

eduser

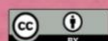
Avanços, recuos e esgarçamentos da formação inicial e continuada para a docência: Entrelaçando o estágio supervisionado, estágio docência e estágio pós-doutoral

Advances and setbacks of initial and continued teacher education: Reflecting on and intertwining the supervised internship, teaching assistantship and post-doctoral internship

Avances, retrocesos y fragmentaciones de la formación inicial y continuada para la docencia: entrelazando la práctica supervisada, la práctica docente y el estágio posdoctoral

JULIANA CRISTINA SALVADORI, ELISA PRADO CÓ, KYRIA REBECA FINARDI, BARBARA CORTAT SIMONELLI

ISSN 1645-4774 | e-ISSN 2183-038X
<https://www.eduser.ipb.pt>



Avanços, recuos e esgarçamentos da formação inicial e continuada para a docência: Entrelaçando o estágio supervisionado, estágio docência e estágio pós doutoral

Advances and setbacks of initial and continued teacher education: Reflecting on and intertwining the supervised internship, teaching assistantship and post-doctoral internship

Avances, retrocesos y fragmentaciones de la formación inicial y continuada para la docencia: entrelazando la práctica supervisada, la práctica docente y la estancia postdoctoral

JULIANA CRISTINA SALVADORI¹

ELISA PRADO CÓ²

KYRIA REBECA FINARDI³

BÁRBARA CORTAT SIMONELI⁴

¹ Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); Vitória; Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-0565-5036>; jsalvadoriuneb@gmail.com

² Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); Vitória; Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-5491-7178>; elisapc21@gmail.com

³ Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); Vitória; Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-7983-2165>; kyria.finardi@gmail.com

⁴ Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); Vitória; Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-9919-3257>; barbaracortatsimoneli@hotmail.com

Contribuição

¹ conceitualização, curadoria e análise de dados, pesquisa, metodologia, redação do manuscrito original e revisão.

² conceitualização, curadoria e análise de dados, pesquisa, metodologia, redação do manuscrito original e revisão.

³ conceitualização, recebimento de financiamento, curadoria e análise de dados, pesquisa, metodologia, administração do projeto, supervisão, redação do manuscrito original e revisão.

⁴ redação do manuscrito original e revisão.

Submetido: 30/julho/2024

Aceite: 27/fevereiro/2025

Publicado: 09/julho/2025

RESUMO:

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a (trans)(form)ação entrelaçada com a formação docente das autoras-participantes, ocorrida durante a disciplina de Estágio Supervisionado em uma Universidade Pública Federal. A pesquisa visa revelar alguns dos avanços, retrocessos e possibilidades de romper com as (de)formações docentes, adotando uma perspectiva crítica inspirada em abordagens decoloniais. Para a coleta de dados, utilizamos a autoetnografia compartilhada e dialogada como método, escolhendo o diário de bordo coletivo como dispositivo de pesquisa, a fim de ressaltar a colaboração contínua e a co-formação das professoras e autoras deste artigo. A pesquisa é fundamentada em uma abordagem crítica da atuação e formação docente centrada na reflexão em coletivo como fundamento da ação educativa transformadora. Os resultados evidenciam a importância de transformar os currículos dos cursos de formação de professores por meio de ações colaborativas entre profissionais em formação e em atuação, além

de indicar que a participação ativa em comunidades de práticas contribui significativamente para a formação contínua e para a reconfiguração de práticas educativas que sejam críticas e comprometidas com a equidade, diversidade e inclusão na educação.

PALAVRAS-CHAVE: Autoetnografia colaborativa; Formação de professores; Estágio docente; Comunidades de prática.

ABSTRACT:

This study aims to reflect on the trans-formation intertwined with the teacher education process of the author-participants, which took place during the Supervised Internship course at a Federal Public University. The research seeks to reveal advancements, setbacks, and possibilities for breaking away from teacher (de)formations, adopting a critical perspective inspired by decolonial approaches. For data collection, we used shared and dialogued autoethnography as a method, selecting the collective logbook as a research tool to highlight the continuous collaboration and co-formation of the teachers and authors of this article. The research is grounded in a critical approach to teaching practice and teacher education, centered on collective reflection as the foundation of transformative educational action. The results highlight the importance of transforming teacher education curricula through collaborative actions between professionals in training and in practice. Additionally, they indicate that active participation in communities of practice significantly contributes to ongoing professional development and the reconfiguration of educational practices that are critical and committed to equity, diversity, and inclusion in education.

KEYWORDS: Collaborative autoethnography; Teacher education; Teaching practicum; Communities of practice.

RESUMEN:

Este estudio tiene como objetivo reflexionar sobre la (trans)(form)ación entrelazada con la formación docente de las autoras-participantes, ocurrida durante la disciplina de Estancia Supervisada en una Universidad Pública Federal. La investigación busca revelar algunos de los avances, retrocesos y posibilidades de romper con las (de)formaciones docentes, adoptando una perspectiva crítica inspirada en enfoques decoloniales. Para la recolección de datos, utilizamos la autoetnografía compartida y dialogada como método, eligiendo el diario de campo colectivo como dispositivo de investigación, a fin de resaltar la colaboración continua y la coformación de las profesoras y autoras de este artículo. La investigación se fundamenta en un enfoque crítico de la actuación y formación docente centrado en la reflexión colectiva como fundamento de la acción educativa transformadora. Los resultados evidencian la importancia de transformar los currículos de los cursos de formación de profesores a través de acciones colaborativas entre profesionales en formación y en actuación, además de indicar que la participación activa en comunidades de práctica contribuye significativamente a la formación continua y a la reconfiguración de prácticas educativas que sean críticas y comprometidas con la equidad, diversidad e inclusión en la educación.

PALABRAS CLAVE: Auto etnografía compartida; Formación de profesores; Prácticas docentes; Comunidades de Práctica.

1. Introdução

As experiências de distanciamento social, aproximação virtual e ruptura produzidas durante e pós-pandemia do Covid19 (ex. Simoneli & Finardi, 2024) evidenciam a necessidade de

(re)pensarmos a formação inicial, continuada e ao longo da vida de educadores e professores. Aprendemos durante a pandemia sobre a necessidade mais que humana de produzir, alimentar e fortalecer conexões e colaborações, re-inventando a presença no online, tomando as redes não apenas na perspectiva do digital, mas como tecnologia social - redes de solidariedade para consolidar entrelaços e continuar a criar formações cuja produção é não apenas a de conhecimentos estanques e reprodutíveis, mas subjetividades, autorias, práticas pois nós, os professores, argumentamos com Nóvoa (2009), não nos contentamos em figurar nos discursos, formações e políticas educacionais, mas demandamos nos tornar protagonistas, proponentes, coautores e atores da docência.

Imbuídas dessas ideias e ideais, neste artigo, nós autoras-educadoras-professoras-pesquisadoras compartilhamos nossas experiências de (trans)formação docente por meio da colaboração entre nós em uma disciplina de formação inicial de professores de inglês tendo as tecnologias digitais como interfaces de interlocução e formação para a pesquisa e na pesquisa. Ainda que nossos papéis durante a colaboração nessa disciplina tenham sido definidos institucionalmente: professora formadora responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado e orientadora das outras professoras envolvidas (Kyria Finardi), professora voluntária na disciplina e bolsista em Estágio Pós Doutoral sob supervisão da professora responsável pela turma (Juliana Salvadori), professora e doutoranda em Estágio Docência (Elisa Có) e professora e doutoranda em preparação para o Estágio Docência (Bárbara Simoneli), a produção de conhecimentos realizada nessa comunidade de prática foi horizontal, promovendo os princípios de Equidade, Diversidade e Inclusão desde nossa prática. Pretendemos, com esta reflexão sobre nossa (trans)(form)ação entrelaçada com a (form)ação docente, revelar alguns dos avanços, recuos e possibilidades de romper/esgarçar nossas (de)formações.

Para tanto, elegemos a autoetnografia colaborativa e dialogada como método de produção e análise de dados, tomando em consideração que ela não nos permite generalizar resultados desta pesquisa. De fato, perspectivas decoloniais propõem justamente o contrário, ou seja, a localização (ao invés da universalização) dos conhecimentos como estratégia para fomentar a pluriversidade de conhecimentos. Nossas reflexões foram registradas por meio de aplicativo de mensagens e em um diário auto etnográfico coproduzido e compartilhado em documento online durante o primeiro semestre de 2024 enquanto estávamos colaborando nessa (in)disciplina. Esta experiência nos permite acordar com autores como Selwyn (2011) ao apontar que as tecnologias digitais, quando integradas de maneira significativa aos processos educativos, podem potencializar práticas que promovam o pensamento crítico e o engajamento colaborativo, enfatizando o papel das tecnologias como mediadoras de aprendizagens transformadoras. Esses recursos nos permitiram fortalecer a comunidade de prática que emergiu dessa experiência ao possibilitar a interação entre professores e estudantes em espaços híbridos que ampliam as oportunidades de aprendizagem reflexiva e situada, conforme Wenger et al. (2002).

Antes de revelarmos o micro das práticas e experiências, contudo, nos deteremos brevemente nos fundamentos que elegemos sobre a formação de professores, a fim de contextualizar o cenário macro que habitamos.

2. Docência e Formação de Professores: demasiadamente humanos

Entendemos a docência numa perspectiva humanizada e humanizadora que possa responder às demandas da sociedade contemporânea para promoção de aprendizagens atentas aos princípios de Equidade, Diversidade e Inclusão (EDI), consolidados nos anos 2000 nas políticas educacionais

brasileiras¹, e fundantes do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034, alinhados aos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU).

A noção de docência humanizada e humanizadora encontra lastro na obra freiriana (1992, 1994, 1996, 2006). Sua concepção da prática educativa é entendida como uma relação dialógica em que as dimensões ética, afetiva e política almejam, pela promoção de autonomia, liberdade e respeito aos sujeitos envolvidos, produzir transformação social. Essa transformação, arguimos, só podem verdadeiramente ocorrer ao se interpelar as estruturas coloniais e hegemônicas de poder e saber concretizadas nas práticas e nos currículos tanto da educação básica quanto da formação de professores.

Leitores da obra freiriana, Bandeira (2006), Silva e Costa (2017), e Silva e Peixoto (2019) advogam por uma formação reflexiva, centrada no sujeito, em que o professor se torne pesquisador de suas próprias práticas, articulando teoria e prática de forma significativa. Trata-se de um modelo de formação crítica em que os estudantes são agentes do processo de ensino e aprendizagem, ao interrogar, com o professor, as teorias a partir das práticas e experiências co-construídas no coletivo da sala. As principais características dessa proposta são: a retroalimentação e a integração dinâmica e significativa da teoria e da prática no fazer e na formação docente; ênfase no papel do professor como pesquisador e dos estudantes como agentes ativos e autônomos; concepção crítica e contextualizada do processo de ensino e aprendizagem; a noção de conhecimento como dinâmico e em contínua construção a partir dos contextos e experiências dos sujeitos do processo educativo; fomento à criatividade e à inovação do professor. A abordagem reflexiva, contudo, destacam os autores, exige transformação dos sistemas educacionais, em especial nos currículos dos cursos de formação de professores, e demandam apoio e colaboração contínuo para que os professores possam produzir e operar práticas reflexivas, emancipatórias e críticas no cotidiano da sala de aula. Esse movimento desloca e reorganiza o lugar da universidade e da escola bem como de seus profissionais, colocando a interlocução e a colaboração entre profissionais em atuação e profissionais em formação como prática fundamental para produção de uma profissionalização reflexiva, colaborativa, implicada, corajosa. Isto porque, como afirmam Silva e Peixoto (2019), professores iniciantes iniciam a docência com poucas “experiências didático-pedagógicas”, e pautados por “crenças cuja influência não desenvolve a competência profissional/intelectual dos seus estudantes” (Silva & Peixoto, 2019, n. p.).

Em exercício dialógico, as noções e propostas para docência humanizada e humanizadora de Paulo Freire, pautadas pela reflexão, tecem interface com as de António Nóvoa (2008, 2009, 2011, 2017) para quem a docência é fundamentalmente uma ação relacional, ética e colaborativa, comprometida com o reconhecimento e o respeito às diversidades e a transformação social, onde o professor desempenha papel de intelectual reflexivo em interlocução com estudantes e comunidade. Face aos processos de desumanização, Nóvoa (2008, 2009, 2011, 2017) propõe a formação de relações humanas genuínas para promoção da dignidade e autonomia dos participantes do processo educativo bem como a valorização da diversidade.

Nóvoa (2009) já advogava por uma formação de professores que os reconhecesse na centralidade da produção de discursos e políticas sobre a formação e a profissão docente, de forma a produzir políticas de profissionalização docente pautadas por cultura colaborativa concretizada

¹ Dentre as normativas que fomentam processos de inclusão ao responder às demandas e aos desafios da diversidade visibilizada e presente nas escolas e universidades, destacamos: Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas de educação básica, estabelecendo o respeito à diversidade étnico-racial como um princípio educacional; Lei nº 11.645/2008, que estende a obrigatoriedade de ensino para incluir também a história e cultura dos povos indígenas; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2008 e 2009); Política Nacional de Diversidade Sexual (2011), Plano Nacional de Educação para a Juventude (2006).

em redes de apoio e comunidades para compartilhamento de práticas, com vistas à configuração e reconfiguração de práticas pedagógicas capazes de acolher as diversidades presentes nas salas de aula e criar práticas críticas e inclusivas que promovam o acesso, a participação e as aprendizagens de estudantes em suas demandas. Um dos fundamentos de sua proposta é a de compreender a formação como processo contínuo, pautado na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, que não apenas reaja às demandas contemporâneas pautadas pela necessidade de promover a inclusão efetiva de populações historicamente excluídas, mas de transformar ao antecipar, refletir e produzir cenários educativos que atendam e também pautem as sociedades contemporâneas contemplando a relação escola e cidadania.

Ambos autores tomam a docência para além de sua dimensão técnica e conteudista e advogam por uma formação de professores crítica e reflexiva fundada no respeito ao outro e que interpele os sistemas educacionais ao desarticular as hierarquias institucionais e valorizar as epistemologias locais e os saberes produzidos e partilhados no cotidiano e no coletivo. Argumentamos que suas propostas vão ao encontro da perspectiva decolonial, inspirada em autores como Quijano (1992), Mignolo (2017) e Walsh (2009), que propõem interromper a colonialidade do poder, do saber e do ser nas práticas educativas e currículos. Essa perspectiva questiona as hierarquias epistemológicas herdadas do colonialismo, que privilegiam saberes fundados no eurocentrismo em detrimento das epistemologias locais, e sugere uma reconfiguração do conhecimento como um campo plural e democrático. Em interface com as propostas dos dois autores, também tomamos a formação de professores como processo contínuo e colaborativo implicado na construção de práticas mais democráticas e na democratização da educação. Para tanto, reconhecemos que a educação é um ato político em que o currículo e a docência são arenas de disputa para que se possa construir uma educação transformadora e promover justiça social e epistêmica, e na qual buscamos questionar e interromper uma perspectiva de educação que coloniza os sujeitos da educação.

A reflexão no processo de formação e profissionalização docente não pode ser prática pontual, mas contínua de autoavaliação do trabalho docente, realizada de forma colaborativa, coletiva e sistemática, em um movimento dialético entre teoria e prática, entre conhecimento acadêmico e experiência profissional. Para Freire (1992, 1994, 1996, 2006) a reflexão é tomada em conjunção com a ação na produção de uma práxis em que a ação sobre o mundo é tomada como objeto contínuo de reflexão. Nesse arcabouço, Francescon e Cristovão (2020) ressaltam o papel da reflexividade, justaposta com a tomada de consciência dos professores durante o processo de formação docente. Para as autoras, as “[...] atividades reflexivas na formação de professores possibilitam que os formandos se expressem e debatam sobre suas ações e representações, podendo este debate levar à (re)construção de significações e, portanto, ao desenvolvimento profissional” (Francescon & Cristovão, 2020, p. 376). A tomada de consciência do sujeito professor em formação é fundamental em seu processo formativo pois, estar consciente e não alienado ao processo educativo permite a elaboração de novos saberes e a proposição coletiva de soluções para possíveis emergentes (Francescon & Cristovão, 2020).

O papel da reflexão na formação e atuação docente é também tematizada por António Nóvoa (2008, 2009, 2011, 2017, 2019) ao longo de sua obra. Para o autor, a prática reflexiva, principalmente coletiva, é ação de resistência à desvalorização da profissão, pois promove a autonomia dos professores e seu envolvimento ativo e crítico nos processos da docência, da formação docente e da proposição de políticas educacionais, recuperando seu protagonismo. Ademais, a reflexão contextualizada no contexto escolar e demandas locais abre espaço para uma pedagogia mais humanista ao valorizar os professores como sujeitos compromissados com os desafios contemporâneos da profissão e com transformações educacionais, mediante as incertezas

e esgarçamentos do presente, por meio da partilha das experiências, histórias e expectativas. Portanto, a reflexão na interface entre as perspectivas de Freire e de Nóvoa se configura como uma práxis ao unir pensamento crítico e ação transformadora, promovendo tanto a emancipação dos sujeitos (educandos e educadores) quanto a valorização e reinvenção da profissão docente.

3. Metodologia

3.1. As participantes e os Estágios como lócus: formando-se em comunidade

A fim de discutir sobre possibilidades e desafios de uma formação atenta às demandas contemporâneas e orientada para a agência crítica do docente, propomos, a partir de nossa experiência de formação compartilhada, refletir sobre os avanços, recuos e esgarçamentos da formação inicial e continuada de professores tendo nossa prática como professora formadora supervisora, professoras em estágio de docência e professora voluntária em estágio pós doutoral, atuando juntas na formação inicial de professores, mais especificamente na disciplina de Estágio Supervisionado 1, em comunidade, como ponto de partida para nossa reflexão.

Quem somos nós que compomos na diversidade de vozes a autoria deste artigo? Somos quatro professoras que, no primeiro semestre do ano de 2024, de forma híbrida, se encontraram na disciplina de Estágio Supervisionado 1, ministrada para professores em formação inicial da Licenciatura em Letras Língua Inglesa e compartilharam a experiência formativa a partir de posições distintas nesse contexto: a professora regente que também ocupava o lugar de supervisora; a professora em Estágio Pós-Doutoral; as pós-graduandas de Educação em Estágio de Docência. Além da experiência comum, nós quatro nos encontramos no compromisso assumido com o processo reflexivo e colaborativo de compor e expor reflexões considerando a diversidade de perspectivas e experiências, pessoais e profissionais, em que impactam marcadores sociais, como gênero, geração, neurodiversidade e atuação profissional. Neste artigo enfocamos a formação continuada das autoras, refletindo sobre o papel dos Estágios de Docência e Estágio Pós-Doutoral, no âmbito da pós-graduação, e sobre o encontro com a professora supervisora em disciplina de Estágio Supervisionado ofertada na formação inicial de professores de uma universidade federal da região Sudeste no Brasil.

No contexto da pós-graduação brasileira, o Estágio de Docência é uma atividade obrigatória para pós-graduandos bolsistas do Programa de Demanda Social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/DS). Em geral, o Estágio de Docência no âmbito do mestrado é realizado durante um semestre, enquanto no doutorado ele é realizado entre dois e três semestres tendo carga horária máxima de quatro horas semanais. O Estágio de Docência tem o objetivo de preparar os estudantes (e professores) pós-graduandos para o magistério no nível superior colaborando para a qualidade do ensino nesse nível (MEC/CAPES nº 76/2010). De acordo com a Portaria MEC/CAPES nº 76/2010, o Estágio Docência permite uma formação consolidada, coerente com as diretrizes de aperfeiçoamento pessoal de nível superior. Autores como Lima e Braga (2016) acreditam que o Estágio Docência promove a aproximação entre pesquisa e sala de aula, tornando-se também um local de reflexão e diálogo entre pesquisa e ensino, e entre teoria e prática. No entanto, há críticas tecidas sobre esse estágio no que se refere à prioridade atribuída ao desenvolvimento da pesquisa em contraponto à pouca importância dada à formação didático-pedagógica, transformando o Estágio Docência em procedimento burocrático da pós-graduação (Vieira & Maciel, 2010), e inviabilizando sua proposta formativa.

O Estágio Pós-Doutoral, por sua vez, possui certas particularidades e é regido pelos Programas de Pós-graduação como uma das estratégias de fortalecimento dos Programas e da formação de quadros para e na pós-graduação *stricto sensu*. Para tanto, demanda que um professor-doutor-pesquisador apresente um plano de trabalho contemplando ações de estudo e pesquisa. Esse plano,

por sua vez, deve ser acolhido não apenas por uma colega supervisor, também doutor e pesquisador, mas por um Programa de Pós-graduação, promovendo e fortalecendo a formação de redes de trabalho e pesquisa intra e extrarregionais e internacionais, bem como o arejamento e a partilha de saberes e práticas.

Considerando o arcabouço teórico esboçado, fundado na perspectiva de uma docência humanizada e humanizadora, e considerando o papel do Estágio Docência e Estágio Pós-doutoral, na formação docente e de pesquisadores, faz-se necessário compreender de forma mais aprofundada como a colaboração entre professores e comunidades de prática pode contribuir nesses estágios e (form)ações. Nesse sentido, este estudo oferece a reflexão das professoras-autoras-pesquisadoras sobre os avanços e recuos da formação docente a partir dos saberes co-construídos na comunidade de práticas que essa experiência ensejou.

3.2. Método e dispositivo de pesquisa

Como método de pesquisa para a geração e análise de dados elegemos a abordagem autoetnográfica colaborativa e dialogada. Este método não nos permite fazer generalizações pois visa questionar a centralidade-generalização-universalidade do conhecimento conforme as perspectivas decoloniais partilhadas pelas autoras. Ao escolhermos revelar nossas experiências como o cerne da investigação, assumindo o papel de autoetnógrafas, deliberadamente recusamos a noção de objetividade, enfatizando a produção de subjetividades e da intersubjetividade na relação entre pesquisadoras-participantes (Foster et al., 2006).

Em consonância com a proposta de uma formação docente crítica e reflexiva, a autoetnografia colaborativa e dialogada gera dados a partir da autorreflexão partilhada de forma colaborativa no grupo de pesquisadores (Chang et al., 2016). Ao nos engajarmos na pesquisa autoetnográfica, tornamo-nos participantes ativos na criação e circulação de significados e valores que atribuímos à determinada experiência (Anderson, 2006; Lapadat, 2009). Na autoetnografia compartilhada, cada membro da equipe ocupa espaços esgarçados em que professoras e pesquisadoras se encontram no diálogo coletivo que constitui e é constituído pelo Outro.

O dispositivo formativo e de pesquisa deste estudo é o diário coletivo das pesquisadoras-autoras. O diário coletivo, mediado por tecnologias digitais, propiciou uma conversa estendida, conforme Salvadori (2022), em virtude da facilidade de registrar, de forma contínua e fluida, tanto de forma síncrona como assíncrona, nossas reflexões via *WhatsApp* ou no documento online compartilhado via Google Docs. O diário foi composto durante o primeiro semestre de 2024, encampando suas experiências, impressões e ações desde o planejamento da disciplina de Estágio Supervisionado 1 até sua finalização.

Em pesquisas de abordagem qualitativa no campo das ciências aplicadas, em particular na Educação os diários têm uma extensa e consolidada tradição como dispositivo metodológico para geração e análise de dados (Holly, 1992; Nóvoa, 1992; Nóvoa & Finger, 1998; Santos, 2018). Essa escolha se dá pois os diários permitem às e aos pesquisadores, por meio das narrativas, focar as experiências e reflexões contextualizadas, tomando as subjetividades emergentes nas descrições detalhadas e eivadas de afetos não como enviesamento, mas como fundamento da pesquisa, pois alimentam a reflexão e a formação de professores, em particular nos métodos (auto)biográfico e autoetnográfico.

Os dois métodos, contudo, visam objetivos distintos com o uso do diário. A grosso modo, podemos dizer que a perspectiva teórica que fundamenta o método autobiográfico centra-se na recomposição da história de vida do autor numa perspectiva memorialística, produzindo narrativas em que a cronologia organiza os dados que permitem ao indivíduo *insights* pessoais a partir da vida tomada como registro. A perspectiva teórica do método autoetnográfico, por sua vez, toma as

experiências narradas para iluminar dinâmicas sociais, culturais ou institucionais, situando essas experiências em debates acadêmicos ou contextos culturais mais amplos que o âmbito individual.

Chang, Ngunjiri e Hernandez (2016) examinam a importância de diários nos processos de coleta e análise de dados especificamente na autoetnografia colaborativa, identificando-os como fundamentais para documentar experiências e reflexões pessoais ao capturar eventos, pensamentos e emoções, fornecendo pistas para identificar temas e *insights* a ser analisados. Os autores observam que a natureza iterativa da escrita em diário promove a análise contínua dos dados, uma vez que os pesquisadores revisam e reinterpretem periodicamente suas entradas, resultando em insights mais ricos e uma compreensão mais nuançada de suas experiências, componente crítico dos estudos autoetnográficos. Além disso, os autores destacam que o uso de diários e registros pessoais fomenta o diálogo contínuo entre os membros da equipe de pesquisa, promovendo a análise e interpretação colaborativa dos dados coletados.

Entre as potências associadas à etnografia colaborativa, particularmente no contexto da análise de dados produzidos pelos diários, os autores destacam a incorporação de múltiplos pontos de vista; a distribuição da carga de trabalho entre os membros, tornando-a responsabilidade compartilhada; o diálogo e a reflexão contínuos. Quanto aos desafios, indicados pelos autores, estão o gerenciamento das etapas e das agendas e o diálogo entre as participantes; as dinâmicas de poder no grupo, em que certas perspectivas podem ser privilegiadas frente a outras, resultando em uma compreensão incompleta e/ou enviesada dos dados; a dificuldade em integrar vozes e negociar consensos, e o cuidado para o não apagamento do dissenso; o exercício da escrita colaborativa e o fomento da criatividade na produção de narrativas ricas, ainda mais frente à normatização das publicações acadêmicas.

No que segue, trazemos alguns resultados, pinçados dos diários/reflexões de cada uma de nós, entrelaçando nossas vozes e reflexões sobre as amarras e angústias frente aos lugares e papéis que habitamos e performamos na interrelação entre formação e profissão docente, entre estágio, atuação e supervisão, e aos microesgarçamentos que produzimos. Entre os temas da e na sala de aula, destacamos a emergência da acessibilidade e da diversidade, bem como das tecnologias digitais como catalisadores da autorreflexão. Tomamos o lócus de enunciação de cada uma de nós e seus esgarçamentos na e da formação de professores, inicial, continuada e partilhada, vivenciada durante essa experiência.

4. Entrelaçando as experiências

4.1. Supervisora de todas e quem me supervisiona a mim? Kyria Finardi

No semestre de 2024-1, tive a oportunidade, pela primeira vez em minha vida acadêmica desde que assumi a turma de Estágio Supervisionado na universidade em 2009, de participar da formação de outros professores ao mesmo tempo em que eles participam da minha. Isso foi possível pela oferta generosa da professora Juliana que, como parte de suas atividades de estágio pós doutoral, propôs que nós duas déssemos a disciplina de Estágio Supervisionado em 2024-1 em regime de co-regência. No início fiquei hesitante com a proposta tendo em vista minha experiência com orientanda e supervisora de estágios docência, pós doutoral e de formação de professores, parcialmente relatados alhures (Diniz et al., 2023; Finardi & Ferraz, 2023; Simonele & Finardi, 2023) e registrado no diário:

O meu departamento é conhecido como o mais ‘chato’ e sério e não permite com leviandade a participação de professores voluntários em estágio docência a menos que o professor titular da disciplina esteja formalmente afastado (em licença). Foi assim que aprovaram a atuação da XXX na disciplina de Estágio por eu estar afastada em missão XXX. Bem, ocorreu que ao longo desses 15 anos de casa, eu era uma das poucas professoras que não ‘largava’ seus encargos

docentes com orientandos da pós. Muitos de meus orientandos, inclusive, gostariam de pegar encargos na graduação como voluntários (durante seus estágios docências) para poder ter pontuação em concurso público. Um deles é hoje professor da XX mas sua classificação no concurso poderia ter sido bem melhor se ele tivesse mais experiência docente. Assim, tenho sido pressionada por alguns orientandos a ‘colocá-los’ em regência na graduação para que eles possam ter mais experiência, mas a verdade é que sempre resisti essa ideia, tendo a colaboração deles nos planejamentos, co-regência, etc., mas nunca sozinhos (sem minha supervisão), junto à turma. Esse é um dos motivos pelos quais eu estava muito angustiada em ‘largar’ a turma com XX (em estágio docência) no dia 11.04 quando a professora voluntária não estaria presente.

Durante a sessão de reflexão que fiz com meus orientandos de doutorado em 2023, à época, fazendo estágio docência na minha disciplina, escutei deles que eu era a única professora da instituição que não executava a disciplina considerando as mãos dos estagiários em docência. Na minha ingenuidade, tomei como um elogio já que minha experiência durante os meus estágios docências no mestrado e doutorado havia sido traumática, tendo meus orientadores literalmente ‘largado’ a disciplina em minhas mãos. Nesta reflexão, meus orientandos me fizeram perceber que eu acabava por impedir o desenvolvimento de sua autonomia e mostrava desconfiança impactando de forma negativa sua formação e currículo já que muitos gostariam de poder ministrar as aulas comigo, ao invés de participarem apenas do planejamento, como professores voluntários.

Foi nesse contexto e tendo em vista essas reflexões com meus estudantes-orientandos em 2023, que em 2024-1, encorajada pelo fato de a professora Juliana ter ampla experiência na formação docente na instituição dela, aceitei, não sem uma pitada de hesitação, a proposta de compartilharmos a disciplina e não apenas o planejamento. Nesse acordo de confiança e colaboração, quando uma de nós duas estava dando aula a outra estava fazendo anotações autoetnográficas e nas conversas que tínhamos após as aulas, trocávamos reflexões sobre como víamos a prática uma da outra. Foi assim que pela primeira vez, pude me ver pelos olhos do Outro.

Essa experiência foi altamente significativa para minha formação continuada (na perspectiva freiriana de que estamos sempre em construção) e para o exercício da minha humildade enquanto professora formadora. Todos temos o direito de aprender através de nossos erros e práticas e o ambiente de confiança que conseguimos desenvolver entre todas as envolvidas nesse acordo permitiu que pudéssemos falar de nossos erros, dúvidas e inseguranças tendo o Outro para nos oferecer ouvido, abraço, diálogo e crítica construtiva.

Em uma troca de áudios de *WhatsApp* lembro de ter registrado minha preocupação com a proposta da professora regente (em estágio pós doutoral) sobre como lidar com questões de EDI na turma. A professora regente era especialista em Inclusão e Diversidade e propunha uma abordagem mais flexível de prática docente e avaliação na qual os estudantes escolheriam a ‘trilha’ de aprendizado com a qual se sentissem mais confortáveis. Ainda que eu concordasse com a proposta, em princípio, como professora responsável pela disciplina na instituição, eu sabia que o departamento jamais aprovaria a flexibilização do currículo e da prática dos estágios. Havíamos sofrido muito durante a pandemia e meu departamento não aprovava absolutamente nada online e nem a flexibilização de horário de estágio para os estudantes que precisavam fazer estágio remunerado para se manter na universidade.

O semestre também foi atravessado pela greve de professores. No início da greve, os portões da universidade foram bloqueados e houve manifestação impedindo a entrada de estudantes. O deslocamento para o campus ficou impossível e a professora regente sugeriu que nós fizessemos a aula no formato online (enquanto aguardávamos saber o que iria acontecer com a greve). Essa seria obviamente a estratégia mais inclusiva para todos (já que tínhamos um grupo de *WhatsApp* onde

poderíamos avisar os estudantes para que eles não se arriscassem tentando se deslocar para o campus), mas eu sempre esbarrava nas ‘amarras’ do departamento que parecia mais preocupado em ‘evitar o online e o esvaziamento do campus’ do que em manter os estudantes de Estágio nas escolas e, por consequência, na universidade, como se pode ver no trecho do diário abaixo:

Diário 17.04

Eu garanti aos estudantes que da minha parte não teríamos interrupção do estágio pois eu não entraria em greve e caso não fosse possível ir à universidade, poderia continuar com acompanhamento do estágio no campo e com as aulas teóricas em formato online. Ontem conversei com a XX e parece que não vamos conseguir fazer a aula desta semana presencial pois estão bloqueando as entradas, mas estamos preparadas para dar aula online se for o caso.

Na sequência das negociações e novo calendário acadêmico em meio à greve, as aulas online foram proibidas de forma que inviabilizou o estágio. As conversas e negociações entre o que era possível e desejável nessa disciplina, especialmente frente a uma greve que não considerava o calendário acadêmico das escolas, principalmente entre mim e a professora regente, me ajudaram a ver a ‘minha sala’ pelos olhos do Outro. Essa visão aumentada me permitiu desenvolver coragem para enfrentar as ‘amarras’ do meu departamento e esperança de poder trabalhar de forma mais humanizada com os estudantes, professores em formação.

Agradeço a todos que me acolheram e deram condições de me deslocar do meu lugar de supervisora/formadora para me ver, formar e supervisionar com e pelo Outro. Esse avanço na minha formação/atuação docente, permitiu um esgarçamento e entrelaçamento dos papéis envolvidos nesse acordo e na comunidade de prática e formação que criamos fazendo com que os papéis de supervisora, professora, formadora, estagiária, estudante, pesquisadora, orientadora, orientanda se entrelçassem. No trecho do diário abaixo, é evidente como nós duas, apesar de termos opiniões diferentes sobre o que é inclusão, acomodação e autonomia, nos apoiamos e respeitamos em um trabalho colaborativo em sala de aula:

Diário 04.07

Durante a apresentação da XX tivemos uma discussão sobre inclusão, acomodação e autonomia e aproveitamos (XX e eu) para mostrar como é possível ter opiniões diferentes (XX acha que devemos acomodar mais e eu acho que precisamos desenvolver autonomia nos estudantes para que eles não se sintam à vontade só na nossa casa, sala ou ambiente, sendo ‘rejeitados’ no mundo lá fora, que não é inclusivo....).

Houve momentos de recuo e insegurança quando tínhamos que lembrar qual era nosso papel principal (ou institucional), mas a confiança e boa vontade de todos os envolvidos (inclusive dos estudantes ao entender os vários papéis envolvidos), fez com que o desafio de formar professores em meio a uma greve e sem a possibilidade de irmos a campo, fosse possível. Para tanto, e com o apoio e encorajamento da professora regente, usamos de estratégias diversas e que incluíram, mas não se limitaram a: convite a professores para virem participar das aulas conosco na universidade, compartilhamento de memoriais e relatos de experiência de professores em campo, oficinas de escrita e diálogo sobre as experiências vividas no estágio, para citar apenas algumas.

4.2. Estágio Pós-Doutoral, o tal Pós-Doqui, registrado por Juliana Salvadori

Estar estagiária é deslocar-se: a. do/no espaço institucional - em que se passa a viver o cotidiano de outra instituição; b. do papel e atuação profissional, em que se passa a ocupar o entre-lugar da professora e pesquisadora em aprendizagem; c. nas marcas de subjetividade, em que se pro-põe, dis-põe e ex-põe, como discutem Larrosa Bondía (2002) e Nóvoa (2017), para me reinventar uma professora outra. Esse entre-lugar traz desafios e potências quando parte das ações

propostas está o de co-criar práticas acessíveis na formação de professores: o de autoria e autoridade - porque se ocupa o entrelugar da profissionalidade em que se entra em uma sala não como 'a' professora, mas como 'uma' professora, que pesquisa e aprende; a possível proximidade com as e os estudantes, pelo reconhecimento dos entre-lugares que ocupamos no processo de formação e profissionalização docente. A angústia do não-lugar até encontrar o entre-lugar e entender esse papel e essa instituição, posição tanto produzida quanto intermediada, é uma das marcas produzidas ao longo do diário. Essas interrogações sobre meu lugar e não apenas de enunciação mas no sentido de papel que desempenho me fizeram repensar como centramos as nossas formações e currículos no ensino e sabemos pouco e discutimos pouco sobre experiências de aprendizagem e de humanização - as nossas e de nossos estudantes, e quão transformativas elas podem ser no âmbito das micropolíticas, isto é, dos cotidianos, no sentido das insubmissões e insurgências frente a práticas institucionais violentas, homogeneizadoras, alienantes e colonizadoras:

25.03

Sempre acreditei que meu papel estivesse na ordem do desafio ao instituído para inaugurar novos instituintes em termos de outras formas de fazer formação e universidade. Infelizmente, essa confiança tem sido abalada por vários atravessamentos institucionais e pessoais e ecoam no que tenho presenciado neste momento. Cada vez interrogo mais meu papel na educação e na formação e também na orientação: não consigo entrever muitas saídas que não a da conformação ao mesmo, ao instituído, ao que já está aí. Sinto meus afetos pela e na educação colonizados pela tristeza e pela desesperança, e também pelo trauma e pelo medo instituídos - pela pandemia, pela institucionalização das práticas de confiança e convivência que o estágio devia instaurar e não conformar.

Para além dessa desacomodação, enfrentamos o atravessamento da greve, a escolha ética da manutenção pela continuidade das atividades frente ao desafio de dialogar com amarras institucionais além de práticas e calendários da educação básica e da universidade, na tentativa de compor essa interlocução e, na sua impossibilidade, reforçada pela greve também do corpo técnico. Reinventamos e produzimos outras formas de experimentar práticas e sala de aula. Dentre as alternativas para trazer para a sala de aula experiências de estágio na educação básica, trouxemos memoriais e relatos autoetnográficos de minhas orientandas de graduação e pós-graduação, como possível fonte para interlocução e diálogo para pensar o elemento reflexivo do portfólio em que a teoria e a prática se encontram. Lemos alguns parágrafos e me surpreendi que a turma estava muito participativa, principalmente uma das estudantes, neurodivergente como a estudante autora do memorial que escolhemos ler coletivamente, tecendo o lugar da de interlocutora e leitora, no encontro horizontalizado da comunidade de práticas, que é uma das (trans)formações pelas quais aprendo a ser uma professora outra, num movimento de co-formação:

Fiquei muito feliz em dialogar com Kyria e trazer os memoriais com as reflexões das estudantes e das professoras e suas dissertações que na verdade são memorial e relato autoetnográfico, minhas orientandas, como possível fonte para interlocução e diálogo para pensar o elemento reflexivo do portfólio em que a teoria e a prática se encontram. Também fiquei feliz com o fato de que Kyria viu nesse diálogo uma forma de levar a sala de aula da educação básica para dentro da formação como forma de contornar os obstáculos que o estágio enfrenta para entrar nas escolas - excesso de burocracia e a greve, nesse semestre. Na aula, acabei entrando com um trecho de um dos memoriais e fui também contextualizando a formação da estudante e a conexão do estágio com interesses de pesquisa da estudante, bem como suas reflexões. Fomos lendo alguns parágrafos e comentando, e me surpreendi que a turma estava muito participativa, principalmente uma estudante neurodivergente.

Fiquei feliz e surpresa e mais surpresa e emocionada também quando Kyria opera o que chamamos de parresia - da verdade - que Larrosa chama de ex-posição que a experiência demanda e traz o avesso do planejamento que fizemos e do acidente ao longo do caminho como pontos para refletir nossas práticas, o que planejamos e o que realizamos, como pensar o movimento de inclusão e exclusão, enfim, como precisamos diminuir, como Freire anuncia, a distância entre a teoria e a prática. Uma das formas de fazer isso é pela reflexão, pela tomada da experiência. Acredito que estamos nesse caminho juntas.

Nesse sentido, o portfólio, como registro do processo formativo ao longo do semestre, é um dispositivo pedagógico que ajuda tanto os professores em formação inicial quanto os que estão em formação continuada a se auto-avaliar, justamente pela desconforto que nos provoca: os estudantes voltavam ao portfólio todas as aulas pedindo orientações mais palpáveis no sentido em que demandavam um modelo. Sinalizamos que essa ordenação e estruturação é da ordem da experiência, mas essa autoria da própria experiência no diálogo prática e teoria é uma dificuldade que nós professoras/es enfrentamos:

11.04

Por vezes, sinto que emergem nas falas a necessidade de orientações mais palpáveis sobre o portfólio no sentido em que demandam um modelo - ênfase nesses momentos que o portfólio se organiza a partir das entradas, que podem ser não diárias, mas semanais, tomando aspectos teóricos da leitura, práticos e teóricos da sala de aula e, posteriormente, das práticas e teorizações do e em campo. Tento sinalizar que essa ordenação e estruturação é da ordem da experiência em campo, mas essa autoria da própria experiência no diálogo prática e teoria é uma dificuldade que nós professoras/es enfrentamos - a tal distância teoria e prática que Freire destaca. Como fazer então sem modelar? Os próprios estudantes propuseram um modelo - o que estão usando em outro componente curricular e Elisa, que foi e é estudante de Kyria, entra como quem autoriza - sim, Kyria gosta assim, ou fiz assim, ou comigo foi assim. É muito interessante observar esse entre-lugar da professora-pesquisadora-estudante que Elisa ocupa na sala, mais próxima dos estudantes do que nós, e também como estudante, a irmã mais velha, a que conhece a professora mãe da turma, e seus modos de fazer.

O processo de alimentar uma comunidade de formação e práticas, e de se permitir questionar e reconfigurar as próprias crenças, valores e posicionalidades no processo de ser supervisionada e de produzir práticas horizontalizadas findou na entrega de portfólios por parte dos estudantes em formação inicial e de uma sessão coletiva conversada de avaliação e autoavaliação que destacou o respeito, a escuta, o tempo para pensar e para produzir respostas sobre as demandas da formação atravessadas e pautadas por interdições institucionais, bem como pela vontade e desejo partilhados de produzir possibilidades e uma formação pautada pelo cuidado como ética em que se aprende a cuidar de si enquanto se cuida do outro.

4.3. Elisa Có, Estágio de Docência e doutorado

Minha identidade como professora é moldada pela minha experiência como estudante e professora, especialmente durante a pandemia de COVID-19. A pandemia intensificou as transformações e desafios enfrentados na educação. Discutimos textos de Có et al. (2020) e Amorim et al. (2021), evidenciando que a pandemia acelerou a transição para metodologias ativas. Uma das discussões mais interessantes para mim foi sobre como a integração de tecnologias digitais não garante inovação sem mudanças metodológicas significativas. Nas discussões, os estudantes relataram sentimentos de inadequação e frustração com suas aprendizagens durante o ensino remoto emergencial, evidenciando o impacto emocional desse período. Alguns afirmaram que "não aprenderam nada" ou que se sentiam como "impostores" (Diário, 28/03). Essa vivência me

proporcionou uma compreensão das dificuldades e inovações no uso de tecnologias digitais no ensino e a transição entre os papéis de aprendiz e educadora, assim como reforçou a necessidade de abordagens mais inclusivas e humanizadas.

Quando manifestei interesse em fazer o estágio docência nesse semestre, a professora Juliana foi solícita e validou minhas ideias. Foi gratificante poder contribuir com o diário compartilhado, logo, com este estudo. O estágio supervisionado em 2024-1, sob orientação de professoras experientes, foi fundamental para consolidar minha prática pedagógica. Trabalhar com professores em formação me proporcionou identificação pessoal, pois em 2018 eu estava na mesma posição, fazendo meu estágio supervisionado durante a graduação, sob a orientação, também, da professora Autora. Hoje, com oito anos de experiência em sala de aula, posso compartilhar vivências significativas.

Um dos aprendizados mais significativos deste semestre foi a importância da inclusão educacional, tema muito abordado pela professora Juliana. Ela mostrou que mesmo sem uma disciplina específica, a inclusão pode ser trabalhada transversalmente. Como destaquei em meu diário

11/05

Eu realmente não costumava levar a inclusão em consideração, alegava que eu não sabia como fazer. De fato, esse tema foi muito pouco abordado na minha formação inicial, mas a professora Autora mostrou que é possível sim trazer esse tema, e sem precisar de uma disciplina específica para isso.

Minha trajetória no estágio supervisionado, combinada com experiências pessoais e profissionais, moldou profundamente meu entendimento sobre educação. Metodologias ativas e práticas inclusivas guiam minha atuação como educadora. Embora o semestre tenha sido desafiador, com greve e problemas de infraestrutura, apreciei as soluções criativas propostas pelas professoras Kyria e Juliana. Por exemplo, em uma aula realizada após a greve, enfrentamos dificuldades técnicas, como a falta de funcionamento do data show e da internet. No diário, registrei:

11/05

Utilizamos uma sala do PPGE para que pudéssemos usar o data show, e infelizmente não funcionou. Não conseguimos projetar os slides ou mostrar o blog (pois a internet da Ufes também não estava funcionando). Mesmo assim, conseguimos resolver o problema, enviando os slides aos estudantes, e eles abriram em seus celulares/laptops.

Por fim, os estudantes se engajaram nas atividades, e essa experiência de estágio reforçou a importância de cultivar um senso de comunidade na prática docente. Reconheço que o papel do professor vai além da mera transmissão de conhecimento, influenciando a construção de valores e identidades. Como registrei em meu diário (em 11/05): “cabe à escola acolher as diferentes visões e promover a reflexão crítica sobre elas”.

4.4. Entrelugar e preparação para o Estágio Docência, Barbara Simoneli

O entrelaçamento das nossas experiências de co-formação permitiu que eu interagisse não apenas com as professoras formadoras e os professores em formação, mas também com os processos formativos desses professores num compartilhamento de ideias, práticas e experiências. Essa oportunidade de interação e co-formação docente entrelaçou planejamento, experiências e aprendizados passados, presente e futuro.

Minha experiência ao acompanhar essa turma contribuiu (e contribui) para o meu desenvolvimento contínuo de reflexão crítica e autonomia, aspectos que enfatizei ao longo do meu mestrado em Educação. Essa reflexão foi potencializada pelas discussões e pela variedade de

perspectivas sobre os processos de ensino e aprendizagem e seus componentes, como as atividades elaboradas pelos professores em formação, a consideração das dinâmicas de sala de aula e a ponderação dos possíveis desafios do ambiente escolar, bem como formas de mitigá-los.

Por fim, considero que este processo de estágio de docência atualiza o meu percurso, iniciado em 2016 quando ingressei no curso de Letras Inglês, e que perdura desde então. Trata-se de um processo permanente de aprendizagem, fundamental para enfrentar as demandas atuais da Educação, sejam elas a busca por um ensino de maior qualidade e mais crítico, ou a implementação de uma didática mais inclusiva.

5. Considerações finais

Como professoras, estamos acostumadas a enfatizar o que ensinamos. O que aprendemos com nossas experiências? As considerações tentam responder a esta questão enfocando as potências da co-formação para o desenvolvimento profissional pautado pela humanização da docência; o papel fundante da reflexão crítica, facilitada pela autoetnografia compartilhada, para construção de formações e docências que pautem e se pautem pelos princípios da equidade, diversidade e inclusão; os esgarçamentos e as potências de práticas educativas de acolhimento e a convivência com as diversidades e a multiplicidade de vozes, perspectivas, fazeres e saberes; o lugar das tecnologias digitais como facilitadora de interações e interlocuções, potencializando aprendizagens colaborativas.

O exercício da autoetnografia compartilhada e dialogada, materializada neste artigo, demandou paciência, labor e cuidado para desvelar nossas experiências pessoais e profissionais, entrelaçadas e esgarçadas, no contexto de uma universidade pública federal brasileira, tomando os Estágios - docência, pós-doutoral e supervisionado - como espaços para produção de co-formação pautadas por princípios de Equidade, Inclusão e Diversidade.

Os trechos do diário partilhado desafiam a homogeneização imaginada e consensuada que compõem as experiências quando registradas em um texto científico: as autoras vivenciaram o mesmo semestre, os mesmos desafios, a mesma turma, as mesmas atividades e tarefas. Vivenciamos o mesmo, de fato? O que nos toca, o que nos acontece, o que nos co-move no movimento entrelaçado e esgarçado de co-formação difere ao longo do semestre, tornando a conversa, as aulas, a formação, o diário, vivos, inesperados e por vezes contraditórios.

Refletir sobre a (trans)(form)ação docente entrelaçada com a formação das autoras-participantes pôs em xeque nossas posicionalidades e desafiando-nos a repensar e reconfigurar as distâncias e proximidades entre nossas teorizações e nossas práticas na perspectiva de uma formação crítica, reflexiva e pautada em uma ética inter relacional em que nos tomemos, a todos, como sujeitos da formação. O que se produziu nesta disciplina de Estágio Supervisionado e na vivência dos Estágios - Pós-Doutoral e de Docência - para além dos conhecimentos e dados para alimentar relatórios, em nossa perspectiva, é humanidade. No agenciamento das nossas subjetividades, (re-)aprendemos a ser professoras sendo professoras junto.

Inspiradas pelas obras de Freire (1992, 1994, 1996, 2006) e Nóvoa (2008, 2009, 2011, 2017), esgarçamos nossas formações e docências ao tomar a disciplina de Estágio Supervisionado, e os lócus, Estágio Pós-Doutoral e Estágio de Docência, como oportunidade para reflexão colaborativa sobre nossas práticas como professoras formadoras que cotidianamente precisam enfrentar, interpelar e interromper, tanto interna quando institucionalmente, a colonialidade de saber e ser na universidade, na Licenciatura em Letras em Língua Inglesa em que o saber a língua do Outro se confunde com reproduzir a língua do Outro como se o Outro fosse. A relação entre o saber teórico e a experiência vivida, desarticulou e rearticulou posições e disposições pessoais e profissionais que tematizamos como prática transformadora a partir das angústias sobre o lugar e o entrelugar, que

é sempre uma angústia sobre nossas posicionalidades frente à instituição, ao currículo de formação de professores, à atuação docente.

No, por vezes difícil, por vezes inconsistente, diálogo cotidiano de uma prática que se propôs responder aos desafios de um contexto em greve, com amarras institucionais burocráticas e conceituais sobre a formação e o fazer docente, junto a uma sala composta pela diversidade de professoras e estudantes neurodivergentes, nossas ações buscaram se pautar pelo diálogo fundado no respeito, na acolhida e na convivência entre nós - professoras, professoras-estudantes, estudantes-professoras - que também se torna tema de formação com o debate sobre acessibilidade e inclusão. Este é o fundamento para as práticas horizontais que desenvolvemos e que ensejaram, como um dos resultados, a constituição de uma comunidade de prática (Wenger et al., 2002), que toma o engajamento colaborativo como elemento central para o desenvolvimento profissional e a inovação pedagógica. Nesse sentido, reforçamos, como indicam Francescon e Cristovão (2020), que a reflexividade e a tomada de consciência sobre nossas práticas nos permitiram reconfigurações significativas da nossa docência frente ao desafio de recriar uma formação docente pautada por equidade, inclusão e diversidade, embora reconheçamos que os ganhos e *insights* não podem ser considerados terreno conquistado, lugar sedimentado, mas território constantemente disputado com práticas que reproduzem, colonizam, hierarquizam, das quais somos filhas e por vezes mães.

Como exemplos dos esgarçamentos, citamos os papéis das autoras, principalmente da professora supervisora e da professora regente, em estágio pós doutoral, sobre o currículo possível e o desejável. Salientamos também recuos observados, principalmente como um efeito rebote da pandemia, onde vivenciamos a proibição institucional de qualquer atividade online, mesmo quando esta tem como objetivo garantir os vínculos entre universidade e escola, impedindo de certa forma a continuidade das aulas de estágio em um contexto de greve que não considerou as especificidades do estágio e necessidade de alinhamento ao calendário escolar da educação básica. Reconhecemos que o uso das tecnologias digitais, como aplicativos de mensagens e mesmo videoconferências, foram tímidos, e poderiam ter fomentado diálogo para acolhida das frustrações, inseguranças e mesmo das fabulações nossas - professoras-estudantes, estudantes-professoras. Nós nos deixamos pautar por amarras cujos nós poderiam ter mais esgarçados.

As implicações deste estudo são significativas para a prática docente e a produção de micropolíticas educacionais que permitam o esgarçamento do currículo para incluir espaços de diálogo e re-invenção da docência e sua profissionalização a partir das redes e comunidades de prática profissional, pautadas por princípios de EDI, especificamente no caso dos estágios supervisionados. Produzir espaços educativos em que tanto nós quanto nossos estudantes tenham suas diversidades e necessidades reconhecidas, acolhidas e valorizadas como potência para inovação de práticas pedagógicas é um dos principais *insights* compartilhado desta investigação sobre nossas práticas como formadoras, sobre nossos lugares como professoras em formação [inicial e contínua]. Refletir e escrever colaborativamente nos permitiu ressignificar as lições trazidas pela pandemia sobre o potencial das tecnologias digitais para a ampliação desses espaços e da diversidade de formas de engajamento, participação e produção e expressão de aprendizagens, consolidando práticas solidárias, inclusivas e diversas.

Encerramos este artigo com a esperança de que nossas contribuições possam inspirar outros educadores e pesquisadores a desenvolver estratégias colaborativas e reflexivas nas suas práticas durante as experiências de formação docente em que tomam parte e nas quais continuamente se produzem professores. Acreditamos que, através da colaboração e do compromisso com a educação reflexiva pautada pela equidade, diversidade e inclusão é possível coletivamente criar

futuros e cenários outros para a educação e seus profissionais, fortalecendo a relação entre escola, cidadania e sociedade.

Reconhecemos que este estudo se limita a um contexto específico de uma universidade pública federal, o que pode restringir a aplicabilidade de seus resultados em outros cenários. Pesquisas futuras poderiam explorar metodologias colaborativas semelhantes em instituições diversas, tanto em âmbito nacional quanto internacional, investigando seus impactos de forma mais ampla. Em âmbito brasileiro, ressaltamos que é preciso tomar em consideração as assimetrias regionais, bem como as assimetrias quanto ao financiamento das instituições de ensino superior (IES) financiadas em âmbito federal, estadual e mesmo municipal, visto que IES com financiamento estadual e municipal nascem atreladas à missão de desenvolvimento regional enquanto as federais tendem a se tornar centros de formação de pesquisadoras, conquanto haja exceções no panorama brasileiro.

Agradecimentos ou Financiamento

A autora 1 gostaria de agradecer a Fapes pela bolsa de Estágio Pós-Doutoral. A autora 3 gostaria de agradecer o apoio da Fapes e do Cnpq na forma de Bolsa de produtividade em Pesquisa e auxílio à pesquisa. A autora 4 gostaria de agradecer a Capes pela bolsa de pesquisa de doutorado.

Referências

- Amorim, G. B., Có, E. P., & Finardi, K. R. (2021). Percepções de alunos sobre os impactos da pandemia na educação: Foco no aprendizado de inglês. *Revista Prâxis*, 3(1), 4–31. <https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2563>
- Bandeira, H. M. M. (2006). Formação de professores e prática reflexiva. In *IV Encontro de Pesquisa e Educação da UFPI - A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas*. EDUFPI.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19(1), 20–28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Chang, H., Ngunjiri, F., & Hernandez, K. (2016). *Collaborative autoethnography* (1ª ed.). Routledge.
- Có, E. P., Amorim, G. B., & Finardi, K. R. (2020). Ensino de línguas em tempos de pandemia: Experiências com tecnologias em ambientes virtuais. *Revista Docência e Ciberultura*, 4(3), 112–140. <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.53173>
- Finardi, K., & Ferraz D'Ely, R. C. (2023). Estágio supervisionado entre os caminhos traçados e os percorridos durante a pandemia. *Educação Online*, 18(44), e23184401. <https://doi.org/10.36556/eol.v18i44.1344>
- Francescon, P. K., & Cristovão, V. L. L. (2020). O papel da reflexividade no desenvolvimento profissional docente de professores de Língua Inglesa em formação inicial. *Calidoscópio*, 18(2), 373–392. <https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.07>
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido* (5ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (15ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia do oprimido* (26ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *À sombra desta mangueira* (8ª ed.). Olho d'Água.

- Holly, M. L. (1995). Investigando a vida profissional dos professores: Diários biográficos. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2ª ed., pp. 79-110). Conselho Nacional de Educação.
- Lima, M. S. L., & Braga, M. M. S. C. (2016). Relação ensino-aprendizagem da docência: Traços da pedagogia de Paulo Freire no ensino superior. *Educar em Revista*, (61), 71–88.
- Mignolo, W. (2017). Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. 32(94), 1-18. <https://doi.org/10.17666/329402/2017>
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. EDUCA/Instituto de Educação Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106–1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1–15. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nóvoa, A., & Finger, M. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- Quijano, A. (1992) Colonialidad y Modernidad-razionalidad. In H. Bonilla (Ed.), *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas* (pp. 437-447). Tercer Mundo Editores.
- Salvadori, J. C., & Silva, A. L. G. da. (2022). Docência-formação e professoralidade: a conversa estendida nos giros da rotação por estação. *Periferia*, 14(3), 104–126.
- Selwyn, N. (2011). *Education and technology: Key issues and debates*. Continuum International Publishing Group.
- Silva, J. E. da, & Costa, M. A. M. (2017). Entre a teoria e a prática: A formação docente na pós-modernidade. In N. S. Araújo, & J. Pinheiro-Mariz (Orgs.), *Línguas, literaturas e ensino: Reflexões da contemporaneidade* (1ª ed., Vol. 1, pp. 101–125). EDUFMA.
- Simoneli, B. C., & Finardi, K. R. (2023). Habitus and teacher education in higher education: Reflections of a supervisor and a master student during teaching internship. *Studies in English Language Teaching*, 11(4), 57–77. <https://doi.org/10.22158/selt.v11n4p57>
- Simoneli, B. C., & Finardi, K. R. (2024). Metodologias e tecnologias de ensino de línguas estrangeiras e de formação de professores entrelaçadas em intercâmbios virtuais. *Revista EntreLinguas*, 10(Edição Especial 1), e024013. <https://doi.org/10.29051/el.v10iesp.1.18078>
- Vieira, R. A., & Maciel, L. S. B. (2010). Estágio de docência prescrito pela CAPES: Tensões e desafios. *Quaestio: Revista de Estudos em Educação*, 12(2).
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Orgs.), *Construyendo interculturalidad crítica* (1ª ed., pp. 75–96). Instituto de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge* (1ª ed.). Harvard Business School Press.