como produzi meu diário utilizando pautas de observação. Posteriormente, apresento meu diário das aulas, destacando como ocorre a gestão da classe e ressaltando os acontecimentos em sala. Por fim, transcrevo os Casos de Ensino produzidos pelos estudantes em 3 atividades da disciplina: casos de ensino da aula inaugural, júri simulado e “que professor(a) eu quero ser?”.

3.1 A disciplina de Didática de Licenciatura

Nesta seção, descrevo para o leitor o ambiente da disciplina, apresentando seu contexto e quem são os participantes dela. Ainda, compartilho o planejamento e o cronograma de aulas, a fim de que o leitor compreenda como a disciplina foi proposta aos alunos, visto que ela foi um ponto fundante para a reflexão sobre a constituição da minha identidade profissional.

Para que meu estágio acontecesse, contou-se com a participação de estudantes de graduação que cursaram a disciplina de Didática na Licenciatura no primeiro semestre de 2023. A disciplina foi ministrada pela Profa. Cláudia Starling e é obrigatória para a maioria dos cursos de licenciatura da UFMG. A turma que acompanhei tinha 34 alunos de variados cursos: Letras, Química, Antropologia, Ciências Biológicas, Música e Teatro.

A disciplina possui uma carga horária de 60h e tem como ementa: Didática e docência; Ensino e diversidade sociocultural; Processo de ensino: abordagens, fundamentos e componentes operacionais; Procedimentos de ensino; Relação professor-aluno-conhecimento;

Planejamento; Avaliação: concepções e práticas; Reflexões sobre práticas docentes em sala de aula.

Nos cursos de licenciatura, a Didática assume uma importância significativa, uma vez que aborda os princípios fundamentais do fenômeno pedagógico. É crucial que os estudantes em formação inicial sejam capazes de compreender a prática educativa através da análise dos fundamentos teórico-metodológicos que embasam os processos de ensino. Dentro desse contexto, a proposta da disciplina busca estabelecer a Didática como um espaço e tempo de reflexão e ação em relação ao ensino e ao conhecimento, abordando de maneira crítica temas, conceitos, pressupostos e possibilidades relacionados à por que, o que e como ensinar.

A disciplina traz como estratégia a elaboração e socialização de Casos de Ensino como dispositivo de formação e de pesquisa (quadro 3). Além disso, no plano de curso a disciplina previa aulas dialogadas, trabalhos em grupo e individuais, entrevistas, estudo de caso, produção escrita, leitura e discussão de textos, vídeos, seminários e debates, análise da prática escolar, elaboração de planejamentos, jogos e recursos pedagógicos, leitura e produção de artigos.

Quadro 3 - Objetivos da disciplina

OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Contribuir para a formação inicial dos docentes em relação à organização dos processos de ensino, com base na ação/reflexão/ação coletiva, problematizando a prática escolar e a formação docente, considerando o contexto social.	- Identificar o objeto da Didática e a importância de seus estudos para a formação docente; - Refletir sobre a profissão docente; - Compreender as diferentes perspectivas que fundamentam a prática docente; - Identificar concepções e práticas de planejamento e avaliação dos processos de ensino; - Analisar e discutir estratégias metodológicas e recursos didáticos refletindo sobre os processos de ensino

Fonte: De autoria própria, 2024

A disciplina, dividida em 15 encontros semanais, tem como proposta leituras, debates e trabalhos em grupo com referenciais teóricos de autores clássicos da didática: Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Vera Maria Ferrão Candau, Maria do Céu Roldão, Clermont Gauthier e Maurice Tardif. Contempla os temas:

- Didática: campo de investigação e disciplinar Casos de Ensino
- Profissionalidade e identidade docente: o ensino e possibilidades para a prática

pedagógica

- Didática, Profissionalidade e Identidade docente. Abordagem do processo de ensino.
- Abordagens do processo de ensino
- Casos de Ensino
- Modos de planejar: PPP, sequência didática, projeto de trabalho
- Avaliação: concepções, funções e práticas Prática pedagógica: desafios e perspectivas
- Prática pedagógica

As atividades desenvolvidas pela turma contemplaram: Escrita e Socialização de Casos de Ensino; Estudo das abordagens do processo de ensino - Tradicional, Comportamentalista, Humanista, Cognitivista e Sociocultural; Didática, Profissionalidade e Identidade docente; Modos de planejar: Projeto Político Pedagógico (PPP), sequência didática, projeto de trabalho; Avaliação: concepções, funções e práticas; Prática pedagógica: desafios e perspectivas.

3.2 Pautas de observação

Durante minha participação como estagiária na disciplina de Didática de Licenciatura, utilizei o diário para registrar, sob o meu olhar, as atividades, as ações e reações dos estudantes e da professora da disciplina. Nos primeiros dias, enfrentei dificuldades ao escrever em meu diário: realizei meus registros de maneira excessivamente objetiva, como se fosse um relatório, com pouca reflexibilidade. Ao focar apenas nas atividades dos estudantes e da professora, acabei perdendo pontos importantes do ambiente de aprendizagem e de como eu estava experienciando a disciplina. Minha abordagem restrita se limitou apenas a uma descrição superficial dos eventos, deixando de lado aspectos subjetivos e contextuais que poderiam influenciar significativamente nas interações da sala de aula.

Essa falta de atenção aos detalhes refletia minha dificuldade em saber exatamente o que observar. Reconheci, então, a necessidade de um instrumento que me auxiliasse nessa tarefa. A partir dessa dificuldade, minhas orientadoras me instruíram a construir uma pauta de observação para auxiliar nos meus registros.

Para Pires e Gauthier (2020), as pautas didáticas se constituem como recursos de formação utilizados para promover a aprendizagem do professorado, por meio de procedimentos como observação, registro e análise reflexiva. Os autores ainda afirmam que o diário de campo é o espaço que possibilita o registro de percepções, fatos, desafios, emoções,

inquietações e incertezas. Este instrumento é um documento que contém critérios utilizados para acompanhar e refletir sobre o trabalho do(a) professor(a) em sala de aula durante a aula.

No entanto, é importante esclarecer que, no meu caso, utilizei a pauta de observação como uma bússola direcionada para o comportamento dos estudantes, ao invés das ações dos docentes. Enquanto, tradicionalmente, a pauta de observação é frequentemente centrada nas ações e estratégias do(a) professor(a), decidi adaptá-la para focar nas interações dos alunos e no seu engajamento em sala de aula, uma vez que meu primeiro objeto de estudo consistia nos dilemas e desafios enfrentados pelos estudantes em formação inicial. Criar minha própria pauta de observação voltada para os alunos foi uma decisão acertada que me direcionou no levantamento das fontes.

Assim, ao invés de simplesmente registrar o que a professora fazia, passei a capturar interações entre os alunos e criar minha própria reflexão acerca do observado, algumas vezes me colocando no lugar dos estudantes.

Ao estudar sobre as pautas de observação, observei que os tópicos que constam em uma pauta podem incluir quesitos como: o planejamento de aula, a interação do(a) professor(a) com os estudantes, o uso de recursos didáticos, entre outros fatores relevantes para o processo de ensino-aprendizagem. A pauta de observação é um dispositivo útil para possibilitar um feedback ao professor, permitindo que ele possa avaliar e aprimorar suas práticas de ensino, com o objetivo de melhorar o aprendizado dos alunos.

Lüdke e André (1986) afirmam que:

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador (Lüdke e André, 1986. p.25).

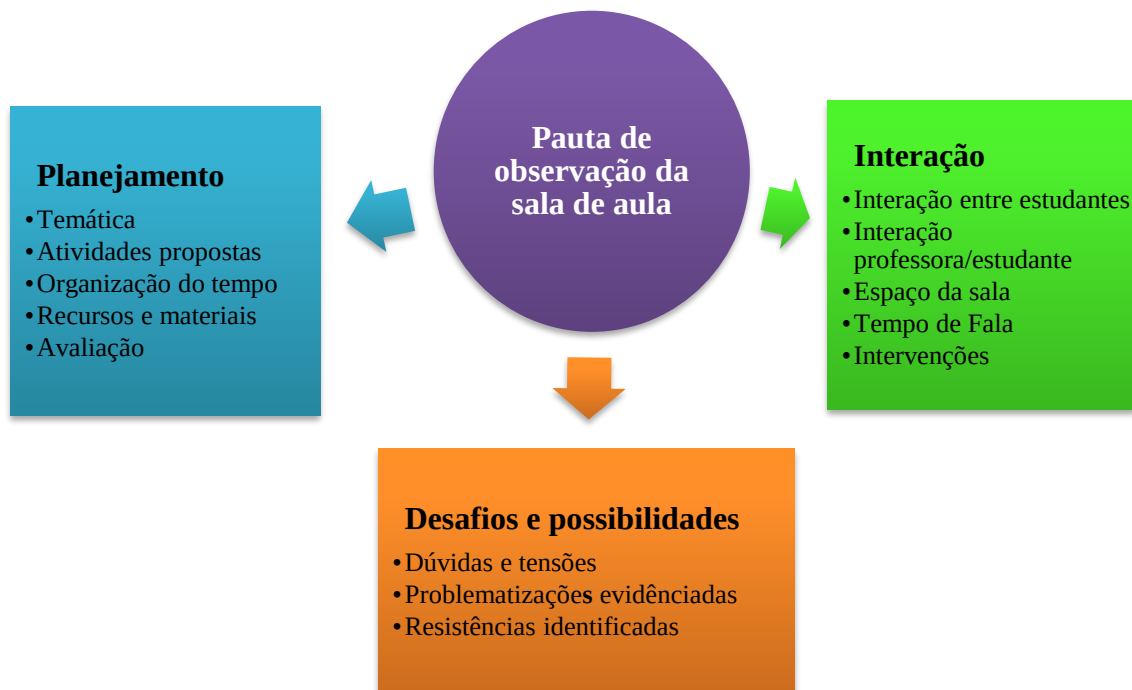
Sendo assim, perguntava-me: como e o que observar em sala de aula? Como escrever meu diário de forma menos descritiva? De acordo com as autoras Lüdke e André (1986), existem duas partes que compõem a observação: parte Descritiva e parte Reflexiva. Na parte Descritiva, devemos registrar a “Descrição dos sujeitos; Reconstrução de diálogos; Descrição de locais; Descrição de eventos especiais; Descrição das atividades e ainda Os comportamentos do observador” (p.30-31). Já na parte Reflexiva das anotações no diário, incluem-se as “Reflexões analíticas; Reflexões metodológicas; os Dilemas éticos e conflitos; as Mudanças na perspectiva do observador; bem como os Esclarecimentos necessários” (p.31).

Um ponto importante que gostaria de destacar é que a pauta de observação da sala de

aula é composta por elementos que permitem a reflexão sobre a gestão da turma, como as características do espaço, as regras de funcionamento e as formas de interação, e sobre a gestão do processo de aprendizagem, como as estratégias didáticas utilizadas na abertura, desenvolvimento e encerramento da aula. Por meio da pauta de observação, avaliamos a prática pedagógica empregada, a rotina das atividades, a forma de lidar com dilemas e conflitos na sala de aula e a influência nos comportamentos dos educandos, além da organização do ambiente da sala e do fluxo das atividades (Pires; Gauthier, 2020).

A construção da minha pauta de observação das aulas foi embasada segundo os referenciais dos autores citados anteriormente. A seguir, na figura 6 e no quadro 4, exponho os pontos explorados na minha pauta de observação e a articulação entre eles.

Figura 6 - Pauta de observação da sala de aula



Fonte: De autoria própria, 2023.

Quadro 4 - Minha pauta de observação

PLANEJAMENTO	▪ Qual é a temática da aula? ▪ Qual tipo de aula? Expositiva, dialógica, seminário... ▪ Quais as atividades propostas pela professora? ▪ Como é organizado o tempo da aula? ▪ Quais os materiais e recursos utilizados? ▪ Como é realizada a avaliação?
INTERAÇÃO	▪ Como a professora interage com os estudantes? ▪ Como os estudantes interage entre si? ▪ Como está a disposição das carteiras? ▪ Como a professora e os estudantes ocupam os espaços da sala de aula? ▪ Como os estudantes e a professora usam o tempo de fala na sala? ▪ Quais intervenções são feitas pela professora e pelos estudantes?
DESAFIOS E POSSIBILIDADES	▪ Quais são as principais dúvidas? ▪ Quais são as temáticas que os estudantes e a professora evidenciam a respeito da formação e da docência?

Fonte: De autoria própria, 2023.

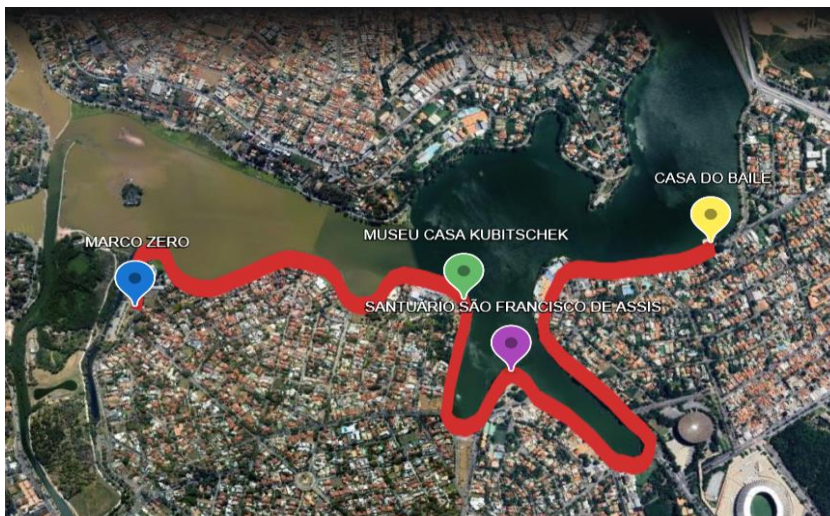
3.3 Meu Diário de Aula

Durante o estágio de docência na disciplina de Didática da Licenciatura, ocorreram três atividades em sala de aula que se destacaram: Casos de Ensino da aula inaugural, Júri Simulado e “Que professor(a) eu quero ser?”. Enfatizei estas, entre todas as atividades que presenciei, porque ao meu olhar, promoveram mais reflexibilidade nos estudantes. No momento em que estas práticas estavam acontecendo, senti-me tocada pelas falas dos graduandos e, em alguns momentos, lembrei-me de acontecimentos da minha vida. Ao me colocar no lugar dos estudantes, revivi minhas vivências, o que me fez refletir minha história por meio do outro.

Associando o estágio de docência à corrida, senti-me como se estivesse numa pista disputando uma prova, na qual cada quilômetro percorrido representa um marco importante para alcançar o objetivo final: atravessar a linha de chegada. Isso não significa que cruzar a linha final represente o fim do meu aprendizado. A busca pelo conhecimento, assim como a constituição da minha identidade, é uma constante maratona que não acaba.

Dessa forma, fiz um recorte de parte do trajeto da maratona da constituição da minha identidade, que pode ser observado na figura 7. Esse recorte representa minha participação no estágio de docência, destacada pelas 3 atividades importantes que marcaram esse período.

Figura 7 - Meu percurso durante o estágio de docência



Fonte: Imagem extraída do Software Google Earth em 17 abr. 2024.

A figura 7 representa o lugar em que mais gosto de praticar corrida: a Lagoa da Pampulha. Destaquei 4 pontos turísticos em volta da lagoa para simbolizar meu percurso durante o estágio de docência: Marco Zero, Museu Casa Kubitschek, Santuário São Francisco de Assis e a Casa do Baile.

O Marco Zero (figura 8), em sua essência, simboliza não apenas o começo de uma jornada, mas também um momento de transição e oportunidade. Ao encarar esse ponto de partida no estágio de docência, fui tomada por uma mistura de emoções, que variaram entre a empolgação e a ansiedade pelo que estava por vir. Era o momento de dar o primeiro passo rumo à experiência que seria muito importante na constituição da minha identidade profissional.

Figura 8 - Marco Zero da Pampulha



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

O Museu Casa Kubitschek (figura 9) faz parte do Conjunto Arquitetônico da Pampulha e representa a casa que foi construída para ser residência de fim de semana do prefeito de Belo Horizonte, em 1940, Juscelino Kubitschek. Transito em frente ao museu em boa parte dos meus treinos, porém nunca tive a oportunidade de visitá-lo.

Escolhi o Museu Casa Kubitschek para representar a atividade de Casos de Ensino. Essa atividade aconteceu logo na primeira aula da disciplina de Didática de Licenciatura. Os estudantes receberam uma folha contendo as perguntas norteadoras que compuseram o Caso de Ensino. Nela, os graduandos deveriam escrever uma situação escolar que havia marcado a vida de cada um, podendo ter ocorrido em qualquer época de suas vidas. Após a escrita, socializamos os casos de ensino entre a turma.

Figura 9 - Museu Casa Kubitschek



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Esta atividade, especialmente, mexeu muito comigo. Houve relatos de estudantes que sofreram assédio e agressão durante a infância, fazendo-me recordar de certos momentos da minha infância também. Outros narraram as aflições e incertezas acerca da escolha da profissão, refletindo minhas próprias angústias. Através dessa socialização, percebi que situações como

estas marcaram não somente a minha vida, mas a de outras pessoas também. Ou seja, não foi algo apenas pessoal, que só eu vivi.

Por mais que representem situações dolorosas, de certo modo, elas cooperaram e cooperaram para a constituição da identidade de quem somos hoje. Esses relatos serviram como uma lembrança de que o compartilhamento de experiências nos faz olhar para dentro de nós mesmos, gerando uma nova perspectiva sobre o fato ocorrido. Ao ouvir as histórias dos outros, somos confrontados com nossas próprias vulnerabilidades e fortalezas e isso nos permite evoluir como indivíduos.

O Santuário São Francisco de Assis (figura 10), conhecido como a Igrejinha da Pampulha, é um dos símbolos que representa a cidade de Belo Horizonte. Na jornada do meu estágio de docência, ele ilustra a atividade do Júri Simulado. Nesta tarefa, a turma foi dividida em duas – os que defendiam e os que não defendiam a profissão “professor”.

O Júri simulado gerou muitas reflexões entre os estudantes, as quais serão detalhadas ainda neste capítulo.

Figura 10 - Santuário Arquidiocesano São Francisco de Assis



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Por último, a Casa do Baile – Centro de Referência de Arquitetura, Urbanismo e Design (figura 11), é um espaço que abriga exposições, eventos culturais e atividades relacionadas à arquitetura e urbanismo. É um marco na trajetória do estágio de docência que representa a atividade “Que professor(a) eu quero ser?”. Nesta atividade, cada aluno produziu um texto

reflexivo sobre que tipo de professor(a) queria ser, baseado no que havia aprendido na disciplina até o momento, e que tipo de abordagem de ensino pretendia aplicar a sua prática docente.

Figura 11 - Casa do Baile



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

A seguir, apresento trechos de meu Diário de Pesquisadora, referentes às aulas relacionadas às quatro atividades apresentadas acima. Em seguida, exponho alguns Casos de Ensino produzidos pelos estudantes nessas atividades e uma breve reflexão sobre cada um deles.

3.3.1 Diário de Aula: Os Casos de Ensino produzidos pelos estudantes

Logo abaixo, apresento o meu diário intitulado “Os Casos de Ensino produzidos pelos estudantes” em que narro a atividade desenvolvida durante no primeiro dia de aula da disciplina de Didática de Licenciatura.

No dia 07/03/2023, à tarde, na sala 3105 da Faculdade de Educação da FAE aconteceu a primeira aula da disciplina de Didática de Licenciatura. Neste dia eu estava bastante ansiosa pelo que estaria por vir e como seria participar de um estágio de docência tendo uma formação em engenharia e ainda estabelecendo proximidade com o campo da educação. Em um primeiro momento, a Prof.^a Cláudia e eu nos apresentamos e batemos papo com a turma a fim de conhecê-los brevemente. As carteiras estavam dispostas em fileiras e os estudantes, ainda acanhados, concentravam-se nas fileiras de trás. Como estratégica, percebi que a Prof.^a Cláudia caminhava lentamente entre as mesas, a fim de deixar o ambiente mais solto e

descontrair os alunos. Observei que, no primeiro momento, a turma estava bem tímida; mais observa do que falava, talvez por ser a primeira aula da disciplina. A primeira parte da aula foi uma explanação geral da disciplina, do cronograma e do plano de trabalho aos alunos. Após a exposição do conteúdo disciplinar, a Prof.^a Cláudia se mostrou muito solícita ao informar que o planejamento da disciplina poderia ser alterado, a depender dos interesses e das demandas da turma. Explicou, ainda, que a maioria das atividades avaliativas seriam realizadas dentro do próprio horário, deixando somente a atividade de leitura de textos como tarefa “para casa”, para evitar que o aluno ficasse sobrecarregado. Observando o olhar dos alunos, me pareceu que os estudantes estavam agradecidos por isso, afinal, a carga horária do curso era extensa e, provavelmente, eles estavam sobrecarregados com as demais atividades disciplinares. Logo após, tivemos a primeira atividade, que consistia na elaboração de um caso de ensino, respondendo a algumas perguntas pré-dispostas em um formulário. A atividade poderia estar relacionada a qualquer evento que tenha acontecido na vida do aluno e que o marcou de alguma forma, sem a necessidade de se identificar. Após a escrita de todos, os Casos de Ensino foram embaralhados e redistribuídos de forma que cada aluno recebesse um caso diferente do que aquele que havia escrito. Ao ler o caso de ensino do colega, o aluno deveria fazer um comentário relevante sobre a situação descrita. Neste momento, nos sentamos em roda para que todos pudéssemos olhar uns aos outros. Era hora de socializar os Casos de Ensino. Esse instante foi o ponto da aula que mais me marcou. Como a turma estava cheia não foi possível abordar os Casos de Ensino de todos os graduandos, mas as narrativas que foram socializadas me chamaram atenção, porque muitos deles me fizeram lembrar das minhas próprias vivências: situações de bullying, mudança na escolha do curso de graduação, falta de ética dentro da sala de aula. Mas, também surgiram casos de reconhecimento de boas condutas de professores e amigos da infância. Dessa forma, alunos relataram o caso de ensino do colega. Aqueles que quisessem poderiam revelar que o caso relatado pelo colega havia sido escrito por eles. Pude observar que esta atividade prendeu muito a atenção dos alunos, uma vez que vários dos casos lidos refletiam algum desafio ou dilema vivenciado pelo estudante durante o período escolar. A aula se encerrou com uma breve discussão sobre o papel dos Casos de Ensino, e a importância da autorreflexão e da socialização das nossas histórias de vida. (Trecho do Diário da Pesquisadora, 2023)

Retomando a figura 6 sobre a pauta de observação, foram evidenciados alguns aspectos importantes nesta primeira aula. Em relação ao planejamento, a temática da aula estava centrada nos Casos de Ensino, tendo como atividade proposta a produção e socialização desses casos. A

narrativa tem o poder de fazer com que uma pessoa reflita sobre suas vivências, buscando soluções para seus desafios pessoais. Em concordância com a temática da aula, as autoras Mizukami, Domingues e Sarmento (2012) afirmam que algumas pessoas aprendem ao ouvir as histórias de outras, enquanto outras aprendem ou redescobrem lições valiosas ao revisar suas próprias experiências de vida. Há também aqueles que escrevem e compartilham as narrativas alheias para inspirar outros a aprender, assim como aqueles que reinterpretem essas histórias à luz de suas próprias experiências. Além disso, existem indivíduos que se sentem motivados a registrar suas próprias narrativas após serem tocados pela história de outra pessoa.

Em relação à interação professora/estudantes, pude notar que o fato da professora percorrer a sala de aula, passando pelas carteiras durante sua fala, por algum motivo prendeu a atenção dos alunos. Acredito que o fato de se mover pelo espaço da sala pode fazer com que os alunos sintam que a professora está mais próxima deles, tornando a interação mais pessoal, além de tornar a aula mais dinâmica. No momento de socialização dos Casos de Ensino, o fato de sentarmos em roda facilitou a comunicação visual e verbal entre os estudantes e a professora e, ainda, pareceu-me um estímulo para participação da atividade. Dessa forma, percebi um ambiente mais íntimo onde os estudantes se sintam mais conectados uns com os outros e com a professora. Inclusive, essa estratégia de ocupação do espaço de aula é vista por Richardson (1997) como essencial. A flexibilidade na disposição das cadeiras e mesas, assim como na organização dos alunos em grupos, é crucial para proporcionar uma aprendizagem cooperativa, o apoio entre pares e a apresentação dos conteúdos a todos os elementos da aula.

Em relação aos dilemas, especificamente nesta aula, os graduandos apresentaram situações que marcaram a vida escolar em diversos momentos da vida, seja na infância, na adolescência e também durante a graduação. Foram situações de agressão, angústia na escolha do curso de graduação, e ações de acolhimento de professores que marcaram a vida do estudante em algum momento. Através disso, é possível compreender que as diversas circunstâncias pelas quais passamos contribuem, de alguma forma, como uma passada na corrida, para a constituição das nossas identidades. Besutti (2017) argumenta que as narrativas que moldam a história de vida de cada pessoa são notáveis, pois carregam consigo uma riqueza de sentimentos, emoções, lembranças, conhecimentos e atitudes. Essas narrativas, frequentemente marcadas por experiências tanto positivas quanto negativas, desempenham um papel significativo na formação da identidade pessoal e profissional de cada indivíduo.

A seguir, apresentarei dois Casos de Ensino elaborados pelos estudantes durante o curso da disciplina Didática de Licenciatura, dando continuidade às reflexões abordadas anteriormente no meu diário sobre o tema.

3.3.1.1 Casos de Ensino dos estudantes

Nesta seção, apresento dois casos de ensino que foram escritos pelos estudantes da disciplina. Esta atividade foi realizada no 1º dia de aula do curso. Os estudantes foram convidados a relatar uma situação que marcou sua vida como estudante.

Informo que todos os nomes utilizados aqui são fictícios, com a finalidade de proteger a privacidade dos participantes da pesquisa. Os nomes fictícios escolhidos são de pessoas próximas a mim que muito contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Os dois relatos a seguir foram escolhidos porque continham dilemas sobre a vida acadêmica dos estudantes de uma forma um pouco mais evidente que os demais. Alguns dos estudantes não compreenderam, a princípio, como se constituía um caso de ensino e acabaram por relatar situações aleatórias que não tinham contexto educacional. Tais relatos foram retirados do conjunto das fontes narrativas.

Como foi a primeira aula, a turma estava bastante tímida. Percebi que os relatos foram desenvolvidos de forma bem sucinta e sem muitos detalhes se comparadas aos demais relatos produzidos ao longo do curso. Talvez porque os estudantes não quisessem se expor inicialmente.

O primeiro relato escolhido trata-se de um caso de um estudante que optou pela mudança de curso de graduação e o segundo retrata a experiência docente de outro estudante.

Relato da estudante Carmem

“No Natal de 2019, vim de Foz do Iguaçu para BH, com o intuito de passar Natal com minha família. Fui a uma terapeuta que um amigo havia me indicado. Ela era uma terapeuta da linha Ayurveda. Entre 2011 e 2018, havia tentado o ingresso em Medicina. Nesta sessão da psicanálise, ela me sugeriu cursar Letras. Como eu estava num momento não muito favorável (havia tentado vários anos de vestibulares, tinha engravidado e o meu menino estava com 1,5 ano nesta época) aceitei o conselho dela, mudei da área de Ciências Biológicas para Letras e fui aprovada em 2 universidades federais em anos consecutivos.” (Trecho do caso de ensino da aluna Carmem, 2023)

Relato do estudante Jhon

“Uma vez, dei uma aula particular de 1h30 com meu aluno em silêncio total. Na época, o aluno tinha 10 anos e a aula era apenas um reforço escolar (fazer para casa, estudar para provas,

etc.). Não lembro exatamente o que aconteceu, mas alguma coisa fez com que ele se calasse. Lembro de que tive muita dificuldade em me conectar com esse aluno de um modo que ele confiasse em mim, foram muitas semanas de sofrimento até que ele comunicasse 100% das demandas e necessidades dele, escolares ou não. Fui perceber, então, que ele se calava porque achava que ter mais aulas além das da escola era uma punição dos pais pelas más notas, não uma tentativa de ajuda. Hoje ainda dou aula para esse aluno e acho que ele confia em mim.”
(Trecho do caso de ensino do aluno Jhon, 2023)

Esses trechos me fazem pensar na complexidade e profundidade das experiências de cada estudante em suas jornadas acadêmicas. No relato I, de Carmem, percebi como uma decisão tomada em um momento de vulnerabilidade, com o conselho de uma terapeuta, levou a uma mudança significativa de direção. Depois de vários anos tentando ingressar em Medicina, ela escolheu o curso de Letras, mostrando como o apoio emocional e a orientação podem influenciar a trajetória educacional de alguém. Essa história me faz refletir sobre a importância de se abrir a novos caminhos, especialmente quando estamos em busca de satisfação pessoal.

O relato II, de Jhon, destaca a importância da interação entre professores e alunos. Ainda me faz pensar em como percepções erradas podem prejudicar a aprendizagem dos alunos. O estudante Jhon percebeu que seu aluno via as aulas extras como uma punição e não como uma ajuda. Isso me trouxe a percepção da necessidade dos professores em serem sensíveis às emoções e interpretações dos alunos. Leva-me a considerar o quanto é importante criar um ambiente no qual os estudantes se sintam compreendidos e confortáveis para expressar suas necessidades e desafios.

Diante desses relatos, fica evidente a importância de os programas de formação inicial docente incentivarem os estudantes à reflexão crítica sobre a prática educativa, a atualização constante diante das mudanças no campo da educação e a contribuição para um ambiente de interação propício para lidar com a diversidade e os desafios do contexto escolar. Ao enfrentar esse desafio de forma efetiva, a formação inicial docente teria o potencial de formar educadores comprometidos e preparados para fazer a diferença na vida dos educandos e contribuir para a transformação da educação (Peres *et al.*, 2013). Entretanto, a formação de professores é uma temática complexa que envolve, principalmente, melhores condições para o exercício da docência e valorização profissional.

Estes relatos também me levaram a refletir sobre a minha identidade profissional. Primeiramente, o relato da estudante Carmem me fez recordar minhas próprias inseguranças nas escolhas acadêmicas. Apesar de não ter arrependimentos em me graduar em engenharia,

houve vários momentos de angústia no percurso durante os quais me questionava se realmente devia seguir por aquele caminho. Similarmente, ao decidir fazer o mestrado, enfrentei dúvidas e incertezas, ponderando se essa era a direção correta para minha carreira. Assim como Carmem, também percebi a importância do apoio e da orientação emocional em momentos de decisão e como isso podem influenciar nossas trajetórias profissionais.

Em segundo momento, o relato do estudante Jhon me trouxe à memória algumas vivências do meu ensino fundamental. Pelo fato de me considerar tímida, sempre me senti um pouco isolada do restante da turma, o que muitas vezes dificultava minha participação e interação com os colegas. O modo como eu me vejo em relação aos outros é um componente das minhas dimensões identitárias. Por meio do relato de Jhon, reconheço a importância de criar um ambiente acolhedor e compreensivo para todos os alunos.

Refletindo sobre minha identidade profissional, percebo que ela está em constante constituição, sendo formada pelas interações que tenho tanto no ambiente acadêmico quanto no meu trabalho como TAE. Conforme expressa Dubar (2005), a identidade profissional é fruto de um processo de socialização no qual negociamos continuamente os significados e papéis que nos são atribuídos pelas instituições e pelas pessoas ao nosso redor. No meu caso, essa construção é enriquecida, mas também desafiada, pela necessidade de conciliar as diferentes funções que desempenho como TAE e mestranda em educação. É nessa interseção que os conceitos identidade profissional e identidade docente se encontram, já que na turma de licenciatura o que estava em construção era a discussão da profissionalidade docente e como os estudantes estavam discutindo o ser professor(a).

Esse processo não acontece de maneira isolada; ele está profundamente ligado às experiências e relações que vivo diariamente. Trabalhando em uma universidade, interagindo diretamente com professores e alunos, percebo que meu papel vai além das tarefas administrativas. Estou constantemente imersa no ambiente da docência, seja por meio das falas dos professores, das atividades acadêmicas ou das conversas com os estudantes. Essas vivências se articulam, revelando que, mesmo sendo TAE, minha atuação está intrinsecamente conectada ao universo da docência. De certa forma, minha atuação também impacta o ambiente acadêmico. O relato de Jhon, por exemplo, fez-me refletir sobre o quanto posso contribuir para a criação de espaços mais propícios à aprendizagem, mesmo não sendo docente. Dubar (2006) sugere que a identidade é formada pelas relações sociais e institucionais, e acredito que, como TAE, posso colaborar para fortalecer essas interações e promover um ambiente melhor na universidade.

Além disso, minha experiência no estágio de docência acrescentou uma nova dimensão

à minha identidade profissional. Essa vivência me colocou em contato direto com os desafios do ensino, desde o planejamento até a condução de atividades em sala de aula. Foi uma oportunidade valiosa para entender que a identidade é algo que se constrói ao longo do tempo e vai muito além do domínio do conteúdo. Conforme Dubar (2005), essa construção está fortemente ligada às histórias de vida e às trajetórias formativas de cada pessoa. O estágio me levou a refletir sobre minhas práticas e valores, além de me permitir vivenciar a experiência da docência, e sobre como posso aplicar esses aprendizados em meu trabalho como TAE, contribuindo para estreitar os laços entre docentes e técnicos na universidade.

3.3.2 Diário de Aula: Júri Simulado Ser ou não ser professor(a)

Em nosso 4º encontro, no dia 28/03/2023, aconteceu o júri simulado com a temática “Ser ou não ser professor(a)?”. Em aula anterior, a turma havia sido separada em três grupos: os que defendem a profissão professor e os que não defendem. O terceiro grupo de pessoas era composto por mim e mais 4 estudantes representando o corpo de jurados. Ainda a professora representou a juíza do tribunal, mediando as discussões, de forma a garantir que o debate fosse construtivo e respeitoso. A sala de aula estava organizada de forma que os grupos ocupavam lados opostos da sala. Nós, jurados, ocupamos uma posição central, criando uma atmosfera próxima a um tribunal de verdade, além de facilitar nossa interação com ambos os grupos. O júri ocorreu de maneira muito descontraída, proporcionando bom entrosamento entre os alunos. Cada grupo apresentando seus argumentos de forma articulada: O grupo que defendia a profissão de professor destacou a importância fundamental do papel do educador na formação das futuras gerações e na transmissão de conhecimento e valores. Eles ressaltaram que a figura do professor é insubstituível e indispensável para o desenvolvimento da sociedade. Por outro lado, o grupo que questionava a profissão de professor levantou questões sensíveis, como a baixa remuneração, o aumento do adoecimento dos professores devido ao estresse e à sobrecarga de trabalho, bem como os desafios enfrentados diante dos casos crescentes de violência nas escolas. Os estudantes apresentaram uma variedade de problematizações, desde questões práticas, como a falta de recursos nas escolas, até reflexões mais profundas sobre o papel social do professor e os desafios éticos enfrentados na profissão. O que ficou mais evidenciado nos debates foi a desvalorização da profissão docente pela sociedade, o que os levou a questionar se valia a pena investir em uma carreira pouco reconhecida e valorizada. Após as apresentações dos argumentos de ambos os grupos, houve um momento de reflexão em que os estudantes puderam expressar suas opiniões pessoais. A partir dos relatos dos

estudantes, pude observar que a grande parte deles está convicta em exercer a profissão docente, apesar dos contrapontos apresentados, porque eles querem e acreditam que possam fazer a diferença. Um dos relatos me chamou atenção, em que uma estudante disse ter ficado bastante reflexiva quanto às questões sobre violência escolar e os problemas de saúde decorrentes do exercício do magistério. A estudante ainda completou o relato dizendo que durante os anos que ainda faltam para a conclusão do curso, irá refletir sobre lecionar ou não. Sua fala revelou a importância de considerar não apenas os aspectos positivos, mas também os desafios e dificuldades enfrentados pelos educadores. No geral, o júri simulado proporcionou uma oportunidade para os estudantes explorarem diferentes perspectivas sobre a profissão de professor, estimulando a reflexão sobre seu futuro profissional.” (Trecho do Diário da Pesquisadora, 2023)

Em relação ao planejamento da aula, considero que a atividade proposta de júri simulado foi uma estratégia pedagógica valiosa, permitindo aos estudantes explorar de forma prática e reflexiva os desafios envolvidos na escolha da profissão docente. Ao assumir diferentes papéis durante o debate, os licenciandos tiveram a oportunidade de examinar criticamente os argumentos a favor e contra a carreira de professor(a), ampliando sua compreensão sobre os diversos aspectos envolvidos na tomada de decisão. De fato, essa perspectiva é respaldada pelo estudo de Oliveira e Lopes (2023), cujas descobertas destacam a eficácia notável dessa abordagem no processo educacional. Os estudos concluíram que o Júri Simulado é altamente eficaz para promover o aprendizado ativo e crítico dos alunos, pois incentiva seu engajamento e participação ativa. Isso, por sua vez, estimula discussões dinâmicas, debates vigorosos e colaboração entre os alunos, criando um ambiente de aprendizagem estimulante e imersivo. Além disso, observou-se que o Júri Simulado desafiou os estudantes a avaliar argumentos e evidências, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e habilidades de tomada de decisão fundamentadas.

Esta atividade proposta influenciou também na interação da turma. Ao debaterem sobre os prós e contras da profissão docente, os estudantes tiveram a chance de compartilhar suas experiências pessoais, preocupações e aspirações, criando um ambiente de aprendizado colaborativo. A diversidade de pontos de vista apresentados durante o júri simulado estimulou o pensamento crítico e a reflexão dos estudantes. Conforme pesquisado por Lima, Sousa e Sitko (2021), a utilização de metodologias ativas, como o Júri Simulado, estimula a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, permitindo a interação entre colegas e com o objeto de estudo. Essa abordagem tem o potencial de facilitar a assimilação dos conteúdos em sala de

aula, além de incentivar os alunos a serem independentes, críticos e participativos no processo de construção do conhecimento.

Sobre os desafios e possibilidades, o Júri Simulado proporcionou espaço propício para que os estudantes explorassem perspectivas inerentes à profissão. Durante a atividade, os alunos foram confrontados com uma variedade de argumentos que refletem as complexidades do trabalho de um educador, desde as recompensas até os desafios práticos e emocionais. As discussões levantadas pelos estudantes revelaram vários aspectos importantes, incluindo preocupações com a remuneração, o bem-estar emocional dos professores(as), a violência nas escolas e a gratificação pessoal de fazer a diferença na vida dos alunos. Enquanto alguns identificaram os obstáculos como hesitação em seguir a carreira docente, outros enxergaram esses desafios como oportunidades para promover mudanças significativas na educação. Segundo Silva e Saraiva (2020), apesar dos desafios enfrentados ao longo da vida e da carreira, como a violência nas escolas e a baixa remuneração salarial, o(a) professor(a) reconhece a relevância que essa profissão possui na vida e no aprendizado dos alunos. Lidar com essas dificuldades não é uma tarefa simples, especialmente no contexto da educação brasileira, onde sempre houve obstáculos. No entanto, é necessário ter coragem e dedicar-se arduamente para superar as adversidades e trazer mais brilho à profissão docente.

3.3.2.1 Relatos dos estudantes: júri simulado

O Júri Simulado foi uma atividade proposta na qual a turma foi dividida em três grupos: os que defendiam a profissão professor, os contrários a essa profissão e o corpo de jurados, conforme já explicado em seção anterior. Após a dinâmica, os estudantes produziram relatos sobre suas percepções.

Procurei por relatos menos descritivos e mais reflexivos sobre as impressões que o Júri Simulado gerou nos estudantes. Os dois relatos a seguir apresentam uma espécie de contraponto entre diferentes posições assumidas pelos estudantes em relação à escolha da profissão docente: de um lado um estudante que, após reflexões, percebeu não estar certa sobre ser ou não professor(a); do outro lado, um estudante que afirma que, mesmo após todas as exposições negativas da profissão docente, permanece convicto de sua escolha em lecionar.

Relato da estudante Carolina

“Na tarde do dia 28 de março, como atividade avaliativa da disciplina Didática de

Licenciatura, lecionada pela professora Cláudia Starling Bosco, fora realizado um Júri Simulado para que a questão "Ser ou não ser professor?" fosse debatida. Foi uma experiência incrível. Percebi que a profissão "professor" é muito mais que "só entrar na sala de aula e realizar aulas expositivas/práticas aos alunos". O professor é "também" um ser humano que vivência sentimentos de felicidade, mas também de angústias na sala de aula. Ele é o profissional que, devido à grande proximidade com os alunos, consegue perceber (e também sentir) as diversas manifestações das alegrias, dos problemas, das tristezas dos alunos, que, compartilham um pouco da sua vida pessoal com este profissional. Mais que um tutor, o professor é aquele profissional que pode marcar a vida de um indivíduo para sempre, influenciando por exemplo, a escolha profissional do aluno(a). Percebi que ainda não estou 100% assertiva da minha escolha em ser professora. Acredito que é uma responsabilidade muito, mas muito grande, já que, como profissional, o professor é aquele que pode influenciar as escolhas dos alunos para o resto da vida. No júri, fora citado uma experiência particular de uma professora com mais de uma década de atuação em sala de aula, o que me fez refletir que esta é uma profissão, no qual nenhum dia é igual ao outro. Outro ponto que me impactou, foi a do policial que se posiciona contra a atuação do professor. Isto me fez refletir que a sociedade, em grande parte (talvez até me arrisco em dizer, que basicamente toda a população), é de algum modo, dependente, ou pelo menos já teve a figura do professor presente em algum momento da sua vida. Como no Brasil e, em vários outros lugares do mundo, a Educação é um direito fundamental à todos os cidadãos, uma parcela considerável da população, já teve (e ainda tem) acesso à educação e consequentemente, têm contato direto com algum professor, seja um tutor de determinada disciplina numa escola (educação infantil, ensino fundamental ou médio) ou um professor na academia, na escola de esportes, nas aulas de habilitação e refinamento técnico profissional, para a preparação de concursos... A figura do professor, está presente, de maneira geral na vida das pessoas. Acredito que a experiência me fez repensar alguns pontos de atuação da profissão. Avaliei e repensei de maneira mais crítica, após a participação na atividade do Júri Simulado, a questão das agressões que os professores estão susceptíveis a sofrer em salas de aulas, sejam elas de forma verbal ou até mesmo ferindo a integridade física do indivíduo. Outro ponto que me fez refletir é, a alegria e a satisfação que a atuação na profissão pode proporcionar ao indivíduo. Percebi que a figura do professor é indispensável para o bom funcionamento da sociedade; que, embora muitas vezes desvalorizada, esta é uma profissão que exige muito do profissional, seja pelas especializações e pelo tempo de estudo e de dedicação que o indivíduo deve-se dedicar ao exercício da docência, seja pela estrutura psicológica do indivíduo, que deve ser muito bem

sedimentada. Venho percebendo isto ao longo da graduação em licenciatura que ser professor, não é uma profissão fácil e o Júri, ampliou minhas concepções e moldou, um pouco mais, a minha escolha. Fiquei bastante reflexiva quanto à questão das agressões feitas pelos alunos em sala de aula e também, quanto aos problemas de saúde que o indivíduo está susceptível em decorrência do exercício do magistério (sejam elas de ordem psíquica ou física). Ainda há alguns anos de graduação para que eu possa refletir sobre minha atuação em lecionar ou não em sala de aula. Foi uma dinâmica incrível e muito enriquecedora, na qual pude refletir bastante sobre o assunto. O mais incrível, foi a abordagem da questão da atuação ou não do exercício da profissão por uma profissional do próprio ramo (a professora Cláudia Starling). Incrivelmente interessante e inovadora, esta atividade, um tanto "metalinguística", eu diria, me fez perceber o quão rica é a atuação da didática, que, pode ser ensinada e orientada de diversas formas, através de inúmeras abordagens de aprendizagem-ensino. Assim sendo, fico mais inclinada em continuar a minha formação na área pedagógica, pois percebo, cada dia mais, que a oportunidade de vivenciar uma profissão que não tenha um caráter monótono e singular é sim, dinâmico e muitas vezes inovador, proporcionado pela atuação diária do profissional na licenciatura.” (Trecho do relato da estudante Carolina, 2023)

Relato do estudante Vinícius

“Achei a atividade interessante pela diversão e interpretação dos colegas, mas não mudou em nada minha percepção da profissão. Tenho interesse em atuar na licenciatura, mas reconheço as dificuldades da e não imagino que eu vá seguir eternamente no ensino regular. Como professor inexperiente e aluno que sou, tenho convicção que não é para todos. Não posso criticar a compreensão geral e o desinteresse em relação à profissão, pois professores são reconhecidamente desvalorizados. Desde meu interesse pela licenciatura, lá nos meus 16 anos, nunca tive incentivo real para seguir na área, mas eu sigo firme porque creio no efeito das minhas ações. Eu acredito na recompensa do trabalho. Acredito que os dois grupos desenvolveram o tema como foi possível, mas acho que limitou demais o fato de apenas poucos alunos representarem a turma de um lado e de outro. Naquele momento, achei que fosse melhor uma roda aberta entre todos ao invés de encarregar 2 representantes de lembrar todas sugestões da turma. Eu não posso nem de longe dizer que me senti representado pelas críticas que meu grupo teceu, na verdade, senti que faltou muita coisa. Também não concordo com a visão mais "salvadora" do professor, posso até exercer a profissão pelo propósito, mas desejo ser respeitado como profissional. Ao meu ver, professores já sofrem com o estigma do sacrifício

além da conta, então imagino que a via seja mais reivindicar os direitos, demonstrar a complexidade do trabalho e o quanto merecemos valorização, jamais assumir uma postura romântica em relação ao ofício. Tenho certeza que a dinâmica foi reflexiva para outros colegas, então reconheço a validade das questões abordadas. O argumento sobre o professor ser a principal via, algo indispensável socialmente, é real em relação à garantia de desenvolvimento e empenho no processo de ensino, mas igualmente expõe a falta de valorização. O segmento sobre tecnologia acabou sendo bem pouco abordado também, mas não creio que seja possível criticar isso pela quantidade de possibilidades de discussão num período tão curto de tempo. De todo modo, acho que a simulação rendeu bastante descontração, então talvez tenha servido para abordar de forma mais leve um assunto espinhoso.” (Trecho do relato do estudante Vinícius, 2023)

Os relatos dos estudantes Carolina e Vinícius sobre o Júri Simulado proporcionam uma visão contrastante sobre a profissão docente, evidenciando a complexidade das percepções individuais. Esses relatos me remeteram à diversidade de percepções e reflexões que a atividade do Júri Simulado provocou nos estudantes. No caso de Carolina, suas considerações sobre a profissão professor mostraram como a experiência foi transformadora. Ela percebeu a complexidade do papel docente, que não se limita a um transmissor de conhecimento, mas como alguém cujas ações exercem grande influência na vida dos alunos. A reflexão sobre as emoções e desafios enfrentados pelos professores(as) destacou para Carolina a grande responsabilidade da profissão.

Por outro lado, o relato de Vinícius apresentou uma perspectiva diferente. Ele manteve sua convicção em seguir a carreira de licenciatura, mesmo com todas as dificuldades e da falta de incentivo. Sua visão sobre a desvalorização dos professores(as) e a necessidade de reivindicar direitos foi um ponto de destaque do relato. Ele reconheceu a complexidade do trabalho do professor e a necessidade de valorização da profissão, enfatizando que o reconhecimento é fundamental para a motivação e satisfação no exercício da profissão. Ele também enfatizou o caráter profissional da docência, em detrimento de uma visão romântica do ofício docente.

Estes relatos reforçam a necessidade de uma formação docente que prepare os futuros professores para enfrentar tanto os desafios emocionais quanto os profissionais da carreira. A reflexão de Carolina sobre a influência do professor na vida dos alunos e a crítica de Vinícius à desvalorização da profissão se complementam, destacando a necessidade de uma abordagem equilibrada que valorize o professor enquanto ser humano e profissional. A atividade do Júri

Simulado foi um exercício que possibilitou aos estudantes construir uma visão realista da profissão, trazendo a percepção dos futuros professores para os desafios que enfrentarão.

Para mim, como profissional técnico-administrativa da universidade, esses relatos me fizeram perceber o impacto das experiências formativas na vida dos estudantes. Seria importante a manutenção de ambiente acadêmico que apoie também aspectos emocionais da formação docente. Refletir sobre as narrativas de Carolina e Vinícius reforçou meu entendimento de que, sendo servidora pública de uma universidade, posso contribuir, mesmo que indiretamente, para a manutenção deste ambiente educacional.

Os relatos sobre o Júri Simulado apresentam as diferentes formas como a profissão docente é percebida e enfrentada, e isso me leva a refletir sobre minha própria identidade profissional. De acordo com Claude Dubar (2005), a identidade profissional está em contínua constituição, moldada pela interação entre experiências pessoais e demandas do trabalho. Como TAE na UFMG, percebo que meu papel vai além das tarefas administrativas. Ao apoiar tanto docentes quanto estudantes, contribuo para a criação de um ambiente que pode impactar diretamente a formação e o desenvolvimento dos futuros professores.

A visão de Carolina sobre a complexidade e a responsabilidade da profissão docente me faz perceber a importância do suporte emocional e prático que oferecemos. Como alguém que está envolvida num contexto educativo, percebo que minha função transcende as tarefas administrativas. Dubar (2005) destaca que a identidade profissional é influenciada pelas condições de trabalho e pelas relações diárias. Isso me faz valorizar ainda mais meu papel em promover um ambiente que apoie não apenas as necessidades administrativas, mas também colaborando com todos os agentes educacionais.

O relato de Vinícius, que enfatiza a necessidade de reconhecimento e valorização da profissão, reforça a importância de uma abordagem equilibrada. Como TAE, vejo que posso contribuir para um ambiente que valorize e incentive o desenvolvimento dos professores. Dubar (2005) argumenta que o suporte institucional e as oportunidades de crescimento são fundamentais para a construção da identidade profissional. Isso me lembra da necessidade de integrar essas perspectivas em minha função, promovendo uma formação que seja tanto enriquecedora quanto satisfatória.

3.3.3 Diário de Aula: Abordagens de ensino

Adiante, apresento o meu diário intitulado “Abordagens de ensino” no qual relato sobre o tema das abordagens Tradicionalista, Comportamental, Humanista, Cognitivista e

Sociocultural categorizadas por Mizukami (1996).

“A temática sobre as abordagens de ensino ocorreu na 5ª, 7ª, 8ª, 9ª e 11ª aula. Na 5ª aula ocorrida em 04/04/2023 a professora fez um apanhado geral sobre cada tipo de abordagem, relembrando com os estudantes as principais características das abordagens de ensino (Tradicionalista, Comportamental, Humanista, Cognitivista e Sociocultural), como seriam os tipos de aula e tipos de professores de cada uma delas. Me lembro de estranhar o assunto, eu nunca tinha ouvido falar sobre tais abordagens, ou se já ouvi, não me recordava. Os estudantes estavam sentados em fileiras, atentos a projeção de slides. Um padrão notável nas aulas da professora era a disposição das mesas em formato de roda durante os momentos de discussão, o que facilitava as interações entre os alunos e a professora. Enquanto a professora falava, os graduandos dialogavam com ela sobre as abordagens, acrescentando informações e questionando pontos específicos. Fascinada pela profundidade das discussões e pela capacidade dos estudantes de analisarem os conceitos com tanta clareza, eu só conseguia pensar: Como eles são inteligentes. Os argumentos e questionamentos levantados revelavam que eles possuíam uma habilidade incrível de pensar de forma crítica e eu fiquei admirada. Enquanto, para mim, comparando com a engenharia, o assunto parecia algo de difícil compreensão (talvez comparável ao cálculo diferencial e integral de funções de várias variáveis), para os licenciandos parecia como somar 2 e 2. Este exercício ocorreu durante os dois primeiros horários da aula. Após o intervalo, a professora apresentou vídeos interativos de cada uma das abordagens com o intuito de enriquecer o conteúdo discutido.

Na primeira parte da 7ª aula, dia 18 de abril, a professora dividiu a turma nos 5 grupos das abordagens e entregou a cada grupo um caso de ensino diferente. A partir dos casos, os grupos deveriam discutir sobre o papel da coordenação, do professor e do aluno dentro da abordagem do seu grupo. Cada grupo ocupou um espaço da sala de aula. A professora ficou disponível para dúvidas, mas não interviu nas discussões de cada grupo (a não ser que tivessem dúvidas), dando liberdade para que os estudantes pudessem analisar a função da coordenação, do professor e aluno por eles. Após a discussão interna no grupo, os alunos apresentaram suas observações a toda a turma. Neste momento, a interação entre os estudantes ficou clara: eles interviam nas observações dos demais grupos, acrescentando novas perspectivas e entendimentos às discussões. A roda de apresentações terminou com a exibição de mais vídeos exemplificando as abordagens. Observei que o esquema de apresentações de vídeos pareceu ter contribuído para a aprendizagem dos graduandos, pois eles pareciam bem atentos a eles. Acredito que a combinação de explicações teóricas com exemplos práticos proporcionou uma

melhor compreensão das abordagens discutidas em sala de aula. Além disso, os vídeos permitiram aos alunos visualizarem as práticas pedagógicas em ação, o que me pareceu ter facilitado a internalização dos conceitos e sua aplicação em contextos reais de ensino. Na segunda parte da aula, a professora deixou o tempo livre para que os grupos das abordagens fizessem o planejamento de suas aulas. Notei que sempre ao final das aulas a professora deixa um tempo livre para que os alunos planejem as atividades, eles têm aproveitado para irem embora mais cedo, não usufruindo daquele período para o aprendizado.

Nas 8ª, 9ª e 11ª aulas, os grupos das diferentes abordagens apresentaram seus trabalhos. A proposta era simples: simular uma aula sobre qualquer temática, mas com um desafio adicional – lecionar como se fossem professores daquela abordagem específica do grupo. Foi uma experiência que exigiu preparação e uma compreensão mais profunda das nuances de cada abordagem. Foi uma boa oportunidade para os futuros educadores desenvolverem suas habilidades de compreensão e flexibilidade, ao se colocarem no lugar do professor e explorarem diferentes perspectivas de ensino. Essa atividade, além de proporcionar a experiência da docência na sala de aula, também incentivou os estudantes a refletirem sobre a importância de conhecer e respeitar as diversas abordagens pedagógicas que moldam a prática educacional.

Na 8ª aula, que aconteceu no dia 25 de abril, tivemos as apresentações dos trabalhos das abordagens Tradicional e Comportamentalista. Na primeira parte da aula o grupo apresentou sobre a abordagem Tradicional, ministrando uma aula com o tema “Morfologia das palavras”. Através da apresentação, pude notar traços relevantes da abordagem. Um dos membros do grupo desempenhou a tarefa de ser o professor(a) da aula, assumindo a autoridade no processo de ensino e sua principal função foi, exclusivamente, transmitir conhecimento aos alunos, como uma espécie de reprodutor do conteúdo. Este docente desempenhou um papel central na sala de aula, sendo responsável por dirigir as atividades e controlar o ritmo do aprendizado. Além disso, o foco deste professor estava somente na memorização de fatos e informações, com pouco espaço para a exploração ativa ou a aplicação prática do conhecimento. Os estudantes daquela sala de aula simulada possuíam um papel passivo no processo de aprendizagem. Ao final, o professor aplicou uma prova em que as questões eram praticamente a reprodução dos tópicos da aula, interpretando muito bem o papel que um docente desta abordagem representa. Através dessa simulação, pude ter uma melhor compreensão acerca das perspectivas da abordagem tradicional, que acredito ter sido predominante no meu período estudantil desde os anos iniciais até a minha graduação. Foi uma experiência que me fez refletir sobre como essa abordagem influenciou a minha

aprendizagem. Na segunda parte, tivemos a apresentação da abordagem Comportamentalista. O grupo optou por utilizar o tema das vírgulas como foco da aula. Após uma explicação detalhada do conteúdo, os professores propuseram uma atividade prática aos alunos: uma prova consistindo em inserir vírgulas em um texto dentro de um limite de 10 minutos. Observei que essa prática está alinhada com as características da abordagem comportamentalista, pois os comportamentalistas valorizam metas claras e mensuráveis. Além disso, a prática repetitiva é uma característica-chave dessa abordagem. Após a conclusão da prova, os estudantes da aula simulada foram incentivados a corrigir seus próprios erros, promovendo a autonomia e a responsabilidade pelo próprio aprendizado, características importantes do ensino comportamentalista. Aqueles que acertaram o número correto de vírgulas receberam uma gratificação, demonstrando o uso de reforços externos para motivar e reforçar os comportamentos desejados. Por fim, os alunos que não atingiram o objetivo foram estimulados a melhorar seu desempenho na próxima atividade, seguindo o princípio do condicionamento e reforço. Quando a professora retomou o conteúdo juntamente com os alunos, pude perceber que aquele planejamento de atividade foi muito bem recebido pela turma. Os estudantes, através da simulação das aulas, captaram a essência do conteúdo. Eles tiveram maior facilidade em associar as características das abordagens aos tipos da aula simulada e, principalmente, diferenciá-las por meio deste exercício prático. Relembrei alguns momentos da minha vida de estudante do ensino fundamental, em que a professora de matemática da quarta série propôs uma atividade envolvendo a resolução de problemas de multiplicação e divisão. À época, essa atividade despertou em mim a sensação de desafio e conquista ao encontrar soluções para os problemas apresentados.

A 9ª aula, que aconteceu no dia 02 de maio, teve como tema as abordagens Humanista e Cognitivista. Ocorreu de forma semelhante às outras aulas das abordagens já apresentadas, no qual a aula foi dividida em dois momentos, antes e após o intervalo. O momento que durou cerca de 40 minutos foi dedicado à apresentação da abordagem Humanista. Este grupo trouxe um planejamento de estilo de aula mais livre, conforme os aspectos da abordagem humanista. Nesta apresentação, percebi mais fortemente a presença de uma das características principais da abordagem humanista, que é a valorização da liberdade e da autonomia do aluno. Essa liberdade e autonomia se refletiu na organização da atividade em pequenos grupos e na interação direta entre alunos e professora. Durante as discussões, os alunos foram incentivados a expressar seus pensamentos, sentimentos e experiências, promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor e não julgador. No entanto, foi possível observar alguns alunos dispersos, utilizando o celular, indicando um desafio em manter o foco e a atenção em

um ambiente de aprendizagem mais livre. Após a apresentação, ao retomar as características da abordagem humanista, a Professora Cláudia estimulou os estudantes a refletirem sobre como esse estilo de aula se aplicaria a eles mesmos. Os próprios graduandos perceberam que este estilo de aula livre não seria bem aplicado a eles mesmos, uma vez que demandava uma maior autonomia e responsabilidade sobre o próprio processo de aprendizagem, características típicas da abordagem humanista, que nem sempre estão completamente desenvolvidas ou internalizadas em todos os estudantes. Inclusive, eu mesma, não me veria neste tipo de abordagem, talvez porque quase sempre fui ensinada dentro da abordagem tradicional. Sinto a necessidade de uma estrutura mais clara e direcionada na minha aprendizagem. A abordagem humanista, seria desafiadora para mim, pois prefiro instruções mais específicas e objetivos claros a serem alcançados. Além disso, eu me sinto mais confortável em ambientes onde há um certo grau de controle e organização, o que nem sempre é característico de uma abordagem humanista. Após o intervalo, tivemos a apresentação da abordagem cognitivista. A aula planejada envolvia atividade de mímica sobre fábulas conhecidas. Os professores que representaram a abordagem separaram a turma em grupos, e cada um desses grupos recebeu uma fábula diferente. Acredito que a atividade de mímica tenha sido escolhida pelo fato dessa abordagem valorizar os processos mentais internos e a construção ativa do conhecimento pelos estudantes, para estimular a interpretação e a atribuição de significado às histórias. No entanto, durante essa simulação de aula, não consegui visualizar tão fortemente características da abordagem cognitivista. Embora a intenção fosse estimular a interpretação e a atribuição de significado às histórias, outras estratégias mais direcionadas para promover a construção ativa do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas poderiam ter sido exploradas. Talvez, o grupo poderia ter apresentado atividades que envolvessem a resolução de problemas ou a aplicação de conceitos em novos contextos. De fato, essa abordagem me pareceu bem difícil de ser representada, inclusive ao final, a Professora Cláudia precisou reforçar alguns pontos que o grupo deixou de apresentar, destacando a importância da metacognição e da autorregulação da aprendizagem na resolução de problemas e na construção do conhecimento.

Na 11ª aula, ocorrida no dia 16 de maio, destaco que a turma estava vazia devido a um congresso que estava acontecendo na Faculdade de Letras. Esta aula teve como tema a abordagem sociocultural. O interessante foi que grupo da apresentação abordou um assunto real e muito próximo da maioria dos estudantes da UFMG – reajuste do valor da refeição do restaurante universitário. A aula foi apresentada em um cenário fictício adaptado ao Colégio Técnico, na disciplina “Projeto de Vida”. O grupo trouxe notícias sobre o valor da refeição

dos restaurantes universitários de várias localidades do Brasil, evidenciando uma prática social compartilhada pelos alunos. Apresentaram ainda gráficos decorrentes de pesquisas feitas na própria comunidade universitária, o que demonstra a valorização da interação social e da construção do conhecimento a partir da experiência coletiva. Durante as discussões, alguns estudantes expuseram os dilemas de quem vive de bolsa e auxílios, ressaltando a importância de considerar as diferentes realidades e perspectivas dos membros da comunidade acadêmica. Inclusive alguns informaram que, caso haja aumento do valor das refeições, teriam que deixar de fazer uma refeição do dia, destacando a influência das condições socioeconômicas na participação e no engajamento dos alunos. Ao final da apresentação, a turma foi separada em pequenos grupos. Cada grupo deveria entrevistar 4 pessoas, além de propor uma solução para o dilema do aumento das refeições. Essa atividade promoveu a participação ativa dos alunos na construção de soluções para problemas reais, valorizando a colaboração e o diálogo como formas de construção conjunta do conhecimento. Após as apresentações de todos os grupos, a turma concluiu que falta conhecimento sobre as diretrizes de gestão e funcionamento dos restaurantes universitários para grande parte dos usuários, evidenciando a importância da mediação cultural e do contexto social na compreensão e na resolução de questões cotidianas. Para mim, ficou evidente que o grupo apresentou algumas das características da abordagem sociocultural, como a utilização de um tema real e próximo da experiência dos estudantes, promovendo a construção conjunta do conhecimento a partir da interação social e da experiência compartilhada. Além disso, a mediação cultural foi evidenciada pelo uso de notícias e gráficos para embasar as discussões, demonstrando como os conhecimentos são transmitidos e internalizados dentro de um contexto social específico.” (Trecho do Diário da Pesquisadora, 2023)

Mais uma vez, o que ficou destacado nessas aulas em relação ao planejamento foi a temática sobre as abordagens de ensino. Santos (2005) enfatiza que essas correntes teóricas buscam compreender o fenômeno educativo por meio de distintos enfoques, muitos dos quais estão vinculados ao contexto histórico de sua origem e ao desenvolvimento da sociedade na qual estavam inseridas. Nesse sentido, o autor argumenta que o entendimento dessas abordagens contribui para a compreensão do papel da didática na formação dos futuros educadores, bem como para a compreensão de sua importância nas atividades de ensinar e aprender.

O que ficou mais forte nas aulas foi a interação entre os estudantes, tanto durante as apresentações dos grupos quanto nos momentos de discussão e reflexão sobre os temas

abordados. Embora a atividade proposta fosse apenas uma simulação de uma aula, os estudantes demonstraram um nível de respeito pelos colegas que estavam apresentando, os tratando como se fossem professores em plena função de suas atividades. Além disso, a maioria dos licenciandos se engajou ativamente nas atividades propostas, demonstrando interesse em participar e contribuir para a construção do conhecimento em sala de aula. Isso pode ser corroborado nos estudos de Madke, Bianchi e Frison (2012), que afirma que as relações estabelecidas em sala de aula entre professor-aluno e aluno-aluno são fundamentais para o processo de aprendizagem. Para o autor, a aprendizagem depende da interação. Nessa perspectiva, cabe ao professor(a) estimular as interações entre os participantes da sala de aula, visando aprimorar o entendimento dos estudantes durante os momentos de argumentação. O professor(a) assume a responsabilidade de criar e conduzir um ambiente propício para essa interação, de modo a facilitar a construção de significados pelos alunos.

Sobre os desafios e possibilidades apontados, os estudantes foram incentivados pela professora, através de seus questionamentos, a refletirem sobre os prós e contras de cada abordagem de ensino. Almeida e Chiaro (2023) destacam que incentivar a reflexão nos estudantes por meio de questionamentos sobre um determinado conteúdo é uma abordagem estratégica de ensino. O pensamento crítico e reflexivo, segundo os autores, está relacionado à argumentação, já que ambos envolvem processos cognitivos complexos que estimulam uma análise detalhada e reflexiva em relação a informações, ideias e situações. Quando se engajam em argumentação, os estudantes precisam empregar o pensamento crítico e reflexivo para avaliar a validade e a solidez dos argumentos apresentados. Isso implica em examinar as evidências fornecidas, analisar a lógica do raciocínio utilizado, identificar falácias ou inconsistências, questionar pressupostos e considerar diferentes perspectivas.

3.3.3.1 Trechos dos estudantes sobre a atividade

Relato da estudante Mirna

“Dentro das abordagens estudadas durante o semestre entendo que a professora e eu quero ser perpassa as abordagens humanista, cognitivista, e principalmente a sócio cultural. Digo isso, pois acredito que os alunos e as suas vivências já são potências que podemos trabalhar e por ser algo já presente em suas histórias torna o aprendizado mais tranquilo o professor deve ser um facilitador um orientador um mediador do conhecimento e não apenas um transmissor daquilo que ele acha que é que os alunos devem aprender.” (Trecho do relato da estudante

Mirna, 2023)

Relato da estudante Maria

“... a abordagem que mais me representa é a sociocultural. Segundo Paulo Freire, o homem é o sujeito da educação. Estamos dentro de um contexto histórico, social, político, cultural e econômico e o homem cria cultura através do seu contexto. Sou professora de música e quando terminar minha graduação quero estar bem perto da comunidade e bairros de baixa renda onde a educação básica muitas vezes é precária.” (Trecho do relato da estudante Maria, 2023)

Ao ler os relatos das estudantes acima, observo diferentes perspectivas sobre o papel do professor(a) e as abordagens educacionais. Ambas as estudantes trazem à tona a necessidade de uma educação que vá além da simples transmissão de conhecimento, incorporando as realidades e experiências dos alunos como parte integrante do processo educacional.

A estudante Mirna expressa uma visão que integra as abordagens humanista, cognitivista e sociocultural, reconhecendo o potencial dos alunos e suas vivências como elementos essenciais no processo de aprendizagem. Para Mirna, o papel do professor(a) deve ir além de ser apenas um transmissor de conhecimentos pré-estabelecidos. Sua visão de professor(a) como facilitador e mediador do conhecimento traduz um cuidado e uma sensibilidade particulares na condução do ensino.

Por outro lado, Maria destaca sua identificação com a abordagem sociocultural, influenciada pelo pensamento de Paulo Freire. Essa abordagem não se limita apenas ao contexto educacional, mas transcende para um propósito maior de impacto social. Sua aspiração é estar próxima às comunidades, utilizando a música como ferramenta de transformação social. A trajetória da estudante Maria ressalta a importância de uma educação contextualizada e sensível às necessidades e às realidades locais.

Ao considerar os relatos acima, percebo que minha identidade profissional como TAE, de alguma forma, perpassa pela compreensão das diversas abordagens educacionais e pelo reconhecimento do papel diversificado do educador. Considero aqui a palavra educador de uma maneira ampla, visto que me considero uma educadora de maneira indireta, por ser parte integrante do sistema educacional. A visão da estudante Mirna me leva a refletir sobre os desafios de implementar uma educação abrangente e personalizada. Por outro lado, o relato de Maria destaca a aspiração de trabalhar em comunidades de baixa renda, reconhecendo a educação como um meio de transformação social. Isso é um motivo para buscar formas de

apoiar projetos educacionais voltados para a inclusão das comunidades. Também pode ser um confronto com a complexidade de lidar com as limitações estruturais e recursos disponíveis para concretizar essa visão. Portanto, me sinto desafiada a encontrar maneiras realistas de contribuir para a melhoria do sistema educacional.

Ao analisar os relatos a partir da proposta de análise em circuitos, como a dimensão “Função TAE”, vejo uma diversidade nas abordagens educacionais que refletem a complexidade e a profundidade do papel do professor(a). Essa reflexão me leva a considerar como minha identidade profissional como TAE na UFMG se relaciona com essas diferentes perspectivas. Novamente Dubar (2005) afirma que a identidade profissional é construída a partir da negociação constante entre o indivíduo e o contexto em que exerce suas funções. No meu caso, isso significa reconhecer que, embora não esteja diretamente na sala de aula, meu papel é fundamental para a criação de um ambiente educacional que suporte e facilite a prática docente.

A visão de Mirna sobre o papel do professor(a) como facilitador e mediador do conhecimento ressoa com minha experiência e a função que desempenho na universidade. O autor sugere que a identidade profissional é influenciada pela capacidade de adaptar práticas e abordagens às necessidades do ambiente de trabalho. Como TAE, meu papel é fornecer suporte para que a universidade possa oferecer uma educação de qualidade. Isso envolve compreender as necessidades do sistema educacional do qual faço parte e colaborar para enfrentar desafios administrativos e estruturais, ajudando a criar um ambiente que favoreça uma prática educativa centrada no aluno.

O relato de Maria, com seu foco na transformação social e na educação contextualizada, também impacta minha visão sobre a função que desempenho e sobre a minha identidade. Considerando a importância da educação como meio de transformação social, me sinto inspirada a participar de projetos e iniciativas que busquem integrar a universidade com as comunidades ao redor. Isso pode significar trabalhar para melhorar a acessibilidade aos recursos educacionais e apoiar iniciativas que visem à inclusão e ao impacto social positivo. Assim, minha função como TAE apoia a administração acadêmica e ainda contribui para um sistema educacional mais inclusivo e consciente das realidades locais e sociais.

3.3.4 Diário de Aula: Que professor(a) eu quero ser?

Na sequência, trago o meu diário intitulado “Que professor(a) eu quero ser?”. Neste diário, apresento minha narrativa sobre os desdobramentos da atividade, que consistia em

produzir um texto reflexivo sobre que professor(a) o estudante gostaria de ser.

“Na aula dia 23 de maio, os alunos produziram um texto a partir dos conceitos fundantes apresentados até então na disciplina. A atividade poderia ser feita em forma de Casos de Ensino ou como texto reflexivo respondendo à pergunta “Que professor(a) eu quero ser?”. Os textos produzidos geraram muitos relatos interessantes sobre as perspectivas dos estudantes ao exercerem a profissão docente. Entre eles, gostaria de destacar um texto. Se trata de um relato de uma estudante que afirma que a profissão de professor nem sempre esteve em seus pensamentos como algo que gostaria de seguir. No entanto, a vontade de seguir essa carreira surgiu durante as aulas de Filosofia no segundo ano do ensino médio. Ela sempre valorizou o papel do professor, mas agora reconhece ainda mais sua importância como um agente de transformação na sociedade. Em sua jornada rumo à formação como educadora, ela percebe que sua experiência é moldada por diversos aspectos, como gênero, raça, contexto social e cultural, que influenciam sua maneira de ensinar e impactam seus alunos. Entende que a educação é um processo contínuo e dinâmico, e busca constantemente se aprimorar para oferecer uma experiência de aprendizado significativa aos estudantes. Deseja ser uma professora que vai além da transmissão de conteúdo, incentivando o pensamento crítico e a autonomia dos alunos. Busca uma abordagem cognitivista que promova a cooperação e a troca de conhecimentos entre todos os envolvidos na sala de aula. Como futura professora de Filosofia, almeja criar um ambiente de aprendizado que estimule a curiosidade e o engajamento dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo real. Reconhece que a jornada como educadora será repleta de obstáculos, mas está determinada a superá-los e a crescer profissional e pessoalmente ao longo do caminho.” (Trecho do Diário da Pesquisadora, 2023)

Ao me deparar com os relatos dos alunos sobre suas perspectivas como futuros professores, pude perceber a riqueza e a diversidade de experiências e aspirações que permeiam a jornada rumo à profissão docente.

O relato da estudante que compartilhou sua trajetória em direção à docência trouxe à tona uma série de questões que merecem ser problematizadas. O fato de ela ter inicialmente descartado a ideia de se tornar professora, apenas para redescobrir sua vocação durante as aulas de Filosofia, ressalta a importância do papel do professor(a) como um agente de transformação na vida dos alunos. Isso me faz refletir sobre como as experiências educacionais podem despertar vocações e orientar percursos profissionais de maneira surpreendente. Além disso, o

relato da estudante evidencia a complexidade da jornada rumo à formação como educador. Questões como gênero, raça, contexto social e cultural exercem um papel significativo na maneira como cada indivíduo ensina e aprende, e é essencial reconhecer e refletir sobre essas condições ao planejar e executar práticas pedagógicas.

A diversidade de experiências e perspectivas apresentadas pelos estudantes destaca a importância de uma abordagem inclusiva e sensível às diferenças individuais na educação. A busca incessante pela melhoria e pelo aprimoramento profissional também se destaca nos relatos dos estudantes. A compreensão de que a educação é um processo contínuo e dinâmico, e que exige constante atualização e reflexão por parte do educador, parece-me fundamental para oferecer uma experiência de aprendizado significativa aos estudantes. O desejo de ir além da transmissão de conteúdo e de incentivar o pensamento crítico e a autonomia dos alunos reflete uma visão comprometida com uma educação transformadora.

Por fim, os relatos dos licenciandos também evidenciam a consciência dos desafios e obstáculos que permeiam a jornada como educador. Reconhecer esses desafios e estar determinado a superá-los é essencial.

3.3.4.1 Relato dos estudantes

Nesta atividade, cada aluno produziu um texto reflexivo sobre que tipo de professor(a) queria ser baseado no que havia aprendido na disciplina até o momento e que tipo de abordagem de ensino pretendia desenvolver em sua prática docente. Os relatos produzidos neste grupo se basearam na pergunta “Que professor(a) eu quero ser”, com foco nas abordagens de ensino. Novamente, procurei escolher dentre os relatos aqueles que fossem mais reflexivos e que apresentassem dilemas e desafios da docência.

Relato da estudante Camilla

“A profissão de professor nem sempre esteve nos meus pensamentos como algo que gostaria de seguir. No entanto, durante às aulas de Filosofia no segundo ano do ensino médio, me foi despertado uma vontade de seguir essa carreira. A importância do professor sempre foi algo que valorizei muito, mas direcionando o olhar para essa questão atualmente, percebo que o professor possui um papel transformador na sociedade. Tendo isso em mente, caminho para a minha formação como profissional da educação, reconhecendo que a minha trajetória é atravessada por questões de gênero, raça, contexto social e cultural, que são capazes de

produzir diferentes modos de exercer a profissão de professora, como também a possibilidade de afetar e influenciar sujeitos. Ser professor é reconhecer que o saber é fluído e contínuo, portanto, se torna necessário que ocorra uma formação continuada. Diante disso, acredito que seja necessário a busca pelo conhecimento e de um melhor desenvolvimento pessoal e atualização do processo de ensino aprendizagem, buscando procurar melhorias e adaptações satisfatórias. À vista disso, desejo ser uma professora que enquanto profissional, que se formou e procurou desenvolver ações docentes, procura ir além da prática de educar e transmitir o conteúdo selecionado, mas que consiga formar alunos que possam analisar as situações propostas de maneira crítica e consigam alcançar a sua autonomia intelectual e moral. Nesse exercício de reflexão sobre a busca de uma identidade docente, acredito que quero ser uma professora que siga uma abordagem cognitivista, a fim de propiciar condições em que possam ser estabelecidas a reciprocidade intelectual e a cooperação. A escolha dessa abordagem acontece tendo em vista a possibilidade de proporcionar ao aluno um ambiente que seja desafiador, para que assim, ele possa alcançar o desenvolvimento intelectual e sua autonomia. Ao pensar a construção da minha identidade profissional como professora de Filosofia, quero ser uma professora que ao mesmo tempo em que conceda ao aluno a liberdade de resolver um desafio ou um problema proposto, desejo que ele consiga instigar a vontade de saber e transformar o social. Pretendo ser uma professora que trabalhe na dimensão do afetivo e no desenvolvimento da inteligência do aluno, para que assim, consiga caminhar cada vez mais perto de um ensino de qualidade, onde a pluralidade seja compreendida e a construção do conhecimento seja colocada como possibilidade. Compreendo que existem vários desafios e incertezas que permeiam a função docente, mas acredito que um bom profissional da educação seja capaz de contornar essas adversidades e enxergar por uma ótica onde elas possam potencializar o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Desejo ser esse tipo de professora.”

(Trecho do relato da estudante Camilla, 2023)

Relato do estudante Vicente

“Como professor, considerando a pluralidade de cenários relativos ao ofício, imagino que minha postura esteja próxima do contexto e considere questões sociais. A Análise do meio, a relação e a reprodução do ensino não podem ser dissociadas, mas considerados através de uma perspectiva que conscientize o processo da educação. Além da transmissão; a reflexão e a prática em relação ao ensino devem ser incentivadas, de modo que o aluno relacione o conteúdo de ensino ao seu meio. Não tenho interesse em assumir uma postura combativa e que

reforce hierarquia dentro de sala. Ainda que observe na minha abordagem didática algo mais próximo do método tradicional, não considero que seja inerente a minha futura postura profissional, mas apenas um meio de adaptar-se, reconhecendo um sistema padrão de ensino um repasso de certos métodos. Todavia, ciente do modo de ensino mais aplicado ao Brasil, creio em pequenas alterações capazes de “horizontalizar” a relação professor-aluno e tornar o ensino um objeto de ação daquele que o aprende. Alguns processos são inflexíveis - as notas, a matriz curricular, etc. -, pois existe um padrão vigente, mas creio em ajustes pontuais que eu possa exercer individualmente em sala de aula para aproximar a educação aos alunos. Em relação às abordagens mais reguladoras, em especial a Comportamental, não vejo benefício real em processos que não seja autoconsciente. Um sistema de recompensas, reforços positivos ou negativos, embora prática instruí numa série de repetições que podem acarretar em frustração ou irreflexão. Não creio nos benefícios sociais de guiar pessoas de maneira irrefletida, fazendo uso de subterfúgios específicos para alteração de rota do instruído. A ênfase no experimento resulta em ser maior que o processo educacional. Como professor, considero a educação um auxílio à percepção, não um mero processo automatizado de transmissão de ensino. Isso não implica dizer que tal abordagem não possa ter sucesso em determinados contextos; mas, como futuro profissional da área, não considero que tal método deva estar além de questões socioculturais na abordagem de ensino.” (Trecho do relato do estudante Vicente, 2023)

Os relatos de Camilla e Vicente abordam diferentes visões sobre o papel do professor(a). Camilla destaca a necessidade da formação contínua, da autonomia dos estudantes e uma abordagem cognitivista. Já Vicente questiona métodos tradicionais e defende uma abordagem educacional mais reflexiva e sensível às questões sociais.

Pryjma e Winkeler (2014) afirmam a importância em estabelecer espaços de reflexão sobre a profissão docente durante a formação inicial. A reflexão crítica implica situar-se dentro de uma ação, inserir-se na história, participar de uma atividade social e tomar posição diante dos problemas.

Em vista disso, Nóvoa (2009) afirma que “a prática, por si só, não forma. O que forma é a reflexão sobre a experiência e a prática”. O autor ainda acrescenta que:

[...] o registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autoreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais. (Nóvoa, 2009, p.182)

Ao analisar os relatos dos dois estudantes, levando em consideração a dimensão “estágio de docência” apresentada na figura 5, percebo a complexidade do papel do educador. A variedade de abordagens de ensino apresentadas destaca a necessidade de uma reflexão constante sobre a prática pedagógica. Defendo que o ato de refletir pode ser utilizado na formação inicial por meio de atividades que envolvam o registro escrito de experiências pessoais, como a produção e a socialização de Casos de Ensino. Durante a pesquisa, através do meu diário de aula, foi possível observar que durante as aulas os estudantes foram mobilizados a refletir por meio dos Casos de Ensino sobre os dilemas e desafios experimentados em seu percurso formativo.

O uso de Casos de Ensino e diário de aula são exemplos de como a reflexão crítica pode ser incorporada na formação inicial. Dubar (2005) sugere que a prática deve ser acompanhada de uma análise reflexiva para que a verdadeira aprendizagem aconteça. Para mim, como TAE e como estagiária em docência, esse processo de reflexão enriqueceu minha prática cotidiana, e impactou na constituição da minha identidade profissional porque me permitiu compreender minhas responsabilidades e o meu lugar dentro do ambiente educacional da universidade. A reflexão crítica me ajudou a avaliar de maneira consciente minhas ações e decisões, contribuindo para adaptação às necessidades institucionais e à melhoria dos processos administrativos. Além disso, ao refletir sobre minhas experiências e desafios, posso identificar áreas de fortalecimento profissional, promovendo minha capacidade de contribuir efetivamente para a instituição.

O estágio de docência e outras experiências formativas que tive ao longo do processo evidenciam a importância de criar espaços que incentivem a reflexão sobre nossa própria prática profissional. As observações feitas no meu diário de aula, que mostram como os estudantes refletem sobre seus desafios e dilemas, são um exemplo de como a reflexão pode ser incorporada de maneira significativa no ambiente acadêmico. Portanto, ao apoiar esses processos reflexivos, contribuo para a constituição de uma identidade profissional que valoriza tanto a prática quanto a reflexão crítica.

4. RECURSO EDUCACIONAL

A criação de um recurso educacional integrado à dissertação tem como proposta compartilhar os achados de uma pesquisa feita durante um mestrado profissional, apresentando estratégias educativas que aprimoram a prática de ensino. O desenvolvimento desse material educacional requer um processo constante de evolução, no qual a pesquisa tem grande importância. Na área do mestrado profissional, a dissertação é complementada pela criação de um material educativo, de acordo com as normas da Portaria 80/98 da CAPES, o que o torna distinto do mestrado acadêmico.

Um produto educacional é considerado como recurso que viabiliza diversas possibilidades de ensino, pesquisa e extensão, como um livro, manual de exercícios, plano de aula, programa de computador ou jogo educativo, que é resultado de uma investigação científica. Seu objetivo é fornecer sugestões práticas para profissionais do Ensino Fundamental e Médio, aspirantes a professores, professores universitários e aqueles que treinam professores. Normalmente, o item demonstra a abordagem de ensino ou treinamento de professores criada pelo estudante de pós-graduação e seu orientador.

Neste trabalho, integrando e fazendo parte de todo o processo que vivenciei, como recurso educacional, apresento a elaboração de um livreto virtual contendo as escritas do meu diário construído neste estudo. O objetivo desse recurso educacional é ser um instrumento que socialize as narrativas, evidenciando como minha identidade profissional tem se constituído a partir da experiência no Estágio de Docência realizado na disciplina de Didática de Licenciatura.

Escolhemos desenvolver um livreto como recurso educacional porque ele é uma forma prática e acessível de compartilhar informações. O formato virtual permitirá que o material seja amplamente distribuído, facilitando o acesso por diferentes públicos dentro e fora da universidade. Além disso, o livreto organiza e apresenta de maneira clara e simples as ideias e reflexões da pesquisa, tornando mais fácil a compreensão e a aplicação dos assuntos discutidos. Como um recurso direto e objetivo, ele poderá ser um guia útil tanto para docentes quanto para não docentes, ajudando a entender melhor a identidade profissional e a incentivar a colaboração no ambiente acadêmico. Essa escolha visa possibilitar que o material tenha um impacto real e seja efetivamente utilizado para promover maior integração entre os profissionais da educação.

O livreto poderá ser direcionado a profissionais docentes e não docentes, com a intenção de atingir um público mais amplo dentro das universidades. Inicialmente, planejamos divulgá-

lo para a comunidade da UFMG e, posteriormente, nas demais universidades federais de outros estados. Esta abordagem permitirá uma primeira validação e *feedback* direto dos usuários potenciais. Esperamos que este material contribua para a qualificação dos profissionais não docentes e promova uma melhor integração entre docentes e não docentes dentro do ambiente educacional. Com o livreto disponibilizado em formato virtual, acreditamos que ele poderá ter maior alcance aos interessados na temática, refletindo sobre a constituição da identidade profissional.

O objetivo final é contribuir para a formação dos profissionais não docentes e melhorar a interação e a colaboração entre docentes e não docentes. Acreditamos que, ao explorar as dimensões da identidade profissional docente e a relação com os profissionais não docentes, podemos fortalecer a interação no ambiente educacional. O livreto visa ser uma ferramenta que contribua para o aprimoramento das práticas e para a construção de um ambiente acadêmico mais integrado.

SER E PERTENCER:

A Identidade Profissional do Técnico Administrativo em Educação nas Universidades Federais

Por Anna Cláudia Souza e Silva
Cláudia Starling
Juliana Batista Faria



S729s

Souza e Silva, Anna Cláudia, 1989-

Ser e pertencer [recurso eletrônico] : a identidade profissional do técnico administrativo em educação nas universidades federais / Anna Cláudia Souza e Silva. -- Belo Horizonte : UFMG / FaE / Promestre, 2024.

10 p. : il., color.

[Obra produzida em conjunto com a dissertação de mestrado da autora, com o título: Entre páginas de um diário [manuscrito] : o processo de constituição da minha identidade profissional no estágio de docência / Anna Cláudia Souza e Silva. -- Belo Horizonte, 2024. -- 126 p. : enc., il., color. -- Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. -- Orientadora: Cláudia Starling Bosco; Coorientadora: Juliana Batista Faria.].

Orientadora: Cláudia Starling Bosco.

Coorientadora: Juliana Batista Faria.

Bibliografia: p. 9.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Administração de pessoal. 2. Educação. 3. Universidades e faculdades públicas -- Organização e administração. 4. Universidades e faculdades públicas -- Servidores públicos. 5. Servidores públicos -- Desenvolvimento profissional. 6. Servidores públicos -- Formação profissional. 7. Servidores públicos -- Identidade.

I. Título. II. Bosco, Cláudia Starling, 1970-. III. Faria, Juliana Batista, 1980-.

IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.1

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

SUMÁRIO



1 Introdução

PÁGINA 02



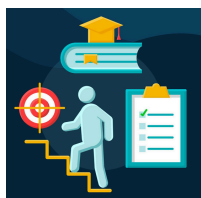
2 O Papel dos TAE nas Universidades Federais

PÁGINA 03



3 Identidade Profissional

PÁGINA 05



4 Meu processo de formação profissional

PÁGINA 07



5 Referências

PÁGINA 09



6 Sobre as autoras

PÁGINA 10

INTRODUÇÃO

Por que falar de identidade profissional?

Em uma universidade, cada profissional desempenha um papel essencial para o sucesso da instituição e a formação dos estudantes. Os Técnicos Administrativos em Educação (TAE) são fundamentais para garantir que as engrenagens do ensino, pesquisa e extensão funcionem de forma integrada.



Este livreto tem como objetivo abrir um diálogo sobre a identidade profissional dos TAE, sua importância e como sua formação pode fortalecer sua atuação no ambiente universitário. Mais do que uma reflexão, este material é um convite para docentes, gestores e TAE trabalharem juntos na construção de um espaço universitário mais colaborativo.

A identidade profissional dos TAE não é apenas um reflexo das suas atribuições, mas também da maneira como são vistos por si mesmos e pelos demais membros da comunidade universitária. Essa construção está atrelada ao reconhecimento, às oportunidades de desenvolvimento e ao impacto que seu trabalho gera no cotidiano institucional. Assim, promover uma reflexão sobre esse tema é essencial para fortalecer a própria universidade.

Além disso, a formação contínua desempenha um papel fundamental no fortalecimento da identidade profissional.

Programas que incentivam o aprendizado e a inovação ampliam a capacidade de ação dos TAE e mostram o quanto seu trabalho é valorizado. Nesse sentido, é necessário fomentar espaços de diálogo e formação que permitam aos TAE repensarem suas práticas e se conectarem de forma mais profunda com os objetivos institucionais.

Convidamos você a embarcar nesta jornada, explorando conceitos, práticas e ações que promovem o reconhecimento e o desenvolvimento dos TAE como pilares essenciais da universidade.

O PAPEL DO TAE NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

O Técnico Administrativo em Educação (TAE) desempenha um papel fundamental na engrenagem que mantém a universidade funcionando. Com atuações que abrangem desde o suporte acadêmico e administrativo até o planejamento estratégico e a execução de políticas institucionais, o TAE é essencial para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão.

Entre a gestão de processos, o atendimento às demandas docentes e estudantis e a participação na governança universitária, o TAE contribui diretamente para a qualidade e a continuidade dos serviços ofertados pela instituição.

Este capítulo busca lançar luz sobre as múltiplas funções exercidas pelos TAE, destacando sua relevância no cotidiano universitário e promovendo a reflexão sobre como o trabalho colaborativo entre TAE, docentes e gestores pode fortalecer a universidade como um todo.

A seguir veremos:

- Quem é o TAE?

Breve explicação sobre o que significa ser Técnico Administrativo em Educação, incluindo exemplos de funções exercidas.



QUEM É O TAE?

O técnico administrativo em educação (TAE) representa uma das três categorias que compõem a comunidade acadêmica das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), junto aos docentes e discentes. Esta carreira foi criada a partir do Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação - PCCTAE, regido pela [Lei 11.091/2005](#).

Os TAE geralmente atuam em atividades de suporte, conhecidas como "atividades-meio". Isso significa que o foco principal de suas funções não está diretamente no processo educativo entre professores e alunos, o que é referido como o "polo docente-discente", mas sim em atividades que viabilizam o funcionamento desse processo. Por estarem frequentemente em espaços distantes do centro do processo educacional, isso impacta tanto a percepção que os próprios TAE têm de seu trabalho e identidade profissional, quanto a maneira como outros sujeitos, como docentes e estudantes, os veem.

A atuação dos TAE se estende por diversas áreas, conhecimentos e setores. Eles podem estar presentes em funções como médicos em hospitais universitários, técnicos de laboratório em diferentes campos científicos, bibliotecários, assistentes administrativos, assistentes sociais, entre outros cargos de níveis médio e superior.

O Art. 8º do [PCCTAE](#) define como atividades dos servidores técnico-administrativos em educação aquelas relacionadas ao planejamento, organização, execução ou avaliação das atividades inerentes ao apoio técnico-administrativo ao ensino; planejamento, organização, execução ou avaliação das atividades técnico-administrativas inerentes à pesquisa e à extensão nas Instituições Federais de Ensino; execução de tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais, financeiros e outros de que a Instituição Federal de Ensino disponha, a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições Federais de Ensino.



Dessa forma, são exemplos de atuação dos TAE os profissionais responsáveis por realizar matrículas nas Seções de Ensino, apoiar estudantes em pesquisas nas bibliotecas, orientar buscas bibliográficas, coordenar ou secretariar Unidades, Departamentos e Seções, processar e auditar documentos, informações e contas, administrar espaços institucionais, oferecer atendimento médico e ambulatorial, gerenciar folhas de pagamento e tramitação de processos, liderar comissões, coordenações e grupos de trabalho, representar a universidade, manter e operar laboratórios, realizar pesquisas laboratoriais, restaurar patrimônios materiais e imateriais, além de viabilizar o ensino, a pesquisa e a extensão, conduzir pesquisas de campo, organizar projetos e eventos. Em resumo, eles são essenciais para fazer a engrenagem da universidade funcionar plenamente.

IDENTIDADE PROFISSIONAL

Nesta seção, apresentaremos algumas reflexões acerca da Identidade Profissional

O sociólogo francês Claude Dubar (2005) argumenta que a identidade profissional é resultado de diversas socializações, abrangendo desde a socialização antes do ingresso na formação profissional, a formação inicial, até todo o percurso da carreira.

O autor destaca o dualismo presente no processo de constituição da identidade, considerando tanto os aspectos pessoais quanto os profissionais.

Em seu livro “A crise das identidades: A Interpretação de uma Mutação”, Dubar (2006) explora as transformações das identidades profissionais e sociais em tempos de mudanças nas estruturas de trabalho e na vida social. Ele discute como as identidades podem se tornar frágeis ou ameaçadas diante de incertezas e rupturas, e como as pessoas buscam redefinir ou converter suas identidades em resposta a essas crises.



A identidade profissional é uma construção em constante evolução ao longo da carreira, não sendo algo estático que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. Esse desenvolvimento ocorre no contexto das interações sociais e é caracterizado por um processo contínuo de reflexão sobre si mesmo em relação ao ambiente em que se está inserido. Portanto, a identidade profissional não é algo fixo ou imutável.

O mesmo autor afirma que a identidade não é algo fixo ou dado, mas um processo contínuo de constituição ao longo da vida, marcado pelas experiências pessoais e interações sociais. Quando ocorre uma crise, por exemplo, em momentos de mudança rápida no mercado de trabalho, globalização, ou instabilidade nas relações sociais, os indivíduos podem sentir que sua identidade está ameaçada, levando a um sentimento de incerteza e desorientação.

Essa crise ocorre, em grande parte, porque as instituições e estruturas que antes davam suporte às identidades são abaladas ou enfraquecidas, deixando as pessoas com menos pontos de referência estáveis. Assim, Dubar (2006) sugere que, nesses contextos, os indivíduos precisam reconstruir suas identidades, o que pode ser um processo mais difícil e incerto, marcado por rupturas e pela necessidade de adaptação a novas realidades.

IDENTIDADE PROFISSIONAL DO TAE

Como já mencionado, por estarem muitas vezes em espaços distintos e afastados do centro do processo educacional, os TAE enfrentam desafios que impactam tanto a forma como percebem seu próprio trabalho e identidade profissional quanto a maneira como são vistos por outros sujeitos, como docentes e estudantes. Essa realidade pode dificultar a construção de uma identidade profissional compatível com a natureza e a importância do seu trabalho, limitando a compreensão de seu papel dentro das instituições em que atuam.



Identidade
Profissional

Nos estudos de Reis e Paixão (2022), é destacado que a conquista do PCCTAE foi e continua sendo um marco essencial para o fortalecimento da identidade profissional e da consciência dos TAE sobre suas atribuições no âmbito universitário. A partir dessa conquista, os TAE passaram a se reconhecer como uma categoria específica dentro das instituições de ensino. Além disso, entenderam que o tripé das Instituições Federais de Ensino Superior (ensino, pesquisa e extensão) não é exclusividade de um único grupo

grupo ou categoria, mas deve englobar a participação de todos os membros da instituição. Assim, além de desempenharem suas funções técnicas e formais, os TAE passaram a atuar de maneira mais ativa nos processos de pesquisa e extensão, inclusive contribuindo para sua avaliação por meio da presença em comissões relacionadas a essas áreas.

O PCCTAE foi fundamental para introduzir elementos que possibilitaram avanços tanto na teoria quanto na prática da gestão de recursos humanos. Esses avanços permitiram a formulação e consolidação de políticas institucionais que ajudaram a superar o papel subalterno dos servidores e fortaleceram o sentimento de pertencimento à instituição (Valle, 2014).

MEU PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Trazemos aqui um breve relato sobre meu processo de formação profissional

Com muito orgulho, sou servidora da Universidade Federal da Minas Gerais (UFMG) desde 2017 no cargo de Assistente em Administração. Tanto nós, TAE, quanto os demais servidores públicos, temos direitos e deveres a cumprir no exercício da nossa função. Entre os deveres, está a responsabilidade de realizar nossas atividades com competência, ética e transparência, respeitando os princípios da administração pública, como a legalidade, a impessoalidade, a moralidade, a publicidade e a eficiência.

Também devemos seguir as normas e regulamentos internos, manter a confidencialidade de informações, tratar com respeito nossos colegas e o público, além de preservar o patrimônio público e buscar sempre a formação para aprimorar os serviços prestados.



Em relação aos direitos dos TAE, tanto a UFMG quanto o PCCTAE garantem uma série de benefícios importantes para a nossa categoria. A universidade e o plano de carreiras oferecem oportunidades para a participação em cursos de formação, treinamentos e programas de desenvolvimento profissional, que visam aprimorar nossas competências. Além disso, há o direito ao acesso a programas de incentivo à formação continuada e à especialização, que contribuem para a nossa valorização e crescimento profissional dentro da instituição. A seguir, elencarei os principais direitos ligados à educação e à promoção da qualificação que estão assegurados para os TAE.

O **Incentivo à Qualificação** é a vantagem concedida ao servidor que possuir educação formal superior ao exigido para ingresso no cargo de que é titular, independentemente do nível de classificação em que esteja posicionado. Com base no que determina a Lei nº 11.091/2005, sempre que um servidor TAE se qualifica em um nível de escolaridade acima daquela que é exigida para o cargo, ele recebe um adicional de qualificação com um percentual pré definido pela Lei. Esse incentivo além de estimular o TAE a buscar constantemente sua formação e aprimoramento profissional, também reconhece e valoriza o esforço do servidor.

A UFMG, conforme o Art. 98 da Lei 8.112/90, concede **Horário Especial para servidor estudante**, desde que comprovada a incompatibilidade entre o horário escolar e o horário de trabalho na instituição. Esse benefício é oferecido sem prejuízo do desempenho das funções do cargo. Assim, se houver um conflito entre os horários das atividades educacionais do TAE e seu expediente de trabalho, a universidade proporciona flexibilidade para que o servidor possa cumprir sua carga horária de trabalho de forma adequada. Pessoalmente, utilizei desse benefício durante o meu primeiro ano do mestrado e também durante o estágio de docência. Esse apoio foi fundamental para conciliar minhas atividades acadêmicas e profissionais e me permitiu gerir melhor meu tempo e aprofundar meu desenvolvimento acadêmico sem comprometer meu desempenho no trabalho.

No âmbito da UFMG, a Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH) possui diversos programas institucionais que promovem a educação do servidor TAE. São eles o Programa de Desenvolvimento Institucional para os Servidores (PRODIS) e Programa de Incentivo à Educação Formal em Nível de Graduação e Pós-Graduação (PROINEF).

O **PRODIS** tem como objetivo geral apoiar a formação e preparação dos servidores da UFMG em posições gerenciais e não gerenciais para ações estruturantes no âmbito da gestão de pessoas. Através de um edital lançado anualmente, o programa visa conceder auxílio financeiro para participação de TAE em cursos e eventos externos à universidade. O PRODIS financia taxas de inscrição para participação em cursos e eventos de caráter técnico, científico, acadêmico ou cultural; passagens aéreas ou terrestres de ida e volta; além de diárias para eventos nacionais ou internacionais. A concessão do financiamento fica condicionada aos limites estabelecidos em edital e à disponibilidade de recursos financeiros.

O **PROINEF** tem por finalidade contribuir com o desenvolvimento dos servidores TAE da UFMG, por intermédio de auxílio financeiro para a realização de curso formal de graduação e pós-graduação. Este auxílio é destinado ao pagamento de parte da mensalidade cobrada pelas instituições de ensino privadas e também está condicionado aos limites estabelecidos em edital. Particularmente, não participei deste programa, mas entendo que ele é uma outra oportunidade para aqueles TAE que desejam avançar em sua formação acadêmica, especialmente aqueles que buscam conciliar o trabalho com a continuidade dos estudos e não conseguiram obter uma vaga em instituições públicas, contribuindo assim para o seu aperfeiçoamento profissional.

Tive a oportunidade de participar do **PRODIS** em três ocasiões. A primeira ocorreu em 2019, quando participei da 6ª edição do Encontro Nacional de Arquivistas das Instituições Federais de Ensino Superior (ENARQUIFES), na cidade de Goiânia/GO. Naquela época, eu integrava a Comissão de Arquivos Permanentes da Faculdade de Farmácia/UFMG e participar do evento foi essencial para o aprimoramento do meu conhecimento em gestão documental.

A segunda participação no programa aconteceu em 2022, no VI Congresso Nacional de Educação, em Maceió/AL. Neste evento, submeti um resumo expandido intitulado “De nós para o outro: reflexões sobre os casos de ensino de um professor de geografia” em parceria com a minha orientadora e um colega de mestrado. O resumo compôs os anais do congresso intitulado. Neste estudo, apresentamos os desafios vivenciados pelo professor participante da pesquisa que atua na Rede Estadual de Minas Gerais, discutindo a maneira de planejar o ensino de Geografia a partir da reconstrução de situações cotidianas dos estudantes.

Minha terceira oportunidade aconteceu em novembro de 2024, quando participei do 22º Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), em João Pessoa/PB. Recebi a aprovação para apresentar um pôster Constituição da Identidade Profissional no Estágio de Docência.

As participações no **PRODIS** foram fundamentais para a constituição da minha identidade profissional. Ao me envolver em eventos acadêmicos e científicos por meio deste programa, tive a oportunidade de ampliar meus horizontes. Esses momentos fortaleceram meu conhecimento e me proporcionaram reflexões sobre minha atuação como TAE e pesquisadora na área de educação. O apoio do **PRODIS** tem sido essencial para minha qualificação contínua, contribuindo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS



BRASIL. Lei nº 11.091, de 12 de Janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 13 jan.2005.



BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 anotada / Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, Secretaria de Gestão de Pessoas e Relações do Trabalho no Serviço Público. – 3 ed.



DUBAR, C. A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.



DUBAR, Claude. A crise das identidades. A interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento, 2006.



REIS, Guilherme Basso; PAIXÃO, Márcia Valéria. Técnico-administrativos em educação das IFES: carreira e institucionalidade. Revista Educar Mais, v. 6, p. 199-208, 2022.

SOBRE AS AUTORAS



ANNA CLÁUDIA SOUZA E SILVA

<http://lattes.cnpq.br/5049937790153156>

Mestre em Educação pela UFMG (2024). Graduada em Engenharia de Minas pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2014), Especialista em Administração Pública pela Universidade Cândido Mendes (2018), Especialista em Segurança Pública pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais - IPEMIG (2020). Atua como Técnica Administrativa em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (Desde 2017).



CLÁUDIA STARLING

<http://lattes.cnpq.br/8667688231086540>

Professora de Didática da UFMG, atualmente coordenadora do Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência - (Promestre/FaE). Atua no Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG (PPGE/FaE/UFMG). Desenvolve pesquisas no campo da Didática, Docência e Formação e Pesquisa(auto)biográfica.



JULIANA BATISTA FARIA

<http://lattes.cnpq.br/2909587069721689>

Professora de Matemática no Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa formação Polifonia (UNICAMP/UERJ), do Grupo de Estudos sobre Numeramento (UFMG) e do Laboratório de Pesquisa em Experiências de Formação e Narrativas de Si da UFMG. Desenvolve pesquisa sobre as narrativas pedagógicas e a documentação narrativa de experiências pedagógicas na formação de professores da educação básica.

5. CRUZANDO A LINHA DE CHEGADA: CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Realizar esta pesquisa foi uma tarefa árdua e repleta de desafios, porém ao final se revelou como um processo de descobertas sobre minha própria identidade, as quais nem eu mesma reconhecia. O primeiro desses desafios se revelou antes mesmo de eu ser aprovada no programa de mestrado, quando escolhi encarar a jornada de participar de uma seleção de pós-graduação numa área diferente da qual eu havia me graduado. Ao ingressar no PROMESTRE como mestranda, foram surgindo outras dificuldades e a maior delas foi encontrar um tema de pesquisa que fizesse sentido para mim. Esse processo de escolha de pesquisa me deixou muito aflita e emocionalmente desgastada, a ponto de querer desistir do mestrado por muitas vezes (muitas mesmo), se não fosse pela compreensão e acompanhamento das minhas orientadoras.

Nesta etapa final do projeto, ao olhar para trás, consigo compreender que todo o caminho que trilhei nesta maratona do mestrado constitui parte da minha identidade profissional e pessoal. Cada um de nós possui uma perspectiva e uma bagagem únicas e é exatamente isso que torna a identidade de cada indivíduo ímpar. Refletir sobre os desafios e as angústias enfrentadas ao longo desse percurso reforçou meu entendimento de que a pesquisa (auto)biográfica é, também, uma jornada de autodescoberta e crescimento. Ensinou-me a valorizar minha resiliência e a importância de persistir, mesmo quando os obstáculos parecem insuperáveis.

Ao refletir sobre as potencialidades e desafios da pesquisa (auto)biográfica em um mestrado para estudos da formação docente e da identidade profissional, percebi que essa pesquisa permitiu explorar como as experiências pessoais e profissionais constituem a identidade de um educador. A pesquisa (auto)biográfica favoreceu minha perspectiva sobre elementos que foram essenciais para a constituição da minha identidade. No entanto, também enfrentei desafios significativos ao lidar com essa metodologia. A timidez e a dificuldade em compartilhar aspectos íntimos da minha vida tornaram o processo mais complicado. A relutância em expor minha própria experiência foi um dos grandes desafios deste estudo. Esses desafios mostram como foi difícil equilibrar a exposição pessoal com a análise crítica, para que a pesquisa não ficasse com um viés inadequado. Expor minhas experiências pessoais de forma autêntica, sem deixar que isso prejudicasse a análise objetiva, foi um desafio constante. Construir uma perspectiva crítica sobre minha própria trajetória, sem exageros ou lacunas, exigiu um esforço constante de reflexão. Esse equilíbrio foi essencial para garantir que a pesquisa oferecesse uma visão clara sobre a constituição da identidade profissional enquanto preservava a integridade e a profundidade da experiência pessoal relatada por mim.

Durante a realização deste estudo, foi possível compreender a relação da constituição da minha identidade profissional com a experiência em participar do Estágio de Docência realizado na disciplina de Didática de Licenciatura. O Estágio de Docência me permitiu vivenciar e refletir sobre as complexidades da prática docente, ampliando a minha visão sobre o sistema educacional, anteriormente limitada à mera transmissão de conhecimento. Sinto-me privilegiada por carregar na minha história de desenvolvimento profissional a vivência deste estágio. Como eu havia mencionado no Capítulo 2 desta pesquisa, como estudante do mestrado profissional em educação que realizou o estágio de docência, mesmo não exercendo a profissão docente, faz de mim uma Técnica Administrativa em Educação (TAE) diferente dos demais.

Cada um dos objetivos específicos propostos nesta pesquisa contribuiu para uma compreensão abrangente da minha identidade profissional. Ao discutir o conceito de identidade profissional na formação docente, articulado com a discussão que vivenciei em sala sobre o desenvolvimento docente, foi possível explorar algumas abordagens de como os professores constituem sua identidade, proporcionando-me uma base para investigar minhas próprias vivências, ajudando-me a compreender a importância do estágio de docência na formação dos educadores. Reconhecer as dimensões identitárias que compõem minha identidade profissional foi uma etapa essencial de autoconhecimento. Esse movimento de reflexão sobre minhas experiências de vida teve uma dimensão terapêutica e, do ponto de vista da construção do conhecimento, permitiu-me entender como minhas vivências pessoais e profissionais se entrelaçam na constituição da minha identidade. Documentar as minhas vivências no estágio docente em um diário também foi um ponto crucial deste estudo. Por meio das escritas no diário foi possível registrar, além das interações em sala de aula, os dilemas enfrentados durante todo o curso do estágio, destacando momentos significativos que contribuíram para a construção da minha identidade docente.

Ao mapear as atividades desenvolvidas pelos estudantes durante o Estágio de Docência, pude captar algumas das inseguranças dos estudantes em exercer a profissão professor(a). Foi possível identificar que muitos deles estão com uma vontade genuína de mudar o mundo através da educação, reconhecendo o impacto transformador que a educação pode ter na sociedade. Da mesma maneira, observei que os estudantes se sentem desafiados com todos os obstáculos que podem enfrentar, como a desvalorização da profissão e a violência nas escolas. Finalmente, considero que desenvolver um livreto virtual como recurso educacional, evidenciando minhas reflexões durante o Estágio de Docência, resultou em um produto tangível que sintetiza todo o processo investigativo e reflexivo desta pesquisa. Acredito que este livreto servirá como um recurso útil para outros educadores e/ou educadoras em formação, ao compartilhar com os

leitores o impacto das minhas experiências na constituição da minha identidade profissional.

A partir das dimensões identitárias construídas no processo de análise do percurso vivenciado no estágio docente, foi possível considerar que minha identidade profissional é um mosaico em constante transformação. Cada vivência no estágio, desde a interação com os alunos até a elaboração dos Casos de Ensino, permitiu que eu conectasse aspectos pessoais, como a timidez e a escolarização familiar, a elementos profissionais, como o olhar sensível para as práticas pedagógicas. Essas experiências me fizeram enxergar a docência não apenas como transmissão de conhecimento, mas como um espaço de troca, acolhimento e aprendizado mútuo. Ao refletir sobre esses circuitos de maneira integrada, percebi como minha trajetória até aqui moldou minha forma de compreender e valorizar o papel do educador na sociedade.

Acredito que esta pesquisa representa uma contribuição para o campo da formação profissional docente ao explorar as vivências durante um estágio de docência, além do compartilhamento de uma jornada de autoconhecimento e autorreflexão sobre as experiências vividas na constituição da identidade profissional de um indivíduo. Creio ainda que meu estudo sobre a identidade profissional docente oferecerá uma contribuição para a formação de professores ao examinar como a identidade dos educadores se desenvolve e muda através das experiências práticas, como o estágio de docência.

Refletindo sobre a potência deste estudo na minha atuação como TAE, percebo que a pesquisa sobre a identidade profissional trouxe uma visão mais clara sobre o significado do papel que desempenho na universidade. Ao explorar como a identidade profissional se constitui e a influência das práticas educativas nesse processo, entendi melhor a importância do meu trabalho no apoio aos docentes e na criação de um ambiente acadêmico mais formativo. Essa compreensão me levou a adotar uma postura mais ativa e comprometida no meu local de exercício, procurando constantemente maneiras de aprimorar minha atuação e colaborar mais dentro do sistema de educação ao qual pertenço.

Além disso, considero que as experiências e aprendizados que obtive ao longo desse estudo podem servir de inspiração para outros TAE. Compartilhar minha jornada e os conhecimentos adquiridos pode incentivar meus colegas a buscarem por qualificação e se envolverem em processos de formação contínua. Acredito que, ao destacar a importância do desenvolvimento profissional, podemos construir uma rede de TAE mais capacitada e fortalecer a relação entre todos os profissionais da instituição.

Concluo afirmando que a experiência de cursar um mestrado profissional em educação trouxe contribuições importantes para a constituição da minha identidade profissional, sendo eu uma profissional não docente. Primeiramente, destaco a oportunidade de formação como

pesquisadora que o mestrado me proporcionou. Trouxe-me um novo olhar sobre a docência e o ambiente educacional como um todo, permitindo-me reconhecer que minhas funções, mesmo indiretamente, impactam de maneira significativa o sistema educacional. Essa percepção me levou a valorizar ainda mais meu papel dentro da universidade, entendendo que, de certa forma, também sou uma educadora, já que minhas ações contribuem para o funcionamento do processo educativo.

Além disso, o mestrado me abriu novos caminhos para continuar buscando e refletindo sobre o meu desenvolvimento profissional, despertando em mim o desejo de buscar novas oportunidades de aprendizado e aprimoramento. Essa experiência promoveu uma autorreflexão crítica sobre minhas próprias práticas e uma autoavaliação constante. Ao longo do curso, fui constituindo minha identidade como TAE, o que me ofereceu uma nova perspectiva sobre o reconhecimento da minha profissão.

Dessa forma, considero que a divulgação do livreto desenvolvido poderá contribuir para uma maior integração entre essas categorias dentro da universidade. Acredito que seria importante investir em cursos de formação continuada para docentes e não docentes, voltados para fortalecer essas relações.

O estágio de docência que realizei durante o mestrado foi um momento importante na constituição da minha identidade profissional. Essa experiência permitiu que eu vivenciasse a prática docente e compreendesse as complexidades do processo educacional. O estágio me fez avaliar que minha trajetória de vida e minhas experiências desempenharam e desempenham um papel central na maneira como enxergo meu papel na educação. Assim, minha identidade profissional foi se consolidando, não apenas pelo trabalho administrativo, mas também pela minha inserção no universo da docência, ainda que de forma indireta.

A importância do meu estudo para o campo da educação está em compreender como identidades profissionais se constituem de maneiras variadas, envolvendo tanto aspectos pessoais quanto experiências práticas. Através do estudo da minha própria trajetória e da experiência no estágio de docência, busquei demonstrar que a identidade profissional de um educador não se limita à prática em sala de aula, mas pode ser formada por diversas interações dentro do campo educacional. Ao explorar como essas múltiplas dimensões contribuíram para a construção da identidade profissional, espero contribuir para a compreensão sobre o papel da educação na formação de indivíduos dentro e fora da docência, e enriquecer o debate acadêmico sobre identidade profissional e os processos formativos no campo educacional.

Assim como uma maratona, a constituição da identidade profissional é uma jornada contínua que se estende ao longo da vida. Uma maratona nunca se inicia no momento da largada

e muito menos termina após cruzar a linha de chegada. Percorrer 42km exige preparação anterior para que o percurso seja finalizado com sucesso. Arrisco-me a dizer que uma maratona é só uma etapa da nossa identidade profissional, que é composta por diversas outras provas de maratonas seguidas, algumas mais descomplicadas do que outras. Nossa identidade é constituída por várias versões de nós mesmos durante a vida, nos diversos contextos sociais e históricos que vivemos. É um processo dinâmico, que se reinventa. Enquanto minha próxima maratona não se inicia formalmente, sigo treinando e me preparando para os desafios e possibilidades que ainda estão por vir.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, André Effgen. “EU GOSTAVA MUITO DO CAOS QUE ERA AQUELA SALA” IDENTIDADES E EMOÇÕES NAS NARRATIVAS DE ALUNOS DA LICENCIATURA EM SITUAÇÃO DE ESTÁGIO. **fólio-Revista de Letras**, v. 12, n. 1, 2020.
- ALMEIDA, Jeyvson Correia; DE CHIARO, Sylvia. Argumentação e aprendizagem baseada em problemas: processo de construção de conhecimento crítico e reflexivo em sala de aula de física. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 28, n. 2, p. 462-483, 2023.
- ALVES, Cynthia Maria Barbosa Melo. **Diários da pesquisadora: reflexões sobre meu processo de constituição identitária profissional como coordenadora pedagógica geral**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência - PROMESTRE) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.
- ALVES, Francisco A. Cordeiro. **O encontro com a realidade docente: estudo exploratório (Auto) biográfico**. 1997.
- ARAÚJO, Laura Filomena Santos et al. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde/Brazilian Journal of Health Research**, v. 15, n. 3, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. 1992.
- BESUTTI, Jussara; REDANTE, Roberta Cristina; FÁVERO, Altair Alberto. Formação e construção da identidade docente a partir da narrativa de histórias de vida. **Educação por Escrito**, v. 8, n. 2, p. 260-277, 2017.
- BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Estabelece requisitos para concessão de bolsas. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 nov. 1999
- CÂMARA, S. C. X. da *et al.* **O memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica do ensino superior no Brasil**. 2012. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
- CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia, Brasil, 2011.

DELORS, Jacques *et al.* Os quatro pilares da educação. **Educação: um tesouro a descobrir**, v. 4, p. 89-101, 1999.

DESCHAMPS, J.; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DOMINGUES, I. M. C. S.; SARMENTO, T.; MIZUKAMI, M. G. N. **Os casos de ensino como “potenciais reflexivos” no desenvolvimento profissional dos professores da escola pública**. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

DUARTE, A. M. C.; REIS, J. B.; CORREA, L. M.; REZENDE, S. S. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, v. 45, 19 maio 2020.

DUBAR, C. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. A crise das identidades. **A interpretação de uma mutação**. Porto: Afrontamento, 2006.

FONTOURA, H. A. Meu nome é professor/a: sobre aprender a docência e identidades. **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 297-310, 2019.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. **Vidas de professores**, v. 2, p. 79-110, 1992.

LIMA, V. R.; SOUSA, E. F. P.; SITKO, C. M. Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem: Sala de aula invertida, Instrução por colegas e Júri simulado no ensino de matemática. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, p. e2810514507-e2810514507, 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Em Aberto, v. 5, n. 31, 1986.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Liber Livro, 2006.

MADKE, P.; BIANCHI, V.; FRISON, M. D. **Interação no espaço escolar: contribuições para a construção do conhecimento escolar**. Brasil: Departamento de Ciências da vida da Unijuí, 2012.

MARCELO, C. G. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 109–131, 2009.

MERSETH, K. K. **Cases and case methods in teacher education**. Handbook of Research on Teacher Education. 1996.

MERSETH, K. K. **Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro**. Editora Moderna, 2018.

DOMINGUES, I. M. C. S.; SARMENTO, T.; MIZUKAMI, M. G. N. **Os casos de ensino na formação-investigação de professores dos anos iniciais**. In: DORNELLES, L. V.; FERNANDES, N. (org.). *Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança - as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. 1. ed. Braga, Portugal: Editora da Universidade do Minho, 2012.

NONO, M. A. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NONO, M.; MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, v. 83, n. 203-04-05, 2002.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, M. R. B. *et al.* **Educação estética e fotografia na formação de professores em nível do ensino médio: a relevância das contribuições de Adorno e Freire**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, A. L. **O dever docente: olhares para a formação dos licenciandos em educação física a partir do estágio curricular supervisionado**. 2021. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2021.

OLIVEIRA, C. C. J.; MACKEDANZ, L. F.; CARVALHO, F. A. H. Estágio de docência da pós-graduação stricto sensu: uma perspectiva neurocientífica. **Revista Humanitaris-B3**, v. 3, n. 3, 2022.

OLIVEIRA, S. M.; LOPES, R. O Júri Simulado como metodologia ativa no curso de Licenciatura em Matemática. **Educação Matemática Debate**, v. 7, n. 13, 2023.

PASSEGGI, M. C. **Pesquisa autobiográfica: questões de método e de escrita**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, 2017.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, p. 369-386, 2011.

PEREIRA, R. Uso de casos de ensino em processos de formação docente no contexto escolar. **Curso de Casos de Ensino. Fundação Carlos Chagas**, 2019.

PERES, M. R.; RIBEIRO, R. D. C.; RIBEIRO, L. L. L. P.; COSTA, A. F. de R.; ROCHA, V. D. A formação docente e os desafios da prática reflexiva. **Educação. Santa Maria**, p. 289-303, 2013.

- PEZZATO, L. M.; BRAGANÇA, I. F.; ROSA, C. P. Memórias, escritas e diários em pesquisa formação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 8, n. 23, p. e1109-e1109, 2023.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. Cortez Editora, 2018.
- PIRES, N. A. R.; GAUTHIER, C. Pautas didáticas na construção da profissionalidade docente. **Educação (Santa Maria. Online)**, v. 45, p. 1-26, 2020.
- PIRES, V.; FARIAS, G. O.; BATISTA, P. M. F. Construção da identidade profissional docente de estagiários em educação física. **Educación Física y Ciencia**, v. 21, n. 4, p. 104-104, 2019.
- PRYJMA, M. F.; WINKELER, M. S. B. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6, n. 11, p. 23-34, 2014.
- REIS, G. B.; PAIXÃO, M. V. Técnico-administrativos em educação das IFES: carreira e institucionalidade. **Revista Educar Mais**, v. 6, p. 199-208, 2022.
- RICHARDSON, V. **Tempo e espaço**. In: ARENDS, RI Aprender a ensinar. Lisboa: McGraw-Hill, 1997.
- SANTOS, R. V. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Integração, São Paulo, ano XI**, n. 40, p. 19-31, 2005.
- SENGIK, A. S.; TIMM, J. W.; STOBÄUS, C. D. Estágio docente como prática pedagógica. **ETD Educação Temática Digital**, v. 21, n. 4, p. 979-993, 2019.
- SILVA, F. J. M.; Saraiva, A. A. Ser Professor: Entre Desafios e Possibilidades de Atuação. **Id on Line. Revista de Psicologia**, v. 14, n. 49, p. 427-435, fev. 2020.
- SOUZA, E. C. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. **Rio de Janeiro: DP&A**, p. 204-218, 2006.
- SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação. Santa Maria**, p. 39-50, 2014.
- STARLING, C.; ARRAZ, F. M.; GONTIJO, F. R. “Novo” Ensino Médio: o que revelam os Casos de Ensino produzidos e socializados por uma professora de Matemática. **Revemop**, v. 5, p. e202323-e202323, 2023.
- TAKAHASHI, B. T.; LORENCINI JÚNIOR, A. A identidade social docente na formação inicial de professores de Ciências. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 3, p. 1103-1115, 2019.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência. **Resolução nº 04/2019, de 13 de maio de 2018**. Estabelece condições e critérios para o Estágio de Docência do (a) mestrando (a) do Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: PROMESTRE, 2019. Disponível em: <https://promestre.fae.ufmg.br/resolucoes>. Acesso em: 3 mar. 2024.

VALLE, A. S. **Trabalhadores técnico-administrativos em educação da UFMG: inserção institucional e superação da subalternidade**. 182 f. Dissertação Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

WOLNIEWICZ, E. B. B.; SILVA, M.; OTANI, N. A construção da identidade profissional do técnico-administrativo em educação: a pesquisa narrativa como possibilidade de investigação. **Revista Labor**, 2(25), 81-105. 2021.

ZABALZA, M.A. **Diários de Aula: um instrumento**. Artmed Editora, Porto Alegre, 2009.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.

Prezado (a) estudante,

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa **“Casos de Ensino com professores(as) e estudantes: experiências formativas e docentes”**, a ser desenvolvida pela Mestranda **Anna Cláudia Souza e Silva** (FaE/UFGM), sendo orientada pela **Profa. Dra. Cláudia Starling Bosco** (FaE/UFGM) no mestrado Profissional em Educação da UFGM- PROMESTRE.

A pesquisa está inserida no campo da Didática e da Pesquisa (auto)biográfica e tem como objetivo compreender as experiências formativas e docentes vivenciadas pelos(as) professores(as) no contexto escolar, evidenciando seus dilemas, escolhas e resistências.

A pesquisa adota como base os princípios metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, possibilitando que você conte sua história. Para isso, está previsto a sua participação em grupos de discussão acerca da temática com outros professores ou estudantes. Estão previstos 05 encontros, de 1 hora e 30 minutos, que serão agendados de acordo com seu interesse e disponibilidade de horário. Todos os encontros serão gravados para que a pesquisadora possa transcrevê-los e analisá-los. Nos grupos de discussão você será convidado a narrar sua trajetória pessoal, profissional e acadêmica, os fatores que te motivaram a ser professor(a), e outros aspectos que julgar mais relevantes acerca da temática. Os encontros serão realizados em formato virtual (utilizando a Plataforma *Meet*) ou presencialmente, de acordo com a sua disponibilidade e interesse.

O material coletado será devidamente arquivado pela pesquisadora por cinco anos, no gabinete na Faculdade de Educação e após esse tempo, todo o material será destruído.

Sua participação é confidencial. Apenas os pesquisadores terão acesso à sua identidade. Os resultados da pesquisa serão divulgados em cursos de formação e publicações científicas, garantindo a sua não identificação. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Conforme a Res.466/2012, toda pesquisa científica oferece riscos. Ao participar desta pesquisa, você poderá sentir algum desconforto e/ou constrangimento no momento da realização dos encontros coletivos. Esses possíveis riscos serão minimizados, criando um clima de confiança e parceria, propondo uma abordagem dentro dos padrões de uma pesquisa pautada pela ética. Caso você sinta algum desconforto, você poderá interromper a sua narrativa e agendar outro horário individualmente, caso seja dos eu interesse.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto, entretanto esperamos que este estudo possibilite ampliar os estudos acerca da formação e da docência.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. De acordo com a Res.466/12, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa você poderá solicitar indenização. Cabe esclarecer que você, como participante, poderá retirar seu consentimento em qualquer momento da investigação, sem qualquer penalidade.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá procurar a pesquisadora Cláudia Starling Bosco, email claudiastarling@ufmg.br e a pesquisadora Anna Cláudia Souza e Silva, pelo e-mail: annaclaudia_souza@yahoo.com.br; pelo telefone: (XXXXXXXXXX). E em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de MG, (31) 3409 4592, Av. Antônio Carlos n. 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar - sala 2005 – Campus Pampulha, BH, MG, 31 270.901. Tendo lido e concordado com os termos anteriormente estabelecidos, pedimos que preencha o termo abaixo e assine esse documento.

Antecipamos agradecimentos,

Anna Cláudia Souza e Silva e Prof.^a Cláudia Starling Bosco

No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra ao final deste termo.

Tendo lido e concordado com os termos anteriormente estabelecidos, assinam as partes o presente documento.

Eu, _____, portador da Carteira de Identidade nº _____, informo que li e compreendi as informações fornecidas. Entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu, voluntariamente, aceito participar da pesquisa “Casos de Ensino com professores(as): experiências formativas e docentes”, desenvolvida pela Mestranda Anna Cláudia Souza e Silva e pela Prof.^a Cláudia Starling.

_____, _____ de _____ 2023

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Anna Cláudia Souza e Silva (Mestranda)
e-mail: annaclaudia_souza@yahoo.com.br Telefone: (31)98533-8192

Prof.^a Cláudia Starling
e-mail: claudiastarling@ufmg.br Telefone: (31)99973-9876

A pesquisadora me informou que o projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP da UFMG, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa – PRPq, e que em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, poderei consultar na Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901 Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005. Telefone: (031) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO B

RESOLUÇÃO Nº 04, DE 13 DE MAIO DE 2019

Estabelece condições e critérios para o Estágio de Docência do (a) mestrando (a) do Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG.

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional: Educação e Docência, Promestre, da Faculdade de Educação da UFMG, cumprindo deliberação do Colegiado do Curso, resolve:

Art. 1º. Considerando o Estágio de Docência um importante meio de participação e formação do (a) mestrando (a), em atividades supervisionadas de ensino em um curso de graduação, o Colegiado resolve: todos os alunos regularmente matriculados no curso de Educação e Docência poderão realizar o Estágio Docente, seguindo os procedimentos aqui descritos.

Art. 2º O Estágio de Docência é uma opção do (a) mestrando (a) em comum acordo com o (a) seu (sua) orientador(a), como parte integrante da formação no Programa de Pós-Graduação Educação e Docência FaE-UFMG, objetivando a preparação para a docência e a qualificação no ensino de graduação, desenvolvendo-se segundo os seguintes critérios:

I - a realização do Estágio de Docência deve ser indicada formalmente pelo (a) orientador (a), que também acompanhará seus desdobramentos, seja como professor regente da disciplina em que se realizará o estágio, seja simultaneamente e numa relação de cooperação, pelo regente da disciplina;

II - o Estágio Docente deve ser obrigatoriamente realizado na PROMESTRE - MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA Graduação da UFMG;

III - a duração mínima do Estágio de Docência será de 1 (um) semestre e máxima de 2 (dois) semestres;

IV - a carga horária mínima, para realização do Estágio de Docência, é de 30 (trinta) horas/aula e, a máxima, de 60 (sessenta) horas/aula realizadas no decorrer do semestre;

V - as atividades desenvolvidas pelos alunos não poderão exceder a 4 (quatro) horas/aula

semanais e devem ser conciliáveis com as demais atividades regulares na Pós-Graduação;

VI - as atividades do Estágio Docente deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do Curso de Pós-Graduação realizado pelo pós graduando.

Art. 3º. - as atividades permitidas no estágio de docência serão:

- I. acompanhar a orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) na graduação;
- II. acompanhar a orientação de alunos do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC e PIVIC) e/ou do Programa Institucional de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico (PIBIT), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP);
- III. ministrar aulas em Cursos de Extensão, desde que a atividade não seja remunerada;
- IV. acompanhar a organização de simpósios, colóquios ou outra modalidade de caráter acadêmico; PROMESTRE - MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA
- V. atuar como Monitor de disciplina;
- VI. preparar material didático;
- VII. preparar a apresentação de seminários temáticos;
- VIII. aplicar e corrigir exercícios;
- IX. coordenar estudos dirigidos e trabalhos em grupo.

Parágrafo único: Em nenhuma hipótese o aluno poderá substituir o professor responsável pela disciplina/atividade.

Art. 4º - Ao final do Estágio de Docência, o plano das atividades do estágio, bem como o relatório final elaborado pelo aluno e aprovado pelo seu orientador, deverão ser submetidos ao Colegiado do PROMESTRE para análise e aprovação.

Art. 5º. Após aprovação pelo Colegiado, a Secretaria emitirá para o aluno um certificado

de participação, que servirá para aproveitamento de estudos como atividades acadêmicas da pós-graduação, valendo 1 (um) crédito para cada 15 (quinze) horas/aula.

Belo Horizonte, 13 de maio de 2019.

Profa. Maria Amália de Almeida Cunha

Coordenadora do Mestrado Profissional Educação e Docência