



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS
CURSO DOUTORADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Edna Silva Barreto

**O ECOAR DAS VOZES DE PROFESSORAS DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: a história
que ninguém te conta**

Recife
2022

EDNA SILVA BARRETO

**O ECOAR DAS VOZES DE PROFESSORAS DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: a história
que ninguém te conta**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (PPGEC), da Universidade Federal Rural de Pernambuco, para obtenção do título de Doutora em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Dra. Profa. Monica Lopes Folena Araújo
Linha de Pesquisa: Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Matemática

Recife
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B273e

Barreto, Edna Silva

O Ecoar das vozes de professoras de Estágio Supervisionado Obrigatório de Ciências Biológicas: a história que ninguém te conta / Edna Silva Barreto. - 2022.
256 f. : il.

Orientadora: Monica Lopes Folena Araujo.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

Tese (Doutorado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Recife, 2022.

1. Professor de estágio. 2. Ciências Biológicas. 3. História de vida. 4. Estágio Supervisionado Obrigatório. I. Araujo, Monica Lopes Folena, orient. II. Título

CDD 507

Edna Silva Barreto

**O ECOAR DAS VOZES DE PROFESSORAS DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: a história
que ninguém te conta**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (PPGEC), da Universidade Federal Rural de Pernambuco, para obtenção do título de Doutora em Ensino de Ciências e Matemática.

Aprovado em 19 de abril de 2022 pela banca examinadora:

Profa. Dra. Monica Lopes Folena Araújo
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE
Presidente

Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta
Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)/ Universidade de São Paulo - USP

Profa. Dra. Mônica Andrade Modesto
Universidade Federal de Sergipe - UFS

Profa. Dra. Marly Maria de Oliveira – UFRPE

Prof. Dr. Ricardo Ferreira das Neves - UFRPE

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a todos os difíceis momentos superados nessa jornada intensa e repleta de amor; *in memory* de meu querido pai, a minha amada mãe, fonte de fé e força; ao meu querido irmão; e a todos que comigo construíram este trabalho, porque não estou na vida sozinha, a história da minha vida é repleta de pessoas especiais.

AGRADECIMENTO

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...
Paulo Freire

Recentemente, descobri o poder da palavra Esperançar e, conseqüentemente, que isso me movia há muito tempo. Enquanto muitos diziam que eu não era capaz, decidi não ficar esperando, colocava em ação o meu esperançar e foi este verbo de movimento que me conduziu a chegar até aqui. Contudo, percebi que não fiz nada sozinha, não esperancei sozinha, pois muitas foram as pessoas que se esperançaram comigo e juntas construímos esta tese. Dessa forma, desejo levar muitas esperanças para outros e dizer – Ei, você aí! É, você aí mesmo! Venha, você também é capaz! Não viva a esperança no esperar, viva a esperança no verbo de ação chamado esperançar. Hoje estou aqui para agradecer a todos que me ajudaram a escrever este sonho, que não é mais sonho, MINHA TESE DE DOUTORADO.

Primeiramente, sou grata a Deus, fonte de luz, fé, sabedoria, proteção e amor, por ser a base das minhas conquistas, por todas as bençãos recebidas e graças alcançadas.

Ao meu pai (*in memoriam*) e minha mãe, meus maiores exemplos, minhas fontes de amor, fortaleza e alicerce. Não sou o que sou se não fosse por vocês dois. Te amo, pai e mãe.

Ao meu irmão, por todo o apoio financeiro quanto ao meu sonho coreano, sempre acreditou em mim, um exemplo de grande homem, de uma inteligência incrível.

A todas as minhas amigas (os), destacando: Andressa Rodrigues, grande exemplo de mulher, mãe, professora; e minha amiga Barbara Ferreira, que esteve comigo nesses últimos dois anos de pandemia, me proporcionando força e coragem para não desistir. Vocês representam todos os presentes maravilhosos que recebi de Deus, bons amigos, a minha gratidão.

À minha querida orientadora Monica Lopes Folena Araújo, pelas orientações, segurança e confiança em mim depositadas, mas principalmente pelo seu coração lindo e que acolhe a todos com humanidade, o ser cheio de humanização.

À coordenação, todas (os) professoras e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – PPEGEC/UFRPE, a minha linda e amada

universidade, minha segunda casa durante 12 anos de vida acadêmica, que contribuíram diretamente com seus ensinamentos e dedicação para minha trajetória acadêmica.

Às professoras e professores da banca de defesa, o Professora Doutora Mônica Andrade Modesto (UFS), a Professora Doutora Marly Maria de Oliveira (UFRE), o Professor Doutor Ricardo Ferreira das Neves (UFRPE), pela disponibilidade em avaliar o trabalho e pelas contribuições para o aprimoramento da pesquisa e especialmente a Professora Doutora Selma Pimenta Garrido (USP), pelo carinho, pelas as palavras de conforto quando mais precisava.

Aos colegas da turma de doutorado 2017.2, em especial a minha amiga Glória Duarte, por tudo que vivemos juntas durante a realização das disciplinas e pós-disciplinas e com quem troquei experiências ao longo do curso.

À minha agência de fomento, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que durante quatros anos possibilitou o desenvolvimento da minha tese de doutorado, com o investimento que não fez em mim, mas na ciência, principalmente para o desenvolvimento econômico do nosso país.

Às minhas flores, Girassol, Astromélia e Lótus. Sem vocês, sem o seu sim para abrir a portas de suas casas e de suas vidas, não seria possível chegar onde cheguei, este sonho não seria possível. Conhecer a história de vida de vocês foi algo renovador para minha própria vida. Aprendi muito e pude perceber que o professor é pessoa e a pessoa do professor está todo o tempo com ele, ambos vivem em harmonia e vocês são exemplos de seres humanos, de professores repletos de humanização, repleto de amor à educação e ao próximo, a minha gratidão.

Enfim, a todas (os) vocês que, de forma direta ou indiretamente, colaboraram com sua amizade, carinho, preocupação, apoio nesse processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

A MINHA GRATIDÃO

SUMÁRIO

Dedicatória.....	v
Agradecimento.....	vi
Sumário.....	viii
Resumo.....	xi
Abstract.....	xii
Resumen.....	xiii
Lista de tabelas.....	xiv
Lista de figuras.....	xv
Lista de quadros.....	xvi
Lista de abreviaturas e siglas.....	xviii
INTRODUZINDO O ESTUDO: <i>Viver e não ter a vergonha de ser Feliz</i>	22
 Capítulo I	
CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE PESQUISA: <i>Eu sei (Eu sei) que a vida devia ser, Bem melhor e será, Mas isso não me impede que eu repita É bonita, é bonita e é bonita</i>	32
1. O estágio supervisionado como foco de estudo.....	32
2. Justificativa/Pertinência do estudo.....	40
2.1. Objetivo Geral.....	42
2.2. Objetivos específicos.....	43
 Capítulo II	
QUADRO TEORICO: <i>Somos nós que fazemos a vida Como der ou puder ou quiser</i>	44
3.1 O estágio supervisionado na experiência internacional.....	44
3.2 A prática de ensino e o estágio supervisionado.....	50
3.3 Trajetória histórica do estágio supervisionado no Brasil.....	56
3.4 O estágio supervisionado obrigatório.....	69
3.4.1 Os agentes do estágio.....	73
3.4.1.1 A Instituição do ensino superior.....	74
3.4.1.2 A Instituição concedente: a escola.....	75
3.4.1.3 O estagiário.....	77
3.5 O estágio supervisionado obrigatório em tempos pandêmico.....	78

Capítulo III

QUADRO TEORICO: *A beleza de ser um eterno aprendiz* 87

4.1	História de Vida.....	87
4.2	O professor do ensino superior.....	94
4.2.1	A identidade do professor universitário.....	102
4.2.2	A trajetória pessoal e profissional do professor.....	109
4.3	O professor de estágio supervisionado obrigatório.....	117

Capítulo IV

ABORDAGEM METODOLÓGICA: *Numa atitude repleta de amor* 125
Você diz que é luta e prazer, Ele diz que a vida é viver, Ela diz que o melhor é morrer

5.1	O método história de vida.....	125
5.1.1	O pesquisador da história de vida.....	128
5.2	Caracterização do campo de estudo.....	131
5.2.1	O contexto histórico da UFRPE.....	131
5.2.2	O curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE e o componente curricular, estágio supervisionado obrigatório.....	132
5.3	Instrumento de pesquisa.....	135
5.4	Amostra e perfil dos atores sociais.....	140
5.4.1	Caracterização dos atores sociais.....	141
5.5	Fases da pesquisa.....	143
5.6	Análise de conteúdo	146

Capítulo V

RESULTADOS E DISCUSSÕES: *E a vida? E a vida o que é diga lá, meu irmão? Ela é a batida de um coração? Ela é uma doce ilusão? Mas e a vida?* 156

6.1	Ambiente familiar.....	156
6.2	Ambiente educacional.....	164
6.3	Trajetoária pessoal e profissional.....	173
6.4	Ambiente profissional.....	176
6.5	ESO na pandemia.....	189
6.7	Estágio supervisionado obrigatório.....	207
6.8	Síntese dos principais resultados.....	224

Capítulo VI	
CONSIDERAÇÕES FINAIS: <i>Sempre desejada, Por mais que esteja errada, Ninguém quer a morte, Só saúde e sorte</i>	226
REFERÊNCIAS.....	232
ANEXO A – Programa de disciplina.....	249
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	256

RESUMO

Chegou o momento de trazer o professor de estágio para a discussão e compreensão de que ele é alguém que fala, intensificando o interesse em conhecer *como* ele fala e *do que* fala. O objetivo principal desta pesquisa foi: Analisar como os professores de Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE, foram se constituindo professores de estágio mediante suas histórias de vida. A pesquisa teve a participação de três professoras de estágio supervisionado obrigatório do departamento de educação, do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, da referida universidade. Para a coleta de dados adotamos o método de história de vida de Atkinson (1998), dentro como instrumento de coleta a entrevista de história de vida. As entrevistas foram estruturadas em 4 blocos, realizadas de modo virtual, por meio da plataforma *Google Meet*, em dias e horários pré-agendados. Para apreciação dos resultados encontrados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo baseada em Bardin (2011). A análise das entrevistas resultou em seis categorias: ambiente familiar, ambiente educacional, trajetória pessoal e profissional, ambiente profissional, ESO na pandemia e o estágio supervisionado obrigatório. A partir das análises das categorias identificamos que: a família teve uma grande importância e contribuição à formação ao longo da vida das orientadoras de estágio. Em seus ambientes educacionais conviveram com referências dos “bons” e “maus” professores, os quais contribuíram para a identificação com a carreira docente e o envolvimento com a biologia, isso na educação básica. No ensino superior, outras boas referências e parcerias começavam a ser firmadas e mais uma vez trouxeram importantes contribuições para suas carreiras. Em suas trajetórias pessoais e profissionais, descobrimos as esperanças que as movem a seguir na caminhada nos estágios, além das experiências transformadoras que viveram como, por exemplo, o ensino remoto. Em relação ao seu lado profissional, as primeiras experiências docentes foram desafiadoras, dentre elas, a difícil missão de controlar o ambiente da sala de aula. Ao refletirem sobre as mudanças que fariam no início de suas carreiras, destacamos: o ser mais tranquila, acreditar que para ser positiva não precisaria ser ingênua ou que somente com o quadro e o giz seria uma boa professora. Quanto ao eu pessoal e o eu profissional, por mais que tentassem separar, todas concordaram que a separação é quase impossível. Já o estágio na pandemia foi um grande momento de aprendizado, um período de muitas adaptações, iniciando com a difícil tarefa de adaptar sua casa ao ambiente profissional. Na categoria estágio supervisionado obrigatório, ser professor de ESO é saber lidar e gostar de pessoas, é vislumbrar que o componente curricular vai além da formação profissional do professor da educação básica. Olhar para as histórias de vida das professoras nos proporcionou perceber que o caminhar no percurso da vida, a cada passo, a cada escolha, a cada decisão que tomaram, as conduziu a chegarem onde estão hoje, possibilitando serem as professoras de estágio supervisionado qualificadas e repletas de humanização.

Palavras chaves: Professor de estágio, Ciências Biológicas, história de vida, Estágio Supervisionado Obrigatório.

ABSTRACT

The time has come to bring the internship teacher to the discussion and understanding that he is someone who speaks, intensifying the interest in knowing how he talks and what he talks about. The main objective of this research was: To analyze how the teachers of Compulsory Supervised Internship (ESO) of the degree course in Biological Sciences at UFRPE, were becoming internship teachers through their life stories. The research had the participation of three teachers of mandatory supervised internship from the department of education, from the degree course in Biological Sciences, from the aforementioned university. For data collection, we adopted Atkinson's (1998) life history method, using the life history interview as a collection instrument. The interviews were structured in 4 blocks, carried out virtually, through the Google Meet platform, on pre-scheduled days and times. To appreciate the results found, we used the content analysis technique based on Bardin (2011). The analysis of the interviews resulted in six categories: family environment, educational environment, personal and professional trajectory, professional environment, ESO in the pandemic and the mandatory supervised internship. From the analysis of the categories, we identified that: the family had a great importance and contribution to the training throughout the life of the internship supervisors. In their educational environments, they coexisted with references from “good” and “bad” teachers, who contributed to the identification with the teaching career and the involvement with biology, this in basic education. In higher education, other good references and partnerships began to be established and once again brought important contributions to their careers. In their personal and professional trajectories, we discover the hopes that move them forward on the journey through internships, in addition to the transformative experiences they have lived, such as remote teaching. Regarding his professional side, the first teaching experiences were challenging, among them, the difficult mission of controlling the classroom environment. When reflecting on the changes they would make at the beginning of their careers, we highlight: being calmer, believing that to be positive you don't need to be naive or that only with the board and chalk you would be a good teacher. As for the personal self and the professional self, as much as they tried to separate, they all agreed that separation is almost impossible. The internship in the pandemic was a great moment of learning, a period of many adaptations, starting with the difficult task of adapting your home to the professional environment. In the mandatory supervised internship category, being an ESO teacher is knowing how to deal with and like people, it is to see that the curricular component goes beyond the professional training of the basic education teacher. Looking at the life stories of the teachers made us realize that walking along the path of life, at each step, at each choice, at each decision they made, led them to get where they are today, enabling them to be qualified and supervised internship teachers, full of humanity.

Keywords: Internship teacher, biological sciences, life history, Mandatory Supervised Internship

RESUMEN

Llegó el momento de acercar al docente en prácticas a la discusión y comprensión de que es alguien que habla, intensificando el interés por saber cómo habla y de qué habla. El objetivo principal de esta investigación fue: Analizar cómo los docentes de Prácticas Tuteladas Obligatorias (ESO) de la carrera de Ciencias Biológicas de la UFRPE, se fueron convirtiendo en docentes en prácticas a través de sus historias de vida. La investigación contó con la participación de tres docentes en prácticas tuteladas obligatorias del departamento de educación, de la carrera de Licenciatura en Ciencias Biológicas, de la referida universidad. Para la recolección de datos, adoptamos el método de historia de vida de Atkinson (1998), utilizando la entrevista de historia de vida como instrumento de recolección. Las entrevistas se estructuraron en 4 bloques, realizadas de forma virtual, a través de la plataforma Google Meet, en días y horarios preestablecidos. Para apreciar los resultados encontrados se utilizó la técnica de análisis de contenido basada en Bardin (2011). El análisis de las entrevistas resultó en seis categorías: entorno familiar, entorno educativo, trayectoria personal y profesional, entorno profesional, ESO en la pandemia y las prácticas tuteladas obligatorias. Del análisis de las categorías, identificamos que: la familia tuvo gran importancia y aporte en la formación a lo largo de la vida de los supervisores de prácticas. En sus ambientes educativos convivieron con referentes de “buenos” y “malos” docentes, quienes contribuyeron a la identificación con la carrera docente y el involucramiento con la biología, esto en la educación básica. En la educación superior, otras buenas referencias y asociaciones comenzaron a establecerse y una vez más aportaron importantes contribuciones a sus carreras. En sus trayectorias personales y profesionales, descubrimos las ilusiones que los impulsan en el camino de las pasantías, además de las experiencias transformadoras que han vivido, como la docencia a distancia. En cuanto a su faceta profesional, las primeras experiencias docentes fueron desafiantes, entre ellas, la difícil misión de controlar el ambiente del aula. Al reflexionar sobre los cambios que harían al inicio de su carrera, destacamos: estar más tranquilos, creer que para ser positivo no hace falta ser ingenuo o que solo con la pizarra y la tiza serías un buen maestro. En cuanto al yo personal y el yo profesional, por mucho que trataran de separarse, todos estaban de acuerdo en que la separación es casi imposible. La pasantía en la pandemia fue un gran momento de aprendizaje, un período de muchas adaptaciones, comenzando con la difícil tarea de adaptar tu hogar al entorno profesional. En la categoría de prácticas tuteladas obligatorias, ser profesor de ESO es saber tratar y querer a las personas, es ver que el componente curricular va más allá de la formación profesional del profesor de educación básica. Mirar las historias de vida de los docentes nos hizo darnos cuenta de que caminar por el camino de la vida, en cada paso, en cada elección, en cada decisión que tomaron, los llevó a llegar a donde están hoy, permitiéndoles ser calificados y pasantía supervisada maestros llenos de humanidad.

Palabras clave: Profesor en prácticas, ciencias biológicas, historia de vida, Prácticas Supervisadas Obligatorias

LISTA DE TABELAS

01	Síntese dos estágios no contexto internacional	49
02	Linha do tempo dos estágios no Brasil	57
03	Etapas da trajetória de vida	110
04	Ciclo de vida dos professores	111
05	Temáticas e perguntas	139
06	Bloco de entrevistas	141
07	Objetivos específicos x temáticas das entrevistas	144

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fases da pesquisa	146
Figura 2	Fases da análise de conteúdo	149
Figura 3	Exemplificação de codificação dos dados analisados	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Número de trabalhos distribuídos com o foco temático	37
Quadro 2	Distribuição Geográfica	37
Quadro 3	Nível de desenvolvimento educacional	38
Quadro 4	Periódicos Nacionais: O professor de Estágio Supervisionado	39
Quadro 5	A prática do Ensino e o Estágio Supervisionado na legislação	52
Quadro 6	DCNS para cursos de Licenciatura	62
Quadro 7	Documentos que serviram de base para o estabelecimento do ensino remoto em Pernambuco	82
Quadro 8	Ambiente familiar: referências no contexto social	157
Quadro 9	Ambiente familiar: estrutura familiar e importância da família	159
Quadro 10	Ambiente familiar: ser mulher e profissional	160
Quadro 11	Ambiente familiar: casamento x profissão	162
Quadro 12	Ambiente educacional: memória pré-escolar	165
Quadro 13	Ambiente educacional: referências educação básica	167
Quadro 14	Ambiente educacional: docentes referência	170
Quadro 15	Ambiente educacional: 1ª graduação	173
Quadro 16	Trajetória pessoal e profissional: esperança e as experiências que me transformaram	174
Quadro 17	Ambiente profissional: ser professor e 1ª experiência docente	178
Quadro 18	Ambiente profissional: mudanças de atitudes	180
Quadro 19	Ambiente profissional: pessoal e profissional	182
Quadro 20	Ambiente profissional: decisões cruciais e o caminhar	186
Quadro 21	ESO na pandemia: ambiente familiar	190
Quadro 22	ESO na pandemia: mudanças de paradigmas	192
Quadro 23	ESO na pandemia: O PLE	195
Quadro 24	ESO na pandemia: as aulas	199

Quadro 25	ESO na pandemia: desafios e/ou dificuldades	204
Quadro 26	ESO: 1ª experiência	208
Quadro 27	ESO: ser professor de ESO	210
Quadro 28	ESO: motivações	213
Quadro 29	ESO: ESO em Biologia na UFRPE	214
Quadro 30	ESO: conselhos aos futuros professores de ESO	217
Quadro 31	ESO: futuro do ESO	219
Quadro 32	Objetivos específicos x principais resultados	224

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABHO	Associação Brasileira de História Oral
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
ACC	Atividades Curriculares Complementares
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CLT	Consolidação das Leis Trabalhista
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CODAI	Colégio Agrícola Dom Agostinho Ilka
CBG	Clínica de Bovino de Garanhuns
CDF	Cabeça de Ferro
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCD	Coordenação Didática do Curso
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DB	Departamento de Biologia
DCNs	Novas Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EECAC	Estação Experimental de Cana-de-Açúcar
EEPAC	Estação Experimental de Pequenos Animais
EAI	Estação da Agricultura Irrigada em Ibimirim
EAIIP	Estação de Agricultura Irrigada de Parnamirim
ESO	Estágio Supervisionado Obrigatório

ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ER	Ensino Remoto
ERE	Ensino Remoto Emergencial
EaD	Educação a Distância
FGV	Fundação Getúlio Vargas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira
IENCI	Investigação em Ensino de Ciências
IUFM	<i>Instituts Universitaires de Formation dès Maîtres</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
LOEI	Lei Orgânica do Ensino Industrial
LTEWS	<i>Longitudinal Teacher Education Workforce Study</i>
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PNG	Plano Nacional de Graduação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PLE	Período Letivo Excepcional
PERC	Plano de Ensino Remoto do Curso
PCC	Projeto Pedagógico do Curso
SESU	Secretaria de Educação Superior
TCE	Termo de Compromisso de Estágio
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TEMAG	<i>Teacher Education Ministerial Advisory Group</i>
UTI	Unidade Intensiva de Tratamento

UNESP	Universidade Estadual Paulista
USA	Estados Unidos da América
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UAST	Unidade Acadêmica de Serra Talhada
UACSA	Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho



Cada
vida uma
História

INTRODUZINDO O ESTUDO

Viver e não ter a vergonha de ser Feliz
(GONZAGUINHA, 1982)

Viver é algo inestimável, imensurável e que conota muitas vezes renúncias, conquistas, desalentos, alegrias. Dessa forma, neste primeiro capítulo trago um pouco da minha história de vida¹, como fui me constituindo professora, como os Estágios Supervisionados Obrigatórios mudaram a minha vida e registrar que em nenhum momento dessa história tive a vergonha das escolhas que fiz e de ser feliz. Ao refletir sobre minha própria trajetória, lanço um olhar sobre os diversos encontros que tive com o outro, e como estes encontros auxiliaram a minha trajetória de vida pessoal e profissional. Relembrar a minha história me permite dialogar com os diversos sentidos que marcaram o caminho percorrido, assim como o que ainda tenho a percorrer.

Este encontro com o outro e, acima de tudo, comigo mesma, me possibilita compreender a parte da minha incompletude, quais as diferenças, as inquietações, dúvidas (e foram muitas dúvidas), certezas e incertezas vivenciadas e geradas ao longo desse tempo e espaço de vida, me formaram e me impulsionam a novos desafios.

Hoje, refletindo sobre a minha história de vida, percebo que o “ser professor” já fazia parte do meu ser, antes mesmo de ingressar na universidade. Porém, eu nunca havia me enxergado como professora. Sou filha de pais que nunca concluíram a educação básica, e por mais que eles se esforçassem não conseguiam me ajudar com as minhas tarefas escolares. Lembro do esforço da minha mãe ao tentar me ajudar com aquelas tarefas, mas chegou um momento em que ela não conseguia mais e precisou pagar, algumas vezes, por um reforço escolar. Porém, nem sempre o dinheiro sobrava para isso. E assim, desde cedo percebi que precisava me esforçar para compreender o que os professores me ensinavam e aos poucos fui gostando de estudar.

Por volta dos meus dez anos de idade, quando me perguntavam o que queria ser quando crescesse, eu dizia sempre – quero ser pediatra. Mas não percebia que o “ser professor” já vivia dentro de mim. Ao chegar no Ginásio (atual ensino fundamental), era preciso estudar mais, buscar livros na biblioteca, e então comecei a me destacar na sala de aula; era o tipo da educanda chamada de “CDF” (Cabeça de Ferro), termo usado para

¹ A opção pelo emprego da primeira pessoa do singular nesta parte do texto deve-se ao fato de apresentar motivações pessoais que tiveram implicações importantes e determinantes para concretização do presente estudo.

uma pessoa que concentra seus estudos e suas preferências em matérias escolares, como no meu caso, que gostava muito de estudar.

Desse modo, ao ser considerada a CDF da minha sala, sempre buscava ajudar os meus colegas de turma, explicando muitas vezes os conteúdos que eles não conseguiam compreender. Na época do segundo grau, hoje atual ensino médio, se me perguntassem novamente que profissão gostaria de seguir, eu diria – cientista, pesquisadora, porque havia me apaixonado pela Biologia. Isso devido à influência de duas pessoas, uma professora de Biologia que me transmitia paixão ao dar aula e minha mãe, que embarcava no meu sonho e acreditava em mim.

Terminou o tempo da escola e veio a realidade da vida, precisava trabalhar para pagar um cursinho de pré-vestibular, pois por mais que gostasse de estudar tive algumas deficiências na minha época escolar. Estudei toda a minha vida em escola pública no bairro onde cresci, porém, por mais que meus professores se esforçassem para dar uma aula, muitas vezes precisaram fazer greve para reivindicar seus direitos como profissionais da educação, devido as deficiências do sistema educacional brasileiro.

Até chegar à universidade precisei fazer quatro vezes a prova do vestibular. No primeiro vestibular pensei em fazer para Pedagogia, porque como eu queria ser pediatra e a medicina estava muito longe da minha realidade, ao menos iria trabalhar com crianças, porém, não consegui. Nos três anos seguintes eu troquei de curso, escolhi a Biologia e optei pelo curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Como eu queria ser cientista, pesquisadora e gostava da Biologia, escolhi a licenciatura, mas não queria ser professora. Entretanto, o fato de precisar trabalhar e não existir o curso de bacharelado noturno me forçou a optar pela licenciatura (hoje percebo que foi a decisão mais sábia que tive na vida).

E, depois de três anos, a filha de uma agricultora (hoje dona de casa), que só conseguiu fazer até o terceiro ano da educação básica, e filha de um quitandeiro, que também não teve a oportunidade de concluir seus estudos primários, tinha sido aprovada em uma Universidade Pública Federal, uma das melhores Universidades do Estado de Pernambuco. Do término do meu período escolar até chegar à universidade foram nove anos, ou seja, iniciei a vida universitária aos 27 anos de idade, o que para alguns é considerado um pouco tarde, mas que para mim, foi no momento certo. Estava muito feliz e não sabia que a partir daquela escolha minha vida iria mudar significativamente.

Posso ainda me lembrar das duas emoções que tive naquele dia. A primeira dos fogos de artifícios no local onde a lista com os nomes dos aprovados estava, e em segundo lugar da minha angústia de não encontrar logo o meu nome para, em seguida, quase não poder acreditar quando me dei conta de que estava lá. Naquele momento em que li o meu nome eu olhei para o lado e vi uma mistura de emoções nos rostos dos jovens e adultos que ali estavam. Lembro-me das pessoas chorando junto com seus pais, de sobancelhas sendo raspadas e muitas cabeças carecas e eu só pensava na emoção que meus pais iriam sentir. Eu não tinha celular, era o ano de 2006. Nenhum telefone público funcionava naquele momento, eu explodia de emoção e queria dividir tudo que estava sentindo com as duas pessoas mais importantes da minha vida, o meu pai e a minha mãe.

Naquele dia o trajeto para casa nunca havia sido tão longo, parecia que não tinha fim. Estava ansiosa para chegar em casa e contar aos meus pais da minha conquista, contar que depois de muito estudo, de vender lanche para pagar a passagem para ir ao cursinho pré-vestibular, de optar por ficar um ano desempregada para mergulhar nos livros e construir a ponte para chegar à universidade, finalmente havia chegado ao fim e meu sonho de cursar em uma Universidade Pública Federal havia se realizado, no curso que tanto desejava. Lembro-me do forte abraço que dei na minha mãe, das lágrimas e do beijo que dei no meu pai.

E assim, em 2007 iniciei minha jornada no curso de licenciatura. Entretanto, não me reconhecia como futura professora e sim como Bióloga, tinha vergonha de dizer que fazia licenciatura. Na universidade, o foco de estudo era mais intenso e era necessário conciliar o trabalho com o curso noturno. Mais uma vez, o “ser professor” permanecia em mim, porém adormecido, e eu ainda não o reconhecia. Assim como ocorreu na escola, na universidade me encontrei diversas vezes “lecionando” para meus colegas de turma, buscando maneiras de ajudá-los a compreender e/ou a traduzir/interpretar a fala do professor universitário de uma maneira que fosse de fácil compreensão a todos.

Meu objetivo ao entrar no curso, como já mencionado, era o de me tornar uma pesquisadora, ou melhor, ser uma Bióloga Marinha. Até cheguei a falar com uma professora dizendo que tinha o interesse em fazer pesquisas nessa área. Eu já estava no quarto período do curso.

Entretanto, no quinto período minha vida daria uma reviravolta, e o impacto foi tão forte e profundo que me fez perceber que não era apenas a pesquisadora ou a

cientista que existia dentro de mim. Existia também uma professora reprimida lá no seu cantinho que começou a fluir a partir do quinto período, especialmente por dois grandes motivos.

Primeiro, a súbita doença do meu pai, que três meses depois veio a falecer. Eu estava na metade do meu curso de graduação e foi algo que mexeu muito comigo e que me fez refletir sobre a vida e sobre a minha carreira profissional. O segundo motivo foi quando comecei a cursar o componente curricular naquele mesmo período chamado de Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO).

Foi na minha primeira experiência no ESO que percebi que o meu caminho não era ser apenas pesquisadora e sim ser professora. A estrada para a docência estava na minha vida, estava diante de mim. Foi no primeiro estágio que percebi a grandiosidade da profissão docente, não só por causa das discussões e diálogos que tínhamos na universidade, mas também por causa da minha primeira professora orientadora. Alguém a quem comecei a admirar, alguém que era bem diferente dos demais professores universitários. Alguém que estava mais próxima de nós licenciandos. Alguém que amava a docência, a professora Catarina Fraga.

Mais do que uma orientadora, a professora Catarina Fraga era uma docente humanizadora, e percebia que naquela sala de aula existiam muitas histórias de vida, grandes pessoas com potencial de serem grandes professores no futuro, e falo de grandes professores não no sentido de serem inteligentes, mas sim de serem pessoas abertas ao outro. A professora era admirável, uma pessoa muito culta, educada, atenciosa, carinhosa e preocupada com todos os seus licenciandos.

Para mim ela tem um significado ainda mais especial, pois foi durante o primeiro estágio ao lado desta professora que encontrei forças para continuar focada nos meus estudos, mesmo diante da doença do meu pai, mesmo tendo que ir trabalhar no supermercado das 7h da manhã até às 14h da tarde, depois ir para o hospital visitá-lo na Unidade de Tratamento Intensivo (UTI) e em seguida ir para universidade participar das aulas. Entre todos os meus professores daquele período, por ter uma relação mais próxima com seus licenciandos, ela foi a força e o apoio que eu precisava e, assim, percebi a grandiosidade do que é ser professor.

Entretanto, a certeza de que eu deveria seguir a carreira docente vieram nos próximos estágios, principalmente os estágios II e IV, nos quais me deparei mais uma vez com uma professora incrível e tão grandiosa quanto a Catarina. Essa docente era o

tipo de pessoa que eu gostava de dizer para mim mesma: quando me formar quero ser uma professora tão boa quanto ela. Falo da professora Monica Folena. Existe um provérbio que diz que ninguém passa em nossas vidas sem deixar marcas. E de fato essa docente deixou marcas profundas.

Suas palavras ecoam até hoje no meu pensamento, no meu coração, e mais uma vez percebia que o professor de estágio era muito diferente dos demais professores universitários. A sua relação com os estagiários era mais próxima e foi por causa dessas duas professoras e da vivência nos Estágios Supervisionados Obrigatórios que deixei de dizer que era uma Bióloga e me tornei uma professora, pois desejava estar na sala de aula.

Sendo assim, conversar sobre o estágio supervisionado sempre foi, para mim, um motivo de alegria e de crescimento. Em primeiro lugar, foi o estágio que me apresentou a realidade escolar, realidade essa que só conhecia pela visão da educanda que fui durante muitos anos. Foi no estágio que tive as maiores reflexões sobre a carreira docente, sobre o ser professor e o se fazer professor.

Em segundo lugar, foi no estágio que me descobri professora, mas não apenas uma professora; eu percebi que poderia ser a professora-pesquisadora-cientista e que a sala de aula era um grande laboratório com grandes potenciais para a pesquisa. Esses potenciais eram tão grandes que me debrucei em minha monografia nas pesquisas sobre o estágio, tendo como foco os desafios, dificuldades e contribuições deste componente curricular.

Posteriormente, ingressei no mestrado e meu interesse em aprofundar ainda mais os estudos sobre os estágios aumentava. Portanto, ampliaram-se as discussões. Aqui, a pesquisa não era voltada apenas para uma única turma de licenciatura, mais sim, para o curso de licenciatura Plena em Ciências Biológicas.

Em dezembro de 2014 iniciei minha caminhada como professora contratada em uma rede municipal de ensino. Foi a primeira vez que estava em sala de aula, dessa vez não mais na categoria da estagiária do curso de licenciatura, mas sim como professora e sentindo todo o peso que esta profissão carrega. Mas minha caminhada na docência no ensino fundamental não foi nada fácil. Foram muitos dias de choros, de choque com uma realidade que eu pensava que conhecia. Até me sentir de fato como professora levei aproximadamente dois anos.

Como discutido em parágrafos anteriores, o ser professor sempre esteve comigo, mas quando de fato vivenciei os desafios e frustrações da profissão docente, não foi fácil. Entretanto, carregava dentro de mim as memórias do meu estágio e a cada sala de aula que entrava me lembrava das minhas professoras dos ESO, de todos os diálogos e ensinamentos que me proporcionaram e que me fizeram, aos poucos, vencer o desconhecido mundo da docência e me firmar no campo da sala de aula. A partir do momento em que imaginei que para alguns daqueles educandos eu poderia ser uma fonte de referência, uma fonte de incentivo, minhas lágrimas e medos que tinha no início da carreira docente não desapareceram por completo, mas não eram mais sobressalentes como antes.

Dessa forma, ao olhar sobre minha história de vida, dois importantes focos se estabeleceram. O primeiro é o entendimento de que fui me constituindo professora ao longo da minha trajetória não só pessoal, mas também profissional. E em segundo lugar, que os estágios foram um ponto de encontro nos quais foram defrontadas diferentes experiências culturais.

Respalhada em minha própria trajetória, compreendo como é fundamental realizar uma análise sobre a história de vida dos professores orientadores de estágio. Chegou o momento de trazer o professor de estágio para a discussão e compreensão de que ele é alguém que fala, intensificando o interesse em conhecer *como* ele fala e *do que* fala, isto é, os percursos do percurso de um professor e sua história construída ao longo de sua história profissional e pessoal.

Assim, se faz necessário dar voz a estes professores pelo relato de suas histórias de vida, implicando considerar seus percursos pessoais na construção de sentidos para a docência, pois muitas pesquisas falam sobre o professor, mas poucas falam *sobre* e *com* o professor de estágio.

O professor de estágio supervisionado obrigatório muitas vezes é destituído de condições objetivas para a realização de um trabalho de qualidade. Seu trabalho se ressentido do desafio de se estimular nas aulas na universidade. Além disso, para ser professor de estágio é preciso vivenciar os desafios de aproximar academia, escola e estagiário, buscando um equilíbrio em desenvolver um bom estágio para os futuros professores da educação básica

Na área da educação, o uso cada vez mais disseminado das histórias de vida têm contribuído para uma melhor compreensão da condição docente, na medida em que

renova as teorizações, dispositivos de pesquisa e a formação profissional (BURNIER, *et al*, 2007).

As histórias de vida permitem obter informações na essência subjetiva da vida de uma pessoa. Nesse sentido, o método de história de vida oportuniza aos pesquisadores apreender a ouvir o sujeito que vivenciou a situação que se quer estudar. Nóvoa (2000), vê o sujeito por duas abordagens, pessoal e profissional. A ação do professor não é somente pautada em suas ações como docente, mas em sua própria vida de professor. O que se busca é a sua trajetória para melhor compreender não só o pessoal como também o profissional.

Nosso estudo acerca das vozes que ecoam do professor de estágio pode ser visto pelo olhar de suas histórias de vida. Além disso, elegemos para cada capítulo, da presente tese, uma epígrafe das partes da letra da música de Gonzaguinha, “O que é, O que é?”. A música nos questiona qual o significado que cada um dá para sua vida, a resposta mais sábia é aquela que vem das crianças que, com sua pureza, afirmam simplesmente que a vida é bonita. Nossa tese teve como inspiração a letra desta música que contribuiu para a construção da mesma, buscando trazer essa pureza do olhar de uma criança, o encantamento sobre a alegria de viver e refletindo sobre a grande lição de que ser feliz pode ser bem menos complicado do que imaginamos.

Então, ao escolher a música de Gonzaguinha, em cada ponto, em cada vírgula, de cada capítulo, as frases retiradas da canção têm a intenção de levar o leitor a compreender que somos seres com histórias de vida ricas e que sempre devemos sorrir e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz.

O QUE É, O QUE É?

Gonzaguinha

Eu fico com a pureza da resposta das crianças

É a vida, é bonita e é bonita

Viver e não ter a vergonha de ser feliz

Cantar... (E cantar e cantar...) A beleza de ser um eterno aprendiz

Ah meu Deus!

Eu sei... (Eu sei...) Que a vida devia ser bem melhor e será

Mas isso não impede que eu repita

É bonita, é bonita e é bonita (bis)

E a vida?

E a vida o que é diga lá, meu irmão?

Ela é a batida de um coração?

Ela é uma doce ilusão?

Mas e a vida?
 Ela é maravilha ou é sofrimento?
 Ela é alegria ou lamento?
 O que é, o que é meu irmão?

Há quem fale que a vida da gente
 É um nada no mundo
 É uma gota, é um tempo
 Que nem da segundo,
 Há quem fale que é um divino
 Mistério profundo
 É o sopro do Criador
 Numa atitude repleta de amor
 Você diz que é luta e prazer;
 Ele diz que a vida é viver;
 Ela diz que o melhor é morrer,
 Pois amada não é
 E o verbo sofrer.

Eu só sei que confio na moça
 E na moça eu ponho a força da fé
 Somos nós que fazemos a vida
 Como der ou puder ou quiser

Sempre desejada
 Por mais que esteja errada
 Ninguém quer a morte
 Só saúde e sorte

E a pergunta roda
 E a cabeça agita
 Fico com a pureza da resposta das crianças
 É a vida, é bonita e é bonita

Viver e não ter a vergonha de ser feliz
 Cantar.. (E cantar e cantar...) A beleza de ser um eterno aprendiz
 Ah meu Deus!
 Eu sei... (Eu sei...) Que a vida devia ser bem melhor e será
 Mas isso não impede que eu repita
 É bonita, é bonita e é bonita (bis)

Fonte: Júnior, 1982.

Na introdução: *viver e não ter a vergonha de ser feliz*, trago a minha história de vida, o meu caminhar no percurso da minha vida educacional lá na educação básica até chegarmos ao momento da construção desta tese, um sonho, que anos depois se

torna realidade. Além disso, trago a grande importância e valorização de um componente curricular que contribuiu para minha construção profissional e também pessoal, o estágio supervisionado obrigatório, mas principalmente pelas relações que estabeleci com as minhas orientadoras de estágios. Sou o que sou hoje, profissionalmente em parte pelos grandes exemplos que essas mulheres foram para mim, minhas orientadoras.

No primeiro capítulo: *Eu sei (eu sei) que a vida devia ser bem melhor e será, mas isso não impede que eu repita, é bonita, é bonita e é bonita*, contextualizamos os problemas que nos levaram a pesquisar sobre o professor de estágio, apresentando também o nosso problema de pesquisa, que norteia esta tese, e seus objetivos específicos e geral.

No segundo capítulo: *somos nós que fazemos a vida, como der ou puder ou quiser*, iniciamos o diálogo sobre nosso quadro teórico, onde nós debruçamos sobre o ESO por vários pontos de vistas, como por exemplo, os estágios na experiência internacional, a história dos estágios no Brasil, a prática de ensino e os estágios supervisionados, o componente curricular, estágio supervisionado obrigatório, dialogando sobre os seus três pilares principais: a instituição de ensino superior, a instituição concedente (a escola) e os estagiários. E finalizamos o segundo capítulo abordando sobre os estágios em tempos de pandemia.

No terceiro capítulo: *a beleza de ser um eterno aprendiz*, continuamos com o nosso diálogo sobre o nosso quadro teórico, percorremos a compreensão do que é história de vida, seu contexto histórico e sua importância nos estudos relacionados ao campo da educação. Ao mesmo tempo, trazemos a discussão sobre a profissão docente, dentre de vários aspectos, como por exemplo, o processo identitário do professor universitário, a sua trajetória pessoal e profissional e um diálogo sobre o professor de estágio, refletindo sobre seu papel, sua função, dentre outros.

No quarto capítulo: *numa atitude repleta de amor, você diz que é luta e prazer, ele diz que a vida é viver, ela diz que o melhor é morrer*, aqui apresentamos o nosso percurso metodológico, tendo como foco o método de história de vida. Exibimos nosso campo de pesquisa, a caracterização dos nossos atores sociais, os instrumentos utilizados em nossas coletas de dados, as fases da pesquisa e o quadro teórico sobre a análise de conteúdo.

No quinto capítulo: *E a vida? E a vida o que é diga lá, meu irmão? Ela é a batida de um coração? Ela é uma doce ilusão? Mas e a vida?* Apresentamos os resultados das análises realizadas das entrevistas sobre a história de vida das professoras de ESO, analisados em seis aspectos de suas vidas: ambiente familiar, ambiente pessoal e profissional, trajetória pessoal e profissional, ESO na pandemia e estágio supervisionado obrigatório.

No sexto e último capítulo: *Sempre desejada, Por mais que esteja errada, Ninguém quer a morte, Só saúde e sorte,* trazemos nossas considerações finais do percurso da construção desta tese, onde as vozes das professoras de estágios foram ecoadas e ganharam vida e força. Entretanto, vislumbramos que ainda há muito que ouvir sobre o professor de estágio, dar vozes a quem de fato torna o Brasil um país de ordem e progresso, os nossos professores, em todas as suas instâncias. Suas vozes, seus gritos silenciosos em sala de aula, precisam ganhar o mundo, chegar aos ouvidos de quem mais precisa ver, compreender e modificar a realidade de quem luta para uma educação de igualdade e qualidade, os nossos governantes.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE PESQUISA

*Eu sei (Eu sei...) que a vida devia ser bem melhor e será
Mas isso não impede que eu repita
É bonita, é bonita e é bonita
(GONZAGUINHA, 1982).*

Neste capítulo trazemos os resultados de uma pesquisa exploratória realizada em 2017, cujo objetivo foi identificar em eventos e periódicos nacionais se os professores orientadores de Estágios Supervisionados eram foco de estudo. Após as discussões e conclusões sobre a referida investigação trazemos as justificativas que nos impulsionaram a realizar esta pesquisa. Em seguida, apresentamos o objetivo geral e específico desta tese, assim como a importância da pesquisa para o desenvolvimento da ciência e da sociedade.

1. O estágio supervisionado como foco de estudo

A produção científica com temáticas relacionadas a carreira docente no final do século XIX para início do século XX eram direcionadas mais às questões do processo de ensino-aprendizagem, avaliação e às questões que envolviam as técnicas de ensino. Infelizmente estes aspectos auxiliaram durante muito tempo na percepção de “competência” em decorrência de sua formação técnica. Assim, se categorizava o que deveria ser um bom professor (NÓVOA, 2000; FONTOURA, 2007).

Com isso, o professor foi “esquecido” como pessoa, como sujeito, como ser, sendo percebido com uma parte, um fragmento, trazendo a ideia reducionista de quem é essa pessoa/profissional. O pessoal e o profissional dialogam constantemente, e isso foi negado ao professor por muito tempo (NÓVOA, 2000; MOITA, 2007).

Ao considerar a formação docente como um *continuum*, Tardif (2002) salienta que o saber docente é um saber social, que diz respeito à identidade do professor, sua experiência de vida, história profissional e com as relações que estabelece com os demais autores sociais do sistema educacional. O professor é, pois, um sujeito sociocultural que constrói e reconstrói seus conhecimentos.

Nos últimos anos, percebe-se um aumento nos estudos que focalizam a vida ou o desenvolvimento pessoal dos professores. Trata-se da adoção de um tipo de enfoque que alimenta o interesse pelo sujeito professor e não apenas por suas práticas de ensino ou competências técnicas, e direciona o olhar para a importância de se compreender as

representações e valores constituídos pelo professor acerca da profissão docente, na interface entre a dimensão pessoal e profissional (BURNIER, 2007).

Cunha (2006, p. 262) desenvolveu um estudo com professores universitários, cujos dados coletados reforçaram “[...] que a história de vida, as influências familiares e a trajetória como estudante são constantemente nomeadas como fundamentais na definição da docência como profissão”.

Nesse cenário, encontramos o professor de estágio, o qual não está em um lugar distante daquele vivenciado pelos seus estagiários na relação pedagógica. O orientar adquire significado e sentido a partir das compreensões advindas do excedente de visão tecido mediante os processos interpessoais construídos na atividade da orientação formativa da docência no contexto do estágio.

É imprescindível para uma discussão sobre este professor, buscarmos compreender que ser orientador implica em assumir a responsabilidade de ser um formador consciente da complexidade e importância das suas práxis para constituição do futuro professor da educação básica

Dessa forma, à medida que conhecemos o sujeito, o professor de estágio, e permitimos que este nos apresente suas ideias, argumentos e opiniões, começamos a compreender o individual e o social que o permeiam. Sob essa ótica, a pesquisa se torna viva, cheia de histórias e fatos. Ao adotar essa postura, estamos indo ao encontro de Goodson (2007, p. 67), que enfatiza que: “[...] assegurar a voz do professor seja ouvida em voz alta e ouvida articuladamente”.

Embora podemos identificar na literatura que muitas pesquisas abordem amplamente a temática da formação de professores, contudo o mesmo não acontece com tanta intensidade no que se refere ao estágio supervisionado obrigatório, principalmente quando dirigimos o foco para o professor de estágio (OLIVEIRA, 2008).

Mediante este prognóstico, em 2017 realizamos uma pesquisa exploratória cujo objetivo foi identificar em eventos e periódicos nacionais se o professor de estágio supervisionado era foco de estudo. Os eventos e periódicos escolhidos foram: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), Investigação em Ensino de Ciências (IENCI), Revista Docência do Ensino Superior e Revista Ciência & Educação.

O primeiro evento a ser pesquisado foi o ENPEC, promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) com edições bienais. Seu objetivo é reunir e favorecer a interação entre os pesquisadores das áreas de Ensino de Física, de Biologia, de Química, de Geociência, de Ambiente, de Saúde e áreas afins, com a finalidade de discutir trabalhos de pesquisa recentes e tratar de temas de interesse da ABRAPEC, na área do Ensino das Ciências. (ABRAPEC, 2017). Teve sua primeira publicação em 1997 em Águas de Lindóia – São Paulo e contou com a apresentação de 62 comunicações orais e 77 pôsteres, além da participação de 153 pesquisadores de educação em ciências (DELIZOICOV et al, 2007).

Outro importante meio que possibilita a divulgação e o fortalecimento da pesquisa em educação é o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE). Este é um encontro bianual que congrega pesquisadores, especialistas, dirigentes educacionais, professores e estudantes dos mais distintos espaços do país e do exterior para discutir a didática e as práticas de ensino. O 1º encontro ocorreu 1982, no 1º Seminário “Didática em Questão”, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro. O ENDIPE se consagrou ao longo dos seus 38 anos de existência como um espaço plural de discussões acerca dos estudos, das pesquisas e das experiências a respeito dos processos educacionais em todos os níveis de ensino. É hoje um evento muito significativo no cenário nacional e suas contribuições têm sido referência para o avanço da produção de conhecimento sobre os fenômenos educacionais e para a formulação de propostas educacionais inovadoras (ENDIPE, 2017).

A seguir, temos a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) uma das mais tradicionais e antigas associações, com 41 anos de tradição e história no Brasil. É uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Sua primeira edição nacional ocorreu na Universidade Federal do Ceará em 1978. Hoje, a ANPEd está em sua 40ª edição (ANPEd, 2017).

A Revista Investigação em Ensino de Ciências (IENCI) constitui um importante periódico científico da área Ensino de Ciências, sendo classificada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com Qualis A2. É uma revista

internacional que possui uma publicação quadrimestral, indexada, voltada exclusivamente para a pesquisa na área e ensino-aprendizagem de ciências. Tendo como objetivo principal a divulgação aberta de trabalhos relevantes e originais em pesquisas em Ensino de Ciências para a comunidade internacional de pesquisadores, em especial da América Latina e Península Ibérica. Publicada em três idiomas: inglês, espanhol e português, sua primeira edição ocorreu em março de 1996 (IENCI, 2017).

A Revista Ciência & Educação tem como missão publicar artigos científicos sobre resultados de pesquisas empíricas ou teóricas e ensaios originais sobre temas relacionados à educação em ciências, educação matemática e áreas relacionadas. Ciência & Educação foi criada em 1995, como decorrência de ações que visavam a implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) em seu campus de Bauru, e vem sendo publicada, desde então, ininterruptamente. Passou a ter periodicidade quadrimestral a partir de 2004 e desde setembro de 2007 faz parte da coleção da base de dados Scielo Brasil e Scielo Global, que armazena periódicos online em texto completo e em acesso aberto. A partir de 2011 adotou a periodicidade trimestral, com edições em março, junho, setembro e dezembro. Atualmente está na 26ª edição, classificada pela CAPES com Qualis A1 (CIÊNCIA & EDUCAÇÃO, 2017).

Já a Revista Docência do Ensino Superior é classificada pela CAPES com Qualis B1 e constitui-se em mais um espaço e fóruns de debates relacionados à docência no Ensino Superior no contexto das inovações em metodologias e tecnologias de ensino. Além disso, publica textos originais resultados de pesquisa, ensaio ou relatos de experiências, questões relacionadas à docência no Ensino Superior, metodologias de ensino e aprendizagem, desenvolvimento de materiais didáticos e recursos pedagógicos, e estratégias de avaliação. Aceitam publicação de resumo de teses e dissertações, entrevistas e resenhas. Foi lançada em outubro de 2011 e teve seus quatro primeiros volumes publicados anualmente em versão online. A partir de 2015 passou a ser de circulação semestral em versão online e impressa, e está vinculada à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (SEER-UFMG, 2017).

Optamos por analisar os anais dos três eventos nacionais (ENDIPE, ENPEC, ANPEd) pelo fato de serem eventos de referência nacional reconhecidos pela CAPES e que, além disso, contam com uma imensa participação de estudantes e pesquisadores dos programas de pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação.

A análise foi realizada nos trabalhos apresentados na forma de comunicação oral e pôster nos três eventos (ENPEC, ENDIPE e ANPED). Nos anais da ENPEC, foram analisadas as edições de 2005, 2009, 2011, 2013, e 2015. Cabe fazermos uma pequena observação em relação ao biênio de 2007 a 2009. Não foi possível ter acesso aos anais de 2007 e, por este motivo, selecionamos o ano de 2005. Algo muito parecido ocorreu com os anais do ENDIPE, pois apenas as edições de 2010, 2012 e 2014 estavam disponíveis online; acreditamos que antes seus registros eram realizados no formato CD-ROM ou impresso. Com relação às análises da ANPED, foram analisados os últimos cinco anos, de 2010 a 2015. O objetivo principal nas análises dos eventos é identificar como se apresentam as pesquisas relacionadas aos professores orientadores de ESO em relação à quantidade de trabalhos publicados, distribuição geográfica e o nível do desenvolvimento educacional da pesquisa.

Quanto às análises realizadas nos periódicos, foram estabelecidos alguns critérios, como por exemplo, ter uma boa avaliação pela CAPES e ter publicações em outros idiomas. Também foram analisados os últimos cinco anos dos periódicos selecionados (IENCI, Ciência & Educação, Docência no Ensino Superior), cujo objetivo foi entender como se localiza o foco temático, principalmente em relação ao seu referencial teórico e metodológico. Após essa etapa inicial, foram realizadas as identificações dos trabalhos, primeiramente por meio da leitura flutuante. Na impossibilidade da identificação foi feita a leitura dos resumos ou até mesmo do texto completo.

Analisando os trabalhos publicados no ENPEC (2005 a 2015), ENDIPE (2012 a 2014) e ANPED (2010 a 2015) identificamos que foram aceitos no ENPEC 6.451 trabalhos, no ENDIPE 2.649 e na ANPED 2.160, totalizando em 11.260 trabalhos publicados, entre apresentações orais e pôsteres. Entretanto, mesmo diante do grande número de trabalhos aceitos, apenas 40 trabalhos estavam relacionados ao foco temático da pesquisa, distribuídos da seguinte forma (quadro 1): 11 trabalhos identificados nos anais do ENPEC, 10 nos anais do ANPED e 8 trabalhos no ENDIPE.

Quando separamos por ano, percebemos que houve um crescimento nas publicações nos eventos. No ENDIPE e ANPED destacamos os anos de 2013 e 2015, nos quais ocorreram o maior índice de publicações. Em relação ao ENPEC, o percentual de publicações praticamente se manteve inalterado nos últimos três anos.

Quadro 1- Número de trabalhos distribuído com foco temático

ENPEC		ANPEd		ENDIPE	
Ano	Total de trabalhos	Ano	Total de trabalhos	Ano	Total de trabalhos
2005	01	2010	01	2010	01
2009	02	2011	01	2012	03
2011	06	2012	02	2014	05
2013	07	2013	01		
2015	06	2015	05		

Fonte: Autora, 2018

De acordo com Nóbrega (2008), foi a partir do final da década de 60 que surgiram os primeiros indícios de estágio no Brasil, na Lei Orgânica do Ensino Industrial (LOEI), de uma forma ainda muito rudimentar. A partir do advento da Lei nº 11.788/08 importantes mudanças começaram a ocorrer com os ESO, ou seja, antes os estágios eram conhecidos apenas como complementação de ensino e de aprendizagem, em termos de treinamento prático, e com a nova lei passou a ser definido como ato educativo previsto no projeto do curso.

Consequentemente, a partir destas transformações todos os atores sociais relacionados aos estágios (licenciandos, professores das universidades e professores das escolas-campo) tornaram-se sujeitos de diversas pesquisas ao longo destes doze anos da promulgação da Lei nº 11.788/08.

Identificamos que as pesquisas relacionadas ao estágio supervisionado ou ao professor de estágio concentravam-se em sua maioria na região nordeste, representado por 47,5% dos artigos analisados. Em seguida, tem-se que 40% encontra-se na região sudeste; a região sul aparece com 15% das publicações, a região norte com apenas um trabalho, o que representa 2,5% do total, e não identificamos nenhum trabalho na região centro-oeste. Verifica-se também que dos artigos analisados no ENPEC a maior concentração de artigos foi publicada da região nordeste, já na ANPEd é a região sudeste que se destaca (quadro 2).

Quadro 2 - Distribuição Geográfica

REGIÃO GEOGRÁFICA					
Eventos	Norte	Nordeste	Centro-oeste	Sudeste	Sul
ENPEC	01	10	---	06	05
ANPEd	---	04	---	07	---
ENDIPE	---	05	---	03	01

Fonte: Autora, 2018

Outro elemento importante foi identificado nos anais do ENPEC, que mesmo tendo a maior quantidade de trabalhos publicados oriundos da região nordeste, suas edições nunca² ocorreram na referida região, localizando-se apenas no Sudeste ou Sul. Também destacamos que os trabalhos identificados estavam concentrados em sua maioria nas Universidades Federais ou Estaduais dos Estados de: Pernambuco, Bahia, Sergipe, Ceará e Natal.

Quanto ao nível de ensino onde a pesquisa foi desenvolvida com o ESO, aqui descrevemos como nível de escolaridade. Identificamos que 52,7% dos trabalhos estão relacionados ao ensino superior, 44% foram desenvolvidos nos anos finais (do 6º ao 9º ano) e 2,7% na educação infantil (quadro 3).

Quadro 3- Os diversos níveis de ensino nos quais os estágios podem ocorrer

NÍVEL DE ESCOLARIDADE				
	Infantil	Anos Iniciais (6º ao 9º)	Ensino médio	Superior
ENPEC	01	10	....	06
ANPED	....	04	....	07
ENDIPE	....	05	....	03
Porcentagem	2,7%	44,44%	....	52,7%

Fonte: Autora, 2018

O quadro nos revela que houve um crescente aumento das pesquisas, desenvolvidas no âmbito do ensino superior, concluindo que à medida que a qualidade do ensino universitário passa a ser objeto de atenção da comunidade científica e da sociedade, cresce o interesse pela reflexão sobre o papel do professor universitário (FERNANDES; GRILHO, 2001).

Dentro deste crescimento podemos destacar os professores de ESO, que têm como principal objetivo prático e essencial a sua atuação docente, sendo estudados por diferentes aspectos, apontado por Winch (2009) como por exemplo: aspectos relacionados à responsabilidade que assume no exercício de sua profissão; hábito de refletir e analisar criticamente seu trabalho de forma autônoma; iniciativa e criatividade no planejamento, na elaboração e na seleção de materiais didáticos; conquista do respeito por parte dos seus educandos.

² No ato do desenvolvimento da pesquisa o evento não tinha sido realizado na referida região. Entretanto, em 2019 o ENPEC ocorreu na cidade de Natal, Rio Grande do Norte, no nordeste brasileiro

As análises do referencial teórico e metodológico (quadro 4) foram realizadas nos periódicos: Ciência & Educação, Investigação em Ensino de Ciências (IENCI), Revista Docência do Ensino Superior, cujo foco estava relacionado ao professor de estágio supervisionado obrigatório. Todavia, das revistas analisadas, o destaque foi para Revista Docência do Ensino Superior, com oito publicações nos últimos cinco anos (2013 a 2018). Dessa maneira, percebe-se que sobre a temática do professor de ESO as publicações estão concentradas nos anais de eventos. Acreditamos que este fato se deve à facilidade de acesso e à rapidez que o trabalho é divulgado, quando comparamos a um periódico cuja publicação pode levar mais de um ano.

Quadro 4- Periódicos nacionais: O professor de estágio supervisionado

Periódicos Nacionais	
Periódico	Quantidade de trabalhos
Investigação em Ensino de Ciências	03
Ciência & Educação	05
Revista Docência do Ensino Superior	08

Fonte: Autora, 2018

Quanto aos referenciais teóricos, de acordo com Oliveira (2011) eles são de grande importância para o pesquisador, por formar uma linha de raciocínio consubstanciada no conhecimento de outros autores. Já de acordo com Severino (2013, p. 81-82), o referencial teórico exige uma “construção lógica do pensamento ou síntese, requer a coordenação inteligente das ideias, conforme as exigências racionais da sistematização própria do trabalho”.

Dos 16 artigos analisados os autores mais referenciados foram: António Sampaio da Nóvoa, referenciado seis vezes; Selma Pimenta Garrido Pimenta, três vezes; e nove autores foram citados duas vezes, são eles: Carlos Marcelo García, Léa das Graças Camargo Anastasiou, José Contreras, Izabel Alarcão, Edgar Morin, Michel Foucault e Eduardo Fleury. São autores que fazem pesquisas em diferentes aspectos da formação docente, seja inicial, continuada ou permanente.

Quanto aos instrumentos metodológicos identificados nos periódicos destaca-se: o questionário (1º), levantamento bibliográfico (2º), entrevistas semiestruturadas (3º), observação (4º), observação participante (5º) e videografia (6º).

O questionário com questões subjetivas foi o instrumento mais utilizado para a coleta de dados. De acordo com Oliveira (2010), esse tipo de instrumento tem como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou determinados grupos

sociais, ademais, ele possui um menor poder de influência nos pesquisados e proporcionam também comentários, tais como: explicações e esclarecimentos significativos (SILVA, 2015).

Além disso, o questionário é um recurso bastante utilizado na coleta dos dados por ser considerado um procedimento de baixo custo, exigindo apenas o uso de materiais simples, como por exemplo: formulários enviados por e-mail ou por aplicativos. Apresentam a mesma questão para todas as pessoas, garante o anonimato e se bem aplicado apresenta alta confiabilidade (OLIVEIRA, 2011).

Sendo assim, a presente análise possibilitou-nos compreender como o foco temático, o professor de estágio, se comporta nas pesquisas em educação. Quanto à trajetória pessoal e profissional destes profissionais, tanto nos eventos quanto nos periódicos não identificamos pesquisas relacionadas à temática apresentada nesta tese; ou seja, é um tema que ainda carece de estudos mais aprofundados, principalmente quando relacionamos à história de vida do professor de estágio.

2. Justificativa/Pertinência do estudo

O ser professor engloba todo o complexo de experiências vividas cotidianamente, de episódios de transição de crise que estão além da sala de aula, como também a sua prática pedagógica. Ele é um profissional que tem a necessidade de ser ouvido, de ter sua voz ecoada em todas as direções. Necessitamos, hoje, escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o “desenvolvimento”. Isto significa que as estratégias a serem estabelecidas devem facilitar, maximizar e em sentido real, surpreender a voz do professor (NÓVOA, 2000).

O professor de ESO é uma pessoa que tem grande importância e significado no curso de licenciatura. Este possui um relacionamento diferenciado dos demais docentes universitários por ter um envolvimento mais próximo dos seus licenciandos e por ser um orientador, para estes futuros professores, contribuindo com aproximação com as escolas e a profissão do professor.

Mesmo que os estágios supervisionados tenham conquistado quantitativamente maiores espaços nos currículos recentemente e venham se constituindo como uma experiência formativa em potencial para a profissão do professor (PIMENTA, 1997, 2008; CAIRES; ALMEIDA, 2000; MIZUKAMI; REALI, 2004, 2005; SILVA; MARGONARI, 2005), a área ainda carece de investigações, em especial as que se

realizam com base na perspectiva dos professores de estágio supervisionado (MARTINS, 2010).

Lima (2003) acredita que o estágio supervisionado obrigatório deve ser investigado e, nesse caso, ser considerado como um campo de conhecimento.

[...] é preciso reconhecer o estágio como um campo de conhecimento a ser investigado, e não como prática apenas, mas com sensibilidade pedagógica capaz de ver a parte e nela assumir a postura e o compromisso de compreender o todo. Trata-se de aprendizagem pedagógica de ler nas entrelinhas da sala de aula, do estágio, da escola, da realidade da vida (LIMA, 2003, p. 70).

O que Lima (2003) relata vai de encontro com a fala de Isaia (2001) em relação à preocupação com a constituição do professor universitário, especialmente o professor de estágio, responsável pela formação de futuros professores da educação básica.

Por sua vez, Zabalza (2014), em suas reflexões, destaca que o estágio constitui um cenário formativo no qual se entrecruzam muitos dos elementos e desafios a serem enfrentados pela educação superior. Relata ainda que diante dos avanços nas pesquisas relacionadas aos estágios, ainda existe muito a se desvendar da importância desse componente curricular na formação inicial docente.

Durante os últimos anos, incrementou-se notavelmente o interesse pela educação superior, que foi analisada e revista em todos os seus aspectos. Porém, curiosamente, os livros sobre o ensino superior (em geral) não costumam abordar o estágio em suas questões mais simples e técnicas. É como se esse período se constituísse ainda um espaço a ser descoberto, a ser conceituado e ordenado de acordo com o currículo. Entretanto, os livros sobre o estágio não costumam ser mal aceitos; porém, são tratados isoladamente, como uma realidade pontual (ZABALZA, 2014, p. 29).

De acordo com Nóvoa (2000), os estudos referentes à vida de professores podem nos ajudar a vê-lo em relação com a história do seu tempo, possibilitando-nos encarar a história de vida com a história da sociedade. No processo de reflexão sobre o seu percurso de vida. Esse profissional manifesta sua subjetividade e interpreta suas ações no plano individual e coletivo.

Falando de sua própria vida, o professor se coloca em uma situação de menor exposição, pois a maneira como este constrói sua imagem profissional participa na definição de suas ações com os licenciandos, de suas relações no cotidiano do trabalho e do desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Além disso, se a prática do professor pode-se considerar uma incidência vulnerável, a vida dele é uma incidência muito íntima e intensiva (BURNIER et al, 2007; NÓVOA, 2000).

Segundo Souza (2006), aos poucos no campo educacional os estudos e publicações sobre a vida de professores, carreiras e trajetórias de formação, tendo como base a história de vida, revelam-se com importantes valores, pois potencializam recolocá-los como cerne do debate sobre as pesquisas educacionais.

Dessa maneira, uma das finalidades da presente pesquisa é falar com os professores de estágio, sobre seus sonhos, suas angústias, suas certezas e incertezas. Sobre a sua formação profissional, suas construções vividas e as implicações decorrentes em tempos e espaços de sua trajetória profissional. Ou seja, por meio de suas histórias de vida queremos saber como esses profissionais se constituíram orientadores de estágio supervisionado obrigatório.

Sendo assim, apontamos para a importância de pesquisas e estudos voltados para a trajetória pessoal e profissional dos professores de ESO, visando contemplar o modo como articulam o pessoal e o profissional e, conseqüentemente, como vão se (trans)formando ao longo do tempo, contribuindo, assim, para o conhecimento de ser professor (NÓVOA, 2000).

Assim, acreditamos que a presente pesquisa apontou encaminhamentos teórico-práticos acerca da importância do papel fundamental que os professores de estágio têm no desenvolvimento da formação inicial docente. Além disso, esperamos que este professor possa se reconhecer como parte integrante e importante no componente curricular, Estágio Supervisionado Obrigatório.

Essas considerações iniciais encetaram a elaboração do problema desta pesquisa: **De que maneira a história de vida do professor de estágio supervisionado contribuiu para sua construção e identidade como professor de ESO?**

A fim de responder esse problema de investigação, temos como objetivos:

2.1. Objetivo Geral

- ✓ Analisar como os professores de estágio supervisionado obrigatório do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE, foram se constituindo professores de estágio mediante suas histórias de vida.

2.2 Objetivos Específicos

- ✓ Descrever a trajetória dos professores de estágio no seu ambiente educacional.
- ✓ Analisar como se estabeleceu o ambiente profissional do professor de estágio supervisionado em Ciências Biológicas e como foi sua trajetória e/ou atuação na pandemia.
- ✓ Identificar de que maneira os fatores sociais e familiares influenciaram na formação profissional dos professores de estágio.
- ✓ Analisar de que forma a trajetória pessoal e profissional do professor de ESO interfere e/ou influência na sua atuação nos estágios.

Ambicionamos que essa pesquisa de alguma forma possa contribuir com a formação profissional dos professores de estágio, fortalecendo ainda mais a importância destes no âmbito da formação inicial. Além disso, cobizamos outras contribuições:

- ✓ Que as histórias de vida, dos professores de estágio, contribuam com novas pesquisas e estudos na produção do pensamento pedagógico, crítico e construtivo sobre a importância a função e atuação dos professores de estágio supervisionado obrigatório.
- ✓ Possibilitar que sociedade civil e acadêmica perceba que na sala de aula não existe “apenas” o professor; por trás dele existe um ser humano, envolto de emoções e que essas emoções muitas vezes refletem na sua atuação na sala de aula.
- ✓ Que os professores de estágios ao refletirem sobre sua própria história de vida possam se ressignificar ao perceber que não se tornaram professores de estágio somente com sua atuação dentro dos estágios. Que ao ouvir a si próprios possam encontrar forças e motivações para continuar a ressignificar sua atuação como professor de estágio supervisionado em Ciências Biológicas.

Capítulo II QUADRO TEÓRICO

Somos nós que fazemos a vida como der ou puder ou quiser
(GONZAGUINHA, 1982).

Cada um de nós tem o livre arbítrio para escolher qual caminho seguir. Nem sempre será melhor escolha, porém são essas escolhas que muitas vezes nos fortalecem para novos desafios. A proposta deste capítulo é apresentar os diversos caminhos pelos quais os Estágios Supervisionados passaram até chegar a serem considerados como um componente curricular.

3.1 O estágio supervisionado na experiência internacional

De acordo com Oreell (2011), o estágio proporciona aos educandos uma oportunidade de integrar o aprendizado acadêmico com a experiência do “mundo real”, integrando a ação, a reflexão e o conhecimento formal e processual. Na literatura, o estágio é frequentemente proposto para melhorar a reflexividade (BAUM, 2012; BAY; MACFARLANE, 2011).

O estágio representa uma experiência única e difere das experiências mais “convencionais” em sala de aula por ser um momento de cruzamento de fronteiras (TUOMI-GRÖHN; ENGSTRÖM, 2013) entre experiência acadêmica e profissional. Por se localizar nas fronteiras entre os dois mundos – da educação e do trabalho – o estágio pode proporcionar uma oportunidade importante para formação docente inicial. Será nele que os educandos poderão se envolver em uma reflexão crítica sobre a sua prática profissional. Além disso, eles recebem uma supervisão profissional para ajudar a desenvolver suas habilidades reflexivas (LAM; WONG; LEUNG 2007; PACK 2014).

Nos últimos anos, o estágio se tornou um tema de pesquisa, especialmente dentro do fluxo principal da literatura em educação. Vários autores focalizaram essa experiência, suas características e seus resultados profissionais e educacionais (RIPAMONTI *et al*, 2018).

Neste subitem iremos apresentar o caso dos Estágios Supervisionados em Portugal, França, Austrália e Estados Unidos da América (EUA), e como eles se aproximam ou se afastam em muitos aspectos ao formato dos estágios desenvolvidos no Brasil. A escolha destes países se deve à acessibilidade nas plataformas das universidades ou nos *websites* do Ministério da Educação nos quais se encontravam de forma clara e simplificada as informações sobre o estágio.

Em Portugal, a partir do processo de Bolonha a formação inicial de professores está estruturada em: três anos de licenciatura (nível graduação) baseado nas ciências de especialidade e dois anos de mestrado, focalizado na preparação específica para a docência (SERRALHEIRO, 2005). Dessa maneira, a formação atual dos professores portugueses está regulamentada pelo Decreto-Lei nº 43, de 22 de fevereiro de 2007, no qual podemos destacar:

Com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível será agora o de mestrado, o que demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto socioprofissional (PORTUGAL, 2007, p. 1320).

No caso de Portugal, o primeiro contato com ambiente escolar ocorre na educação básica, local onde os estudantes realizam algumas observações em contextos educativos, não necessariamente escolares. Após a conclusão do 1º ciclo (na licenciatura), os futuros professores precisaram participar de um curso de mestrado, vinculado ao nível educativo que os habilitem a ensinar.

O currículo do curso de mestrado em Ensino de Portugal está organizado da seguinte maneira: “componentes de formação educacional geral (25%), didáticas específicas (25%), iniciação à prática de ensino supervisionado (que seria correlativo ao estágio supervisionado obrigatório do Brasil) (40%) e a formação na área de docência (5%)” (CLAUDINO, 2011, p. 26).

Ainda em Portugal, o estudante tem a oportunidade já na licenciatura de ter o primeiro contato com a escola, porém de uma forma muito incipiente; só depois no mestrado eles poderão aprofundar o olhar sobre os aspectos da realidade docente, observar as práticas dos professores e realizar intervenções sob a orientação dos professores da sala de aula, onde estarão atuando e dos seus professores da universidade (PANIAGO; SARMENTO, 2015).

De acordo com Cyrino e Neto (2014), quando finalizavam sua formação os estagiários portugueses recebiam um certificado contendo uma concessão para ensinar, o que não ocorria na época anterior à reforma, além disso, eles permaneciam em estágios probatórios nos dois primeiros anos de experiência, com a supervisão de um professor experiente.

No modelo anterior à Lei nº 43 de 22 de fevereiro de 2007, os estágios compreendiam uma formação técnica, ou seja, se formava um tecnólogo, “[...] que

dominava um conjunto de conhecimento formalizado e oriundo da pesquisa, com intuito de aplicá-los na prática escolar (BORGES, 2008, p. 161). Os estágios se concentravam no final do curso, onde os professores supervisores se limitavam a dar conselhos.

A partir desse panorama podemos inferir que os moldes nos quais os estágios em Portugal são estabelecidos diferem muito dos brasileiros. No Brasil, inicia-se nos cursos de graduação, com uma carga horária de 400 horas e nos cursos de mestrado apenas acontecem de forma obrigatória para os estudantes que possuem bolsas de estudos (conforme regulamento do programa demanda social, Art. 18 de 2010), ou de forma voluntária.

Entretanto, não é item obrigatório para a formação do futuro docente, no caso para os professores que desejam atuar no ensino superior, ter o título de Mestrado ou Doutorado já o capacita para ser professor universitário. Outro diferencial se restringe ao fato de que no Brasil o diploma de licenciatura capacita o licenciado para o exercício da profissão docente na educação básica, o que não ocorre em Portugal. Para ser professor da educação básica em Portugal se faz necessário o diploma de mestrado.

Na França, a formação de professores também passou por uma reforma nos anos 90. Na referida década foi criado um dos mais importantes centros de formação de professores, os “*Instituts Universitaires de Formation des Maîtres – IUFM*” (Institutos Universitários de Formação de Professores). Os IUFM ocorriam dentro das universidades e tinham como base a formação inicial e/ou continuada de professores que iriam trabalhar no ensino primário, geral ou secundário.

Na IUFM os licenciandos primeiramente tinham um contato com as disciplinas das ciências da educação e posteriormente iniciavam os seus estágios de observação. A prática acompanhada e o “estágio em responsabilidade”. Nesse sistema, os licenciandos passavam por três ciclos da escola básica (LACOSTE; LOARER; MONNANTERUIL, 2007).

No primeiro ciclo ocorria as observações, nas quais os estagiários atuavam examinando a prática de um professor experiente. No segundo ciclo temos a prática acompanhada, e aqui o licenciando desenvolve atividades práticas na sala de aula com a presença de um professor supervisor, com duração de 108 horas.

No terceiro ciclo acontecem os “estágios em responsabilidade”, nesta etapa os estagiários têm uma carga horária de 108 horas aulas na escola, contudo, essa atuação em sala de aula ocorre de uma forma alternada; uma vez por semana os estagiários

ficam responsáveis pela aula, para em seguida realizar dois estágios agrupados em um período de três semanas cada. Posteriormente, o licenciando irá oferecer suporte para a classe de um professor titular. Nestes ciclos os estágios são remunerados (LACOSTE; LOARER; MONNANTERUIL, 2007). Enquanto isso no Brasil os estágios estão divididos em 4 fases, as quais não são renumeradas.

Na Austrália, um dos mais recentes relatórios publicados sobre a educação nos últimos cinco anos, “*Teacher Education Ministerial Advisory Group (TEMAG): Classroom Ready Teacher Report*” (2015), revelou uma preocupação quanto à melhora da qualidade da formação dos professores.

No presente relatório os estágios são apresentados como uma resposta para a melhora da formação inicial dos professores. De acordo com Ledger e Vidovich (2018), em uma visão geral da literatura identificou-se uma variedade de Estágios Supervisionados: estágios profissionais; estágios dentro de programas de mestrado em ensino; estágios rurais; o uso da tecnologia para apoiar as práticas, conexão entre universidade e escola.

Na Austrália, a literatura sobre práticas e estágios estão aumentando. Contudo, ainda há poucas revisões sistemáticas ou análises de políticas relativas a estágios de ensino ou um entendimento comum do termo estágio (LEDGER; VIDOVICH, 2018).

Em um recente estudo sobre a formação de professores e a força do trabalho “*Longitudinal Teacher Education workforce Study – LTEWS*” define-se o estágio como “uma expressão independente no final da formação de professores” (MAYER et. al, 2015, p. 182). Os Estágios Supervisionados na Austrália são bem variados quanto à estrutura, proposta e tamanho.

Dados da experiência profissional do relatório “*Studying the effectiveness of Teacher Education*”, identificou que somente 8% dos licenciandos participaram ou participam de estágios em um período de 13 a 15 semanas, e a maioria somente completou os estágios em um período de 4 a 6 semanas (63% dos licenciandos). Além disso, o relatório aponta que não existem evidências de que eles tenham participado de estágios em um período acima de 15 semanas (MAYER et. al, 2015).

De acordo com os dados identificados por Mayer et. al (2015), os diretores das instituições que recebiam os estagiários perceberam que aqueles que passaram mais tempo nos estágios estavam ou eram mais preparados para sala de aula do que aqueles que não completavam os estágios. Entretanto, Mayer et. al (2015, p. 423) acredita que

esses dados devem ser “tratados com cautela, devido à variação na duração e supervisão dos estágios frente aos programas de formação de professores.”

Segundo Hardie; Almeida; Ross (2018), o objetivo dos programas de estágios australianos era melhorar a oportunidade dos estudantes em adquirir conhecimento e aptidão para atuar em sala de aula, habilidades que não são tão facilmente desenvolvidas durante a aula na universidade, tais como, manejo interpessoal e aplicação dos conhecimentos teóricos em situações reais.

No relatório australiano, intitulado “[...] professores para o futuro – a natureza mutável da sociedade e questões relacionadas para a força de trabalho docente” (SKILBECK; CONNELL, 2004, p. 45), os autores citam inovações de parceria entre universidade e a escola na formação inicial de professores, na qual predomina a formação no mestrado, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância do ambiente escolar enquanto espaço de formação, porém, enfrentam dificuldades com relação à participação ativa da escola na inserção de estagiários.

Dos contextos analisados do estágio em diferentes países, a formação inicial australianiana é que mais se aproxima da realidade brasileira por dois motivos: os diversos modelos de estágios que buscam sua afirmação nos campos da educação e a luta em prol do reconhecimento da importância dos estágios na formação inicial com a criação de novas leis, como por exemplo a Lei nº 11.788/08, que estabeleceu normas e responsabilidades dos Estágios Supervisionados obrigatórios e não obrigatórios no Brasil.

Nos Estados Unidos da América (EUA) há dois tipos de programas de formação de professores, a “Tradicional” e a “Alternativa”. A linha tradicional ocorre nos cursos universitários de quatro anos centrados no ensino. A alternativa foca na maneira como os estudantes aprendem e nos métodos eficazes de ensino, visando preparar professores especialistas provenientes, geralmente dos cursos de bacharelado. Nos EUA, cada estado pode escolher o programa que vai formar e preparar seus professores (U.S. DEPART. OF EDUCATION, 2009).

Da experiência americana apresentaremos os estágios que são desenvolvidos na Universidade de Wisconsin-Madison e na Universidade do Estado de Michigan. Na referida universidade os estagiários têm um contato intenso com as escolas de educação básica desde o primeiro ano do curso, ou seja, a prática pedagógica do professor já se inicia no segundo período do curso de licenciatura.

Um diferencial do programa de estágios da Universidade de Wisconsin-Madison é a existência das “escolas de desenvolvimento profissional” (*Professional development school*), que mesmo se tratando de escolas públicas ou particulares funcionam como espaços especialmente voltados para a formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 263).

Na Universidade do Estado de Michigan há uma parceria entre governo, setor privado e educadores com o programa “*Teacher Education Model for the 21st Century*” para preparar professores para todos os níveis de ensino em um curso com duração de cinco anos. Os estudantes realizam uma formação profissional de dois anos, depois entram em um programa de estágio de um ano na escola, acompanhados por professores da universidade. Durante esse período, os futuros professores continuam em um curso acadêmico e são supervisionados por seus professores universitários, enquanto são lentamente introduzidos na prática junto a um professor-tutor (STUART; TATTO, 2000).

Sumarizando esse diálogo apresentamos uma tabela síntese dos Estágios Supervisionados no contexto internacional:

Tabela 1- Síntese dos Estágios no contexto internacional

PORTUGAL	FRANÇA	AUSTRÁLIA	EUA
Observações no 1º ciclo ainda na licenciatura; é preciso ter o curso de Mestrado para exercer a profissão docente. Em Portugal para se formar um professor são necessários 5 anos (3 anos de graduação e 2 anos de mestrado)	Está dividido em 3 ciclos. Ciclo das observações; Ciclo das práticas acompanhadas; Ciclo dos Estágios em responsabilidades; em todos os ciclos os estágios são renumerados.	São bem variados quanto à estrutura, proposta e duração. Os estágios têm como objetivo melhorar a oportunidade dos futuros professores adquirirem conhecimentos e habilidades; há parcerias entre universidade e escola.	Cada Estado pode escolher o programa que vai formar e preparar seus professores. Existência de dois programas de formação: tradicional e alternativo. Os estágios ocorrem desde o primeiro semestre do curso.

Fonte: Autora, 2019

Percebemos que não importa a nacionalidade, no que diz respeito à formação de professores o componente curricular estágio supervisionado obrigatório é um elemento relevante para a formação do futuro professor da educação básica. Com isso, podemos inferir que o que difere principalmente o contexto internacional da realidade brasileira é o fato de os estágios em sua ampla maioria terem sua inicialização ainda no primeiro semestre do curso de graduação; no Brasil os estágios iniciam na segunda metade do curso, ou seja, por volta do 4º ou 5º semestre ou período.

No próximo item apresentaremos um diálogo sobre a prática de ensino e os estágios no qual discutiremos sobre os conflitos existentes entre esses componentes curriculares, buscando desmistificar que ambos têm sua própria identidade curricular.

3.2 A prática de ensino e os Estágios Supervisionados

No tópico anterior apresentamos os Estágios Supervisionados no contexto internacional, no qual identificamos a importância do componente na formação de professores e como sua abordagem é distinta em alguns aspectos do contexto brasileiro. Neste segundo momento iremos dialogar sobre os conflitos encontrados na literatura sobre a prática de ensino e o estágio. Será que são sinônimos, ou talvez apenas compartilhem coisas em comum?

Para compreendermos a importância dos Estágios Supervisionados Obrigatórios, trazemos um recorte no qual iremos discutir as diferenças nos conceitos de prática de ensino e os Estágios Supervisionados. Aqui, inicialmente iremos usar o termo “fases da prática docente” porque anteriormente na legislação brasileira nos cursos de formação de professores não aparecia a terminologia estágio supervisionado; a expressão estágio supervisionado aparece somente a partir de 1962 (FRACALANZA, 1982).

De acordo com Fracalanza (1982) as fases da prática docente passaram três diferentes marcos: o primeiro ocorrido com a publicação do Decreto de Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939, no qual a parte pedagógica dos cursos superiores de licenciatura ganhava sua primeira especificação, estabelecendo as seguintes disciplinas: didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação e fundamentos sociológicos da educação. Observa-se que não se incluía na legislação o título de prática de ensino no currículo da formação de professores.

O segundo marco ocorreu com o Decreto de Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946, registrando que as faculdades de filosofia, ciências e letras ficavam obrigadas a criar ginásios de aplicação, destinados especificamente à realização da prática de ensino. O referido decreto sofreu uma complementação naquele mesmo ano, com o Decreto de Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946, na qual as faculdades de filosofia passavam a ter duas alternativas para formação pedagógica dos professores: a primeira deveria ser uma

formação didática, teórica e prática nos ginásios de aplicação e a segunda em um curso de psicologia aplicada à educação, no mesmo local.

Os dois decretos representaram um importante marco histórico na formação docente, como afirma Fracalanza (1982), que traz que a primeira alusão que se faz à formação didática prática do professor em nível superior, na letra da Lei, ocorreu por meio dos Decretos de Lei nº 9.053 e nº 9.092. Entretanto, poucas foram as faculdades de filosofia que criaram os seus ginásios de aplicação.

No ano de 1962, sob a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, o então Conselho Federal de Educação (CFE), através do Parecer nº 292/62, de 14 de novembro de 1962, modificou a orientação legal anteriormente adotada para a formação pedagógica do professor pelas faculdades de filosofia. O parecer estabelecia a obrigatoriedade da prática de ensino na formação dos professores e, além disso, definiu que sua realização deveria ocorrer sob a forma de Estágios Supervisionados, a serem cumpridos de preferência nas escolas. Segundo Andrade (2009), antes da referida publicação a prática de ensino era compreendida mais como um tema de um programa do que como um objeto de um currículo mínimo.

Foi com o Parecer CFE nº 292/62 que se instituiu a exigência da prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado, a ser realizado na rede de educação básica na qual o futuro professor estaria acompanhado por educadores, especialmente designados a orientá-los. Esse parecer também definia que o estágio tivesse a duração de um semestre letivo. Após o golpe militar os estágios sofreram transformações, não só os ESO, mas todo o ensino no país foi reorientado, conforme informa Saviani (2009):

As diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino a nova situação. (...), o ajuste foi feito pela Lei nº 5.540/68, que formulou o ensino superior, e pela Lei nº 5.692/71, que alterou os ensinos primários e médio modificando sua denominação para ensino de primeiro e de segundo grau, com isso os dispositivos da LDBN correspondentes às bases da Educação foram revogados e substituídos pelas duas novas Leis (p. 34-35).

No que se refere especificamente aos Estágios Supervisionados durante a ditadura militar Pimenta (1993), aponta que havia diferentes ações: experiências ligadas ao cotidiano escolar, experiências profissionais de observação, participação e regência com vistas ao processo de aprender e ensinar com fortes marcas da reprodução de modelos e padrões da aplicação na sala de aula.

O estágio supervisionado passa então a ser concebido como sinônimo de prática de ensino a partir do Parecer nº 5.692/71 e regulamentado pelo Parecer do então CFE nº 349/72, que estabelece:

A didática fundamentada na metodologia do ensino, sob o tríplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo a prática de ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado (BRASIL, 1972, n.p).

Pimenta (2010), aponta que o mencionado parecer continuou induzindo a permanência da ambiguidade na prática de ensino presente nas legislações anteriores, haja vista que “as escolas deixaram de tratar metodologia, uma vez que a Lei fala em didática incluindo a prática de ensino que, por sua vez, ficou entendida como estágio” (PIMENTA, 2010, p. 47). A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), pode-se constatar que, embora o estágio supervisionado esteja intimamente vinculado as atividades da prática de ensino, este não deve ser a única disciplina encarregada das atividades práticas.

O quadro abaixo, traz uma síntese da legislação pertinente, adaptado do trabalho desenvolvido por Andrade (2009) e Borges (2012), nos auxilia nessa afirmação (quadro 5):

Quadro 5 - A prática de ensino e o estágio supervisionado na legislação

Documento	Ementa	Prática de ensino e estágio supervisionado
Decreto de Lei nº 8.530/46 – lei Orgânica do Ensino normal (02/01/46)	Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino normal, fica estabelecido um currículo único para todos os Estados.	A prática de ensino era estudada na terceira parte do curso.
Lei nº 4.024 de 1961	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	A prática de ensino se concretizou como imitação de modelos.
Parecer CFE nº 292 de 14/11/62	Estabelece a carga horária das matérias de formação pedagógica, que deveria ser acrescida para aqueles que quisessem ir além do bacharelado.	Instituiu a prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado como subsídio para a formação de professor.
Parecer nº 627/69	Fixa o número de horas para a formação pedagógica de cada licenciatura voltada para o ensino de 2º grau.	O estágio supervisionado passou a ter o tempo mínimo de 5% da carga horária do curso.
Decreto de Lei nº 66.546/70	Institui a coordenação do “Projeto Integração”, destinada à implementação de programa de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, e dá outras providências.	Art. 1º. Fica instituída a coordenação do “Projeto Integração”, com o objetivo de implementar programa de estágios destinados a estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, especialmente as de engenharia, tecnologia, economia e administração,

		visando a oportunidade de praticar em órgãos e entidades públicos e privados o exercício de atividades pertinentes às respectivas especialidades.
Lei nº 5.692/71	Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.	Apresentou poucas modificações para o estágio e manteve as etapas que já organizavam a disciplina de prática de ensino: observação, participação e regência.
Decreto Federal de nº 87.497/82	Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino Superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências.	Art. 2 - Consideram-se como estágio supervisionado, para os efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público e privado, sob a responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.
Lei nº 9.394/96	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	A formação docente, exceto para a Educação Superior, inclui a prática de ensino de no mínimo trezentas horas (Art. 65)
Parecer CNE/CP nº 9/2001	Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	A concepção de prática foi instituída como componente curricular. O estágio, por sua vez, ocorre desde o início da formação.
Parecer CNE/CP nº 21/2001	Duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena.	400 horas de prática de ensino ao longo do curso; 400 horas de estágio supervisionado sob forma concentrada ao final do curso, articulando teoria e prática.
Parecer CNE/CP nº 27/2001	Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena.	Estágio supervisionado iniciando na segunda metade do curso. Prática de ensino ao longo do curso.
Parecer CNE/CP nº 28/2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena.	400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso, 400 horas de estágio supervisionado como componente curricular a partir da segunda metade do curso.
Resolução CNE/CP nº 1/2002	Institui Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena.	A prática deveria estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor do curso; o estágio supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.

Resolução CNE/CP nº 2/2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores.	400 horas de prática como componente curricular vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.
Projeto de Lei 2.419/07	Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.	Art. 1º estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular, em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.
Lei nº 11.788/02	Dispõe sobre estágio de estudante; altera a redação do art. 428 da consolidação das Leis do trabalho, aprovada pelo Decreto Lei nº 5.452/43, e a Lei nº 9.394/96; revoga as Leis nº 6.494/77 e 8.859/94, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394/96, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41/01; e dá outras providências.	O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.
Resolução CNE/CP nº 02/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição.

Fonte: Adaptação de Andrade, 2009; Borges, 2012.

É a partir do parecer CNE/CP nº 28/2001, que identificamos com bastante nitidez a definição da prática de ensino como componente curricular³:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. (...) assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estende ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (BRASIL, Parecer CNE/CP 28/2001, p. 9, **grifo nosso**).

³ Um componente curricular é a disciplina acadêmica que compõe a grade curricular de um determinado curso de um determinado nível de ensino (ZABALZA, 2014).

Além disso, podemos encontrar neste parecer a identificação do Estágio Curricular Supervisionado:

[...] **estágio curricular supervisionado de ensino** entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática o mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento é chamado estágio curricular supervisionado (BRASIL, Parecer CNE/CP 28/2001, p.9 – **grifo nosso**).

A nosso ver, a prática de ensino e os Estágios Supervisionados como componentes curriculares podem contribuir bastante para ações práticas que possibilitem a superação da dicotomia teoria-prática nos cursos de licenciatura. Vale ressaltar que essa dicotomia teoria-prática tem sido solidificada ao longo do processo histórico, advinda da equivocada concepção de que somente caberia aos Estágios Supervisionados a atribuição das atividades práticas (BORGES, 2012).

Concluindo estas discussões sobre a prática de ensino e os Estágios Supervisionados, Pereira (2017) afirma que na realidade brasileira os ESO e as práticas de ensino ocupam espaços pouco prestigiados nos currículos. Em geral, aparecem bastante tardiamente nesse percurso, alimentando a ideia de que chegou a hora de aplicar os conhecimentos aprendidos (ou supostamente aprendidos) por meio das disciplinas de conteúdo específicos/pedagógicos, ou seja, por meio das práticas de ensino ou estágio supervisionado.

Nesse sentido, corroboramos com Zabalza (2014), Vaillant e Garcia (2012), ao considerarem o estágio supervisionado como um componente curricular articulado a outras disciplinas do curso, e que determina a concepção do profissional e da pessoa que se deseja formar.

Mediante esse contexto não é coerente abordar o estudo do estágio de forma isolada ou distanciada da proposta formativa e do contexto institucional do qual faz parte. Assim, retornamos às duas perguntas que iniciaram este subitem: Será que prática de ensino e estágio supervisionado são sinônimos, ou talvez compartilhem coisas em comum?

A resposta é que a prática de ensino e os Estágios Supervisionados são dois momentos distintos dentro da formação inicial docente. Possuem identidades próprias,

porém, ambas têm o mesmo objetivo, o de contribuir com a formação do futuro professor da educação básica, ou seja, não são sinônimos, mas sim compartilham de objetivos em comum. Para tanto, existe uma sutil diferença entre os dois componentes curriculares. No tópico seguinte nossa discussão se estabelece em torno dos Estágios Supervisionados no Brasil. Trazemos o caminho percorrido deste componente desde o seu início associado com a prática do ensino até o momento em que se torna ato educativo escolar supervisionado.

3.3 Trajetória histórica do estágio supervisionado no Brasil

O estágio curricular supervisionado é um momento de formação profissional no qual alguém permanece em um determinado lugar para aprender o exercício de uma profissão diretamente, *in loco*. Ele supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido e um estudante (estagiário), por isso é que esse momento é chamado de estágio supervisionado (LIMA, 2004).

O estágio curricular supervisionado, ou simplesmente estágio supervisionado, possibilita que durante a formação inicial o licenciando dê os primeiros passos para a construção de seu processo identitário com a profissão docente, ou seja, tem como um dos seus objetivos principais aproximar o licenciando do seu futuro campo de atuação, a sala de aula.

O estágio é uma atividade temporária, um período de prática exigido para o exercício de uma profissão. Além disso, ele é um componente obrigatório na organização curricular dos cursos de licenciatura, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com as práticas de ensino. Como discorre a Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002, Art. 13, descreve que o estágio terá como uma das suas finalidades promover a articulação entre as diferentes práticas de ensino, em uma perspectiva interdisciplinar (BRASIL, 2002).

Antes de iniciarmos o diálogo sobre o caminhar dos ESO, abaixo apresentamos uma tabela síntese da linha do tempo dos estágios no Brasil.

Tabela 2- Linha do tempo dos estágios no Brasil

Década	Lei/ Resolução/ Decreto/Orientação normativa	Descrição
40	Decreto de Lei nº 4.073/42	Estágio consistia em um período de trabalho.
60	LDBN nº4.024/61	Tendência tecnicista.
	Portaria nº 1.002/67	Estabelece direitos e obrigações a todos os envolvidos nos estágios.
70	Lei nº 66.546/70	Implementação de estágio para estudantes do ensino Superior.
	Lei nº 5.692/71	Crescimento dos estágios, porém ainda entendidos como sinônimo de prática de ensino.
	Lei nº 6.497/77	Regulamentação dos estágios no ensino superior, no ensino de segundo grau (técnico) e no ensino supletivo profissionalizante.
80	Decreto de Lei nº 87. 497/82	Define o que é estágio curricular
90	Lei nº 9.394/96	Estabelecimento de normas para realização dos estágios para estudantes do ensino médio ou ensino superior.
Século 21		
2002	Resolução CNE nº 1/2002	Estágio a partir da segunda metade do curso.
	Resolução CNE nº 2/2002	Carga horária do estágio de 400 horas a partir da segunda metade do curso.
2008	Lei nº 11.788	Avanço tanto na concepção quanto na definição e estipulação das responsabilidades dos agentes envolvidos nos ESO.
2014	Orientação Normativa nº 4 de 4 de julho de 2014	Requisito para aprovação e obtenção do diploma.
2015	Resolução nº 2/2015	Os estágios deverão ter 400 horas de duração.
2018	Edital CAPES – Residência Pedagógica	Reconhece a residência pedagógica para efeito de cumprimento do ESO.
2019	Resolução 02/2019	Centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Fonte: Autora, 2019

As primeiras Leis que regiam os estágios supervisionados no Brasil estavam associadas à prática de ensino, e desde a década de trinta já se mencionava a

importância dos cursos de formação de professores oferecerem componentes curriculares que abordassem a realidade da sala de aula.

O termo estágio supervisionado consolidou-se historicamente, no Brasil, como algo ligado ao conjunto de Leis Orgânicas do Ensino Profissional definidas no período de 1942 à 1946. Nessa época, os estágios se constituíam como passarelas construídas entre a teoria e a prática no processo da formação profissional. Na década de quarenta, os estágios eram considerados como uma preparação para postos de trabalho, e davam aos educandos a oportunidade de manter um contato direto com o mundo profissional (BRIGHENTE; MESQUITA, 2013)

Ainda na década de quarenta, destaca-se uma das primeiras Leis que trouxe uma definição do que seja estagiar. Assim, de acordo com o Artigo 48 do Decreto de Lei nº 4.073 de 1942, o estágio consistia em um período de trabalho, realizado por um educando, sob o controle da autoridade docente (NOBRÉGA, 2008).

Na LDBEN nº 4.024/61 o estágio supervisionado surge com uma marca do formalismo didático e da tendência tecnicista como referencial para a organização escolar brasileira. Ou seja, o futuro professor precisava apenas aprender e desenvolver técnicas de ensino, como relata Benincá e Caimi (2002):

[...] a utilização de técnicas de ensino era considerada a priori como necessária ao bom desempenho docente. A formação é, assim, uma via de mão única: do curso para a escola. Para o professor desempenhar sua função, é suficiente saber lançar mão adequadamente das técnicas de ensino (p.87-88).

As reformas educacionais iniciadas com a primeira LDBEN foram profundamente alteradas no final da década de sessenta e início da década de setenta. Essas reformas buscavam universalizar a educação profissional de nível técnico, integrando-a ao ensino de segundo grau (atual ensino médio). Pimenta (2020) lembra que a prática pedagógica tinha, nessa época, uma forte marca da reprodução de modelos de aplicação em sala de aula.

Esse processo tecnicista se deve ao desenvolvimento industrial que o Brasil vivia, no qual surgia a necessidade de aproximar a educação formal e a educação profissionalizante. De acordo com Lima (1995), o estágio continuando na linha tecnicista enfatiza a utilização de recursos técnicos, que eram devidamente avaliados com longos instrumentos e roteiros técnicos pelo professor supervisor de estágio.

Em 1967 surge a Portaria nº 1.002, que estabeleceu direitos e obrigações de todas as partes envolvidas nos estágios. De acordo com Nóbrega (2008), a referida portaria estabeleceu um contrato padrão contendo obrigatoriamente a duração do estágio, a bolsa de ensino com o valor ofertado pela empresa, o seguro contra acidentes pessoais oferecido pela entidade concedente e a carga horária.

A Lei nº 66.546/70, que implementava o estágio para os estudantes do ensino superior que frequentassem cursos considerados prioritários e estratégicos para o desenvolvimento do Brasil, como: engenharia, tecnologia, economia e administração, mas só foi a partir da Lei 5.692/71 que o estágio entre empresas e escolas foi permitido (WARDE, 1980).

A Lei Federal nº 5.692/71, na qual os estágios ganharam força e cresceram em importância. Entretanto, o estágio tinha o sinônimo de prática de ensino. Ocorria no Brasil uma ampla divulgação da pedagogia tecnicista, na qual o professor era visto como executor de políticas concebidas, planejadas e controladas por especialistas, não necessitando, portanto, refletir criticamente sobre o seu trabalho (FUSARI, 1987).

A Lei nº 5.692/71 estimulou a definição de uma legislação específica para o estágio profissional supervisionado. A Lei nº 6.497/77, regulamentou o estágio profissional supervisionado na educação superior, no ensino de segundo grau (técnico) e no ensino supletivo profissionalizante (BRASIL, 2003).

A década de setenta, marcada pela linha profissionalizante, trouxe polêmicas ao campo da educação e da formação de professores ao transformar o curso normal em magistério, definindo-o como “mais um curso”. Pimenta (2020) relata que a referida legislação causou grandes estragos na formação docente. Para a autora, o futuro professor deveria receber uma formação-ação que lhe permitisse construir sólidos conhecimentos teóricos e competência em seu trabalho, além de intervir na realidade.

A Lei nº 5.692/71 representou um dos instrumentos que a ditadura militar acionou para “reordenação da sociedade civil e manutenção da ordem”, que visava garantir a ordem socioeconômica que havia sido considerada ameaçada diante do quadro político da época. Havia uma necessidade de refrear os movimentos sociais que demandavam o acesso ao ensino superior. A saída encontrada foi a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau (PIMENTA, 2009).

As mudanças políticas ocorridas na década de oitenta, associadas ao avanço da pós-graduação e ao desenvolvimento de estudos e pesquisas, trouxeram a reflexão de

que a escola poderia ser analisada na perspectiva dialética, ou seja, ao mesmo tempo em que produz as condições de denominação também poderia promover a superação e a emancipação do homem (LIMA, 1995).

Na década de oitenta temos como importante marco o Decreto de Lei nº 87.497/82, no Art. 2, que define o Estágio Curricular:

Considera-se estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as atividades e aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas aos estudantes pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público e privado, sob a responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (BRASIL, 1982).

A finalidade era possibilitar ao estudante a vivência no local de estágio, trazendo aspectos referentes ao curso no qual estavam matriculados. Nos anos noventa, os estudos apontavam que as pesquisas nos campos disciplinares mostravam críticas aos estágios tradicionais realizados no final do curso e sem conexão com as demais disciplinas (PIMENTA; LIMA, 2011). A tendência pedagógica predominante na universidade, nesta época, era marcada pelas ideias crítico-reprodutivas e pela literatura pedagógica caracterizada pela denúncia (LIMA, 2012).

Ainda nessa década, temos a promulgação da Lei nº 9.394/96, que exigia a qualificação e a preparação dos profissionais da educação, na qual no Art. 65 determinava inclusão da prática de ensino de no mínimo 300 horas na matriz curricular, porém, a lei não explicita com maior clareza como se daria esta inclusão e qual seria o papel dos estágios neste contexto. No Art. 82 da mesma Lei traz a informação de que os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos estudantes regularmente matriculados no ensino médio ou ensino superior em sua jurisdição.

A partir dos anos noventa, os estágios tomam configurações trazidas pelo avanço das pesquisas em formação de professores, com discussões em diversas temáticas como por exemplo: história de vida, saberes docentes, estágio para quem já exerce a docência, dentre outros (LIMA, 2012).

A partir do século XXI, importantes mudanças começaram a se esboçar no que diz respeito aos estágios, como por exemplo na Resolução CNE nº 1/2002 no Art. 13, parágrafo 3º, em que identificamos uma orientação sobre o Estágio Curricular Supervisionado, que “[...] deve ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso e

ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio” (BRASIL, 2002).

E por que iniciar os Estágios Supervisionados já a partir da segunda metade da formação inicial e não logo no início do curso? Uma das explicações se deve à formação docente, pois o licenciando estaria mais “preparado” para atuar em sala de aula, e supostamente teria um embasamento teórico mais aprofundado. Ou seja, suas bases teóricas e práticas seriam mais bem estabelecidas e, conseqüentemente, teriam mais segurança na condução de uma sala de aula, ao menos no que diz respeito aos conteúdos curriculares.

Ainda em 2002, temos a Resolução CNE nº 2/2002, que aborda questões sobre a normatização, a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura plena de formação de professores da educação básica em nível superior, na qual em seu Art. 1 a carga horária deveria ter no mínimo 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, dentre as quais 400 (quatrocentas) horas devem ser de Estágio Curricular Supervisionado a partir da segunda metade do curso.

Já na Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior [...] e para a formação continuada, o seu capítulo V, Art. 13, traz uma abordagem sobre a normatização em relação a duração e à carga horária dos cursos de licenciatura. Neste caso, a carga horária dos cursos de formação docente terá no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico e não mais as 2.800 horas abordadas na Resolução nº 2/2002.

Sobre a carga horária dos estágios, a Resolução nº 2/2015, assim como a Resolução nº 2/2002, relata no ponto II que o estágio supervisionado na área de formação e atuação na educação básica deverá ter a duração de 400 (quatrocentas) horas, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição. Entretanto, de acordo com Pimenta e Lima (2011):

Estágio, conforme escrito nas resoluções, encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto, nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares (p. 87).

Essa distribuição revela uma proposta curricular fragmentada, que perpetua a separação entre teoria e prática, o fazer e o pensar. O estágio supervisionado tem grande

função de renovar nossa concepção não só a respeito da formação dos licenciandos, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais (PIMENTA; LIMA, 2011).

O processo de construção das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), objetivou garantir maior organicidade para a formação inicial e continuada dos profissionais para o magistério da educação básica (DOURADO, 2015). A resolução definiu princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (MOREIRA; COSTA; ASSIS, 2018).

Abaixo, sintetizamos (quadro 6) as principais alterações que impactaram em mudanças no planejamento/desenvolvimento dos estágios curriculares supervisionados.

Quadro 6 - DCNS para cursos de Licenciatura

Característica	Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e 2/2002	Resolução CNE/CP nº 02/2015	Resolução CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019
Carga horária mínimo total do curso	2.800 horas	3.200 horas	3.200
Duração mínima para integralização do curso	3 anos letivos	8 semestres ou 4 anos	----
Carga horária mínima de estágio supervisionado	400 horas de estágio supervisionado a partir da segunda parte do curso	400 horas	400 horas
Previsão de redução de carga horária do estágio supervisionado	Até 200 horas	Até 100 horas para o curso de “segunda licenciatura”	-----

Fonte: Elaborado a partir da Resolução do CNE/CP nº -1/2002, 02/2002, 02/2015 e 02/2019

Pimenta e Lima (2017), sinalizam que a formação profissional não deve mais ocorrer nos moldes de um currículo normativo em que primeiro se apresenta a ciência, depois a sua aplicação e, por último, um estágio que possa parecer, para os educandos, ser a parte prática do curso que irá complementar os conhecimentos teóricos trabalhados nas disciplinas anteriores.

É interessante ressaltar que os autores, como por exemplo: Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena de Lima, dedicam-se a investigar as diferentes faces dos saberes práticos da formação e atuação docente, especialmente os que trabalham com questões relacionadas ao estágio supervisionado, mostram a potencialidade desse

componente para a formação de professores. Portanto, o ESO não é uma disciplina a mais a ser cumprida, uma vez que se mostra incalculável o aproveitamento do educando que se aprofunda na oportunidade de adquirir conhecimento prático. Além disso,

[...] constituem o alicerce para a formação de profissionais de todas as categorias e, principalmente, daquelas que exigem formação acadêmica. O estágio em licenciatura é muito especial e diferencia-se totalmente daquele destinado aos cursos de Bacharelado (BIANCHI; ALVARENGA; BIANCHI, 2005, p. 5-6).

Lima (2003) é uma das autoras que defendem que o estágio supervisionado é um importante momento de formação e que, por isso, e como já relatado por Bianchi; Alvarenga; Bianchi (2005), tem uma circunstância especial.

Neste sentido, se torna evidente considerar o avanço das legislações no que se diz respeito aos Estágios Supervisionados. Percebe-se que a cada década os estágios ganham importância na academia e se observa o seu valor dentro da formação inicial docente. Por último, não podemos deixar de refletir sobre a atual Lei que rege os Estágios Supervisionados obrigatórios e não obrigatórios no Brasil, a Lei nº 11.788 de 2008 e a normativa nº 4, de 4 de julho de 2014.

De acordo com Andrade e Resende (2010), a Lei nº11.788/08 trouxe alguns avanços tanto na concepção do estágio na formação profissional quanto na definição de responsabilidades das partes envolvidas. Com a Lei, o estágio antes concebido como complementação do ensino e da aprendizagem em termos de treinamento prático passa a ser definido como ato educativo, previsto no projeto pedagógico do curso.

No Artigo 1º do capítulo I da Lei nº 11.788/08, identificamos a compreensão que passou a prevalecer do que se considera estágio:

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

Dessa forma, compreendemos que como “ato educativo”, o estágio possui uma importante função pedagógica: contribuir com a formação do futuro profissional, bem como de proporcionar a inserção destes futuros docentes no contexto social-escolar. Já no Art. 3º § 1º, aborda-se que o “ato educativo escolar supervisionado deverá “[...] ter acompanhamento efetivo pelo professor de estágio da instituição de ensino e por

supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final” (BRASIL, 2008).

Percebemos que, no entendimento da Lei nº 11.788/2008, o estágio é uma atividade formativa com acompanhamento pedagógico, planejada entre a Instituição de Ensino e a instituição que concede seu ambiente de trabalho, objetivando à formação do estudante para sua futura inserção no mercado de trabalho. Ressaltamos a necessidade da sincronia entre os objetivos pretendidos pelo professor de estágio na universidade e as expectativas do supervisor do estágio na escola, para que, mesmo ocupando tempos/espacos em instituições diferentes, articulem organicamente seus planejamentos e possibilitem uma experiência formativa qualificada para o estagiário.

Destacamos também a preocupação da legislação em vincular a atividade de estágio ao currículo do curso no qual o estudante está inserido, protegendo o estagiário de uma possível descontextualização curricular e do desvirtuamento da sua futura atuação profissional, além de formá-lo ao trabalho e para o exercício pleno da sua cidadania.

Em 2014, surge a Orientação Normativa nº 4, de 4 de julho de 2014, que estabeleceu orientações sobre a aceitação de estagiários no âmbito da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. A normativa se encontra dividida em quatro capítulos, e aqui destacaremos dois deles. O capítulo I, que aborda sobre as disposições iniciais, no qual o Art. 2º parágrafo 1º descreve que os Estágios Supervisionados são aqueles definidos como tal no projeto do curso, e cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção do diploma.

O capítulo II, descreve que a realização do estágio obrigatório [...] nos órgãos e entidades, deverão seguir alguns requisitos, dentre eles: o estagiário precisa estar regularmente matriculado e frequentando o curso; se faz necessário a celebração do Termo de Compromisso de Estágio (TCE), entre o licenciando, a universidade (ou a modalidade de ensino ao qual estar matriculado), e a instituição de ensino, em nosso caso, as escolas (públicas ou particulares); compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e as previstas no TCE (ORIENTAÇÃO NORMATIVA nº 4, 4/2014).

Em alguns momentos, a normativa apresenta pontos em comum com a Lei nº 11.788/08, como por exemplo a importância da celebração do TCE, assim como normativa nº 4/2014, a Lei nº 11.788/08, no Capítulo I, sobre a definição, classificação e

relação de estágio, que relata que a celebração do TCE deve ocorrer entre a parte concedente, o estagiário e a instituição de ensino.

No capítulo II da normativa nº 4/2014, identificamos orientações que não foram exploradas anteriormente na Lei nº 11.788/08, como por exemplo:

- A definição da quantidade de estagiários por instituição concedente;
- Aplicação da normativa para estudantes estrangeiros regularmente matriculados em instituição de ensino no País, em curso autorizado e reconhecido;
- A vigência dos contratos de estágios obrigatórios e não obrigatórios assegurado aos estagiários um período de recesso.

Outro ponto que abordamos está relacionado a dois programas do Governo Federal, que diretamente ou indiretamente têm questionado a viabilidade dos estágios supervisionados obrigatórios nos cursos de licenciatura e em certos aspectos fazem professores de estágios, coordenadores de curso e gestores questionarem até que ponto os estágios são importantes dentre da formação inicial. Estamos falando do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica.

Em 2018, surge o edital CAPES nº 06/2018, a “Residência Pedagógica” tem como um dos seus objetivos estimular a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes de educação básica (BRASIL, 2018).

A “Residência Pedagógica” do edital CAPES nº 06/2018 propõe que o licenciando realize um estágio de imersão cotidiana na escola acompanhando o horário de permanência do professor na instituição. A referida residência terá um total de 440 horas de atividades, distribuída da seguinte forma: 60 horas destinadas ambientação na escola, 320 horas de imersão e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

A referida proposta também apresenta concessão de bolsa para todos os envolvidos: o residente (discentes devidamente matriculados que tenham cursado no mínimo 50% do curso ou estejam no 5º período); o coordenador institucional (o docente da IES responsável pelo projeto institucional de “Residência Pedagógica”); docente orientador (docente que irá orientar o residente estabelecendo a relação entre teoria e prática) e o preceptor (o professor da escola da educação básica).

Ainda de acordo com o edital, os educandos que participarem do referido programa não serão obrigados a cursar o componente curricular estágio supervisionado Obrigatório, como descreve o parágrafo 4.3 do inciso III “a IES que participar do referido programa deverá se comprometer em reconhecer a “Residência Pedagógica” para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado” (EDITAL CAPES nº 06/2018).

Entretanto, a “Residência Pedagógica” nos moldes apresentados pelo edital não é destinada a todos os estudantes de licenciatura, mas a uma pequena elite que será selecionada pela IES, como descrita no parágrafo 9.3.2., a qual afirma que cada IES concederá um total de 24 cotas para licenciandos que terão direito a bolsa, e mais cinco cotas na categoria de voluntário, resultando um total de 30 vagas, ou seja, apenas 30 licenciandos terão essa oportunidade, enquanto deveria abranger todos os que desejassem participar do programa.

O componente curricular estágio supervisionado foi uma conquista de grande importância para os cursos de licenciatura, pois durante muito tempo a vivência da prática pedagógica ficava relegada ao último ano, já discutida por nós anteriormente, entre 8º e 9º período.

O edital CAPES nº 06/2018 sugere uma organização inovadora dos estágios supervisionados a partir da implantação da “Residência Pedagógica”, o que foge completamente da realidade do componente curricular que ao longo dos últimos dez anos tem se solidificado dentro dos cursos de licenciatura, entretanto, mais uma vez, se vê ameaçado de sofrer modificações, que talvez se mostrem prejudiciais para a formação inicial do futuro professor da educação básica.

Uma das maiores associações brasileiras de educação, a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ANPED), vê essa inovação como uma tentativa de tirar a autonomia das universidades brasileiras:

[...] as IES devem se comprometer em “reconhecer a residência pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado” (edital nº 06/2018, item 4, III) [...] representa uma intromissão direta nos projetos de cursos das IES [...], fere a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais (ANPED, 2018).

Ao debruçar nosso olhar mais aprofundado no referido edital, observou-se que por três vezes este cita o estágio supervisionado, utilizando-se de verbos como:

2.1 II induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo como base a experiência da residência pedagógica.

Anexo III. 1.1 O programa de residência pedagógica visa aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura [...].

Anexo III 3.3.1 [...]durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar a sua prática [...]. Esse material deverá ser utilizado pela IES para inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura (EDITAL CAPES nº 06/2018).

Dessa forma, o Edital nº 06/08 da CAPES desconsidera o amplo debate sobre a formação inicial de professores da Resolução CNE/CP nº 2/2015 quanto à importância e riqueza das diversas experiências em andamento no Brasil, retomando, assim, a velha fórmula de observação, participação e regência no contexto dos estágios supervisionados, autodenominada de “Residência Pedagógica”.

A palavra induzir, enfatizada no edital, é citada como um dos objetivos do programa e traz um significado forte. Induzir significa persuadir a prática de alguma coisa, interferir na vontade alheia, e nesse sentido a “Residência Pedagógica”, tanto nos Projetos de Lei quanto (principalmente) no Edital CAPES, remetem esse induzir a um interferir ou ferir a autonomia das universidades em relação aos Estágios Supervisionados Obrigatórios, seja em instituições públicas ou privadas.

De acordo com Zabalza (2014, p. 97), “o estágio integra-se no campo profissional como um momento e um recurso importante na formação de nossos estudantes”. Ou, como relata a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, p. 12), “o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”. Sendo assim, reformular o estágio supervisionado, como propõe o Edital CAPES, pode reduzir o estágio a um formato conservador, tradicional, configurando-se apenas como a “hora da prática”.

Além do Programa de Residência Pedagógica temos, no mesmo ambiente escolar, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Este existe desde 2007, integrando educação superior e educação básica, inserindo estudantes universitários no ambiente das escolas públicas através de projetos institucionais realizados pelas instituições de ensino superior (IES). Além dessa integração, o programa também tem como objetivo: melhoria das escolas públicas; incentivos a carreira docente; aperfeiçoamento da formação docente em nível superior; contribuir com a formação inicial do futuro professor da educação básica (BRASIL, 2010).

E assim como acontece com a Residência Pedagógica, o PIBID também oferece bolsas para todos os participantes (o licenciando, o professor da escola pública e o professor do ensino superior) e, como ocorre na residência, apenas uma “pequena elite” pode participar do programa, ou seja, não há vaga para todos os licenciandos ou professores das escolas ou universidades. Mesmo sendo um programa para poucos, este tem um lado muito positivo, que de acordo com Pimenta e Lima:

O registro da intencionalidade do PIBID (...), é louvável, no sentido de pretender incentivar, valorizar e elevar a qualidade da formação dos alunos de licenciaturas que participam do programa. Positiva também é a proposta de integração com a escola no intuito de inserir o bolsista no cotidiano das instituições. Como programa que se propõe inovador, tem potencial de mobilizar os docentes comprometidos e os estudantes envolvidos na busca de melhorias nos espaços onde se localizam, para o que concorre como fator estimulante a oferta de bolsas (PIMENTA E LIMA, 2011 p. 7).

Mesmo o programa tendo uma avaliação positiva pelos que participam dele, o PIBID ainda tem um carácter transitório. Diante disso, Pimenta e Lima (2017) questionam até que ponto o programa consegue formar um pensamento crítico-reflexivo em seus participantes.

De um modo geral, tanto o Programa Residência Pedagógica quanto o PIBID trazem consequências para os Estágios Supervisionados Obrigatórios, seja no ambiente escolar ou na universidade. No ambiente escolar, o PIBID e o “Residência Pedagógica” são programas que algumas vezes são impostos, não sendo uma escolha da escola e sim das secretarias de educação.

As escolas então acabam ficando “encharcadas” de tantos programas e estagiários que não podem receber os licenciandos, podendo chegar até casos de alguns destes serem tratados de maneira diferenciada por professores e gestores de escolas públicas.

Já na universidade, a polaridade entre Residência Pedagógica, PIBID e os ESO têm sido acentuada pelos coordenadores de curso que não compreendem a importância desse componente curricular, além do problema do corpo docente estabelecer, por vezes, uma competitividade, desvalorizando a função do orientador de estágio, como também se percebe tratamento diferenciado que é dado aos programas. Em consequência disso, os Estágios Supervisionados Obrigatórios ocasionalmente saem perdendo, principalmente no que se refere à sua viabilidade como componente curricular

obrigatório. Mas vale aqui ressaltar que o PIBID e o programa de Residência privilegiam poucos estudantes, enquanto os ESO são para todos os licenciandos.

Dessa forma, compreendemos que o estágio supervisionado, na legislação, representava e representa muito mais do que simplesmente uma oportunidade da prática profissional. Retrata também uma oportunidade de integração com o mundo escolar, no convívio sócio profissional, no exercício da troca de experiências, no desenvolvimento de habilidades e atitudes e na constituição de novos conhecimentos.

Entretanto, Lima (2003); Pimenta e Lima (2011); Pimenta (2012) e Zabalza (2014), apontam que mesmo com os avanços nas legislações ainda identificamos constantes dificuldades na realização dos ESO, e indicam a necessidade de buscar alternativas para o seu redirecionamento, considerando a importância que os estágios têm na formação inicial docente.

Ainda que haja consenso entre diversos pesquisadores quanto à relevância do estágio supervisionado na formação inicial docente, esse objeto de estudo ainda não foi suficientemente construído. Embora algumas pesquisas abordem amplamente temáticas relacionadas ao estágio, como por exemplo: O que vem a ser o estágio supervisionado? Quais as dificuldades e contribuições do estágio supervisionado? e qual a importância desse componente na formação inicial? Estas tem grande visibilidade nos diálogos acadêmicos, entretanto, o mesmo não acontece com tanta intensidade no que se refere ao professor de estágio.

Ao refletir sobre o processo histórico dos estágios supervisionados no Brasil, no próximo item iremos nos aprofundar na realidade acadêmica destes e quais são os agentes que constituem o componente curricular.

3.4 O estágio supervisionado obrigatório

O estágio supervisionado é um componente curricular de grande relevância dentro da formação inicial, por possibilitar que os estagiários adquiram suas primeiras bases identitárias com a profissão docente, conforme nos apresenta Buriolla (2008), o estágio é o *lócus* no qual a identidade profissional docente é gerada, construída, referida e refletida.

Mas o que vem ser o estágio supervisionado? Será “Um rito de iniciação profissional? Uma estratégia de profissionalização? Conhecimento da realidade?

Momento de colocar na prática a teoria recebida ou é um treinamento?” (PIMENTA, 2009, p. 14). Com objetivo de buscar respostas para tais perguntas, apresentamos alguns dos significados atribuídos ao estágio, através da percepção de pesquisadores que se dedicam ao estudo da temática.

Estágios são uma forma de introduzir o licenciando a escola, com o auxílio de guias experientes que possam orientá-lo e auxiliá-lo na solução das dificuldades que venham a surgir (KRASILCHIK, 2008, p. 168).

É uma atividade em que o aluno revela sua criatividade, independência e caráter, proporcionando-lhe oportunidade para perceber se a escolha da profissão para qual se destina corresponde a sua verdadeira aptidão. Além disso, é uma atividade temporária, um período de prática, exigido para o exercício de uma profissão (BIANCHI; ALVARENGA; BIANCHI, 2005, p. 1).

O estágio permite a análise da realidade, das marcas do tempo histórico que estão na escola, nos estagiários, nas relações que se estabelecem nele, e a partir dele (LIMA, 2003, p. 66).

O estágio é como uma atividade que traz os elementos da prática para ser objeto de reflexão, de discussão, e que propicia um conhecimento da realidade na qual irão atuar (PIMENTA, 2009, p. 149).

O estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia a dia (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 153).

Um ponto em comum entre as citações é a importância do estágio para a formação inicial, perceptível pela valorização que os autores trazem ao falar da aproximação com a realidade profissional, da construção da identidade e saberes do futuro professor. Mas também se vê a importância pelas relações estabelecidas, que possibilitam a troca de experiência entre o professor da escola com os estagiários e entre os estagiários e os professores orientadores da instituição formadora.

Já de acordo com Zabalza (2014), há uma grande dificuldade na academia para definir o que seja estagiar, e provavelmente essas variações do que significa estagiar foram sendo concretizadas conforme a época histórica, os países e as profissões. O que existe em comum entre eles é que por meio dos estágios pretende-se proporcionar aos estudantes, ou seja, aos futuros professores da educação básica, o conhecimento da realidade profissional, oportunizar e realizar atividades pedagógicas.

De acordo Azevedo (2009), o estágio deve ser um momento em que há o desencadeamento de um processo de construção e apropriação de inúmeros

conhecimentos, o que ele chama de “comunidade de formação⁴”. Porém, muitas vezes a concepção de estágio supervisionado que encontramos é ainda a de um processo extremamente burocratizado, no qual o estagiário precisa preencher diversas fichas e relatórios aliados à finalidade de mero cumprimento de tarefas: observar o trabalho do professor supervisor e reproduzir essa prática em sala de aula, como podemos observar no trecho a seguir:

A burocracia é um ponto muito negativo nos estágios, e apesar de todas as orientações que recebemos do orientador sempre há dúvidas. Às vezes os próprios licenciandos se calam e dá a impressão ao orientador de que estão prestando atenção às orientações quanto ao preenchimento, e devido a isto terminam preenchendo errado, o que faz com que precisem ir várias vezes ao setor de estágio, várias vezes na escola e ainda ir atrás do orientador para corrigir o mesmo, isso é uma tortura [*entrevista realizada com um licenciando do curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública federal*] (BARRETO, 2014, p. 91).

Com as novas mudanças nas Leis que regem os estágios podemos constatar que, antes mesmo do licenciando iniciar suas atividades na escola-campo de estágio, é preciso passar por um processo burocrático e cheio de papeladas, processo este que não deveria ser assim, como afirma Lima (2003, p. 51) “o estágio não deve ser burocratizado, mas abrir possibilidades de mudanças”.

Dessa maneira, se espera que os processos burocráticos que muitas vezes o licenciando precisa vivenciar no caminhar dos estágios, não atrapalhem o bom andamento no reconhecimento e aproximação do seu futuro campo profissional.

O estágio supervisionado constitui um momento de reafirmação da escolha da profissão docente e de crescimento, a fim de que, ao concluir os estágios, os licenciandos possam dizer “abram alas para a minha bandeira, porque está chegando a minha hora de ser professor” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 100). Mas, que tipo de modelos de estágio podemos identificar? Qual seria o ideal? Qual nos levaria a essa afirmação: “chegou a minha hora de ser professor”.

A seguir, temos algumas orientações que regem tipos de estágios apresentados por Ryan, Toohey, Hughes (1996), que descrevem quatro tipos, e por Zabalza, que

⁴ Pressupõe que todos os membros de um determinado grupo, incluindo os formadores, se encontram envolvidos em um esforço de participação, partilha e construção conjunta das representações e do novo conhecimento.

apresenta os modos de sua organização subdivididos em três tipos, e a estruturação curricular (2014):

1. O estágio orientado para a formação prática dos aprendizes, cujo objetivo reside na aquisição das qualidades que serão importantes para o desempenho da profissão – baseado nos modos como os antigos mestres artesãos faziam com seus aprendizes, muito utilizado na Idade Média, na Europa.
2. O estágio orientado para a consecução de objetivos acadêmicos por meios das práticas – aplicar em contextos reais aquilo que se aprendeu teoricamente nas disciplinas.
3. O estágio orientado ao desenvolvimento pessoal e à construção da identidade profissional – prioriza-se a reflexão sobre a experiência pessoal e a autoavaliação.
4. O estágio orientado para a integração de conhecimentos teóricos e práticos, complementando as aprendizagens e as experiências acadêmicas com outras atividades que se produzem sobre o campo profissional – objeto deste estágio é integrar o estagiário em um ambiente de trabalho por meio de domínio de requisitos profissionais (habilidades, conhecimentos e valores) (RYAN; TOOHEY; HUGHES, 1996, p. 355 - 377).

Modos de organização do estágio

1. Estágio orientado para aplicação em contextos reais do aprendido em centros de formação – seu objetivo é complementar a formação teórica.
2. Estágio orientado para completar a formação geral do estudante, ministrado no centro de estágios – este tipo de estágio pertence aos modos de estágios organizados pelos cursos de medicina, psicologia, farmácia, entre outros.
3. Estágio orientado a enriquecer a formação básica complementando as aprendizagens acadêmicas, teóricas e práticas com a experiência em centros de trabalho – este é modo de organização ao qual pertencem os estágios da maior parte das profissões.
4. Estágio orientado para uma melhor colocação profissional – trata-se de uma espécie de “período de experiência”, no qual ambas as partes se conhecem e avaliam. Ou seja, existe a possibilidade de o estagiário ser contratado pela empresa após término do estágio.
5. E modo de Estágio curricular – o estágio curricular (foco principal de nossa pesquisa), consiste em um conjunto de funções muito mais amplas e vinculadas ao processo de formação e aprendizagem dos estudantes. (ZABALZA, 2014, p. 43-46, grifo nosso).

A partir do exposto, pode se afirmar que, embora existam diversas orientações para o estágio, os quais apresentam características diferentes, seu principal objetivo é o

mesmo: propiciar que os estagiários vivenciem e reflitam sobre a atuação do professor no âmbito escolar e pratiquem o que lhes foi ensinado no contexto universitário.

Outra importante contribuição do estágio supervisionado obrigatório é oportunizar ao estagiário a compreensão da dinâmica organizacional, das relações de poder e de trabalho no ambiente escolar, além disso, de acordo com Zabalza (2014) este também proporciona a oportunidade destes licenciandos enfrentarem situações complexas no contexto escolar, que exigem integrar conhecimentos de campos disciplinares diferentes e desenvolver habilidades interpessoal e social, dentre outros.

Há também relatos nos quais os estagiários atestaram com diferentes discursos e explicações as diversas contribuições que os ESO trouxeram para sua formação inicial.

Ao longo dos estágios tive a oportunidade de crescer como profissional, pois tive contato e vivências com vários professores, o que me permitiu a troca de experiências, bem como tive a oportunidade de aprender com meus colegas de classe - Licenciando do 8º período do curso de Ciências Biológicas - (BARRETO, 2014, p. 156).

Eu aprendi a fazer um plano de aula, não apenas eu, mas meus colegas de turma. A preparar aula, a vivenciar o ser professor, pois uma coisa é você fica lá na frente da turma falando, falando, e outra coisa, são eles participarem da aula, sentirem-se dentro da aula, inseridos na aula, participantes conosco. [...] eu não tenho como agradecer a contribuição dos estágios - Licenciando do 8º período do curso de Ciências Biológicas (BARRETO, 2014, p. 84).

Assim, de acordo com Lima (2003) o ponto central da proposta do estagiar é estabelecer um processo de integração que envolve o professor de estágio o supervisor, os estagiários e os grupos nos quais vão atuar; em nosso caso, o grupo é o ambiente escolar. Quando o ESO consegue, no processo de formação, criar as condições necessárias para o licenciando aprender e interpretar dados da realidade, relacionando-os com outros conhecimentos e saberes, torna-o mais capacitado a superar as dificuldades e empasses que podem identificar no decorrer de sua jornada profissional. Como podemos observar, o estágio só ocorre por meio de uma rede de interligações, ou seja, a universidade, o licenciando e a escola. Mas quem são os agentes que compõem os estágios supervisionados obrigatórios?

3.4.1 Os Agentes do Estágio

Nos cursos de licenciatura os Estágios Supervisionados são obrigatórios para a formação do futuro professor de educação básica. Estão inseridos na Matriz curricular

do Curso, a partir da segunda metade da formação, se tornando um componente curricular. O estágio é uma parte integradora importante do currículo, no qual o licenciando assume pela primeira vez todas as responsabilidades do ser professor.

De acordo com Lima (2004), o estágio como um dos componentes curriculares do curso de licenciatura faz parte do projeto pedagógico, e precisa ser compreendido nesses contextos, acompanhando as tendências educacionais do seu tempo.

Entretanto, o ESO não se faz sozinho. Ele é composto por alguns agentes de grande importância para a formação do futuro professor, pois além do estagiário (que é o agente principal dos estágios) se faz necessária a presença de mais dois protagonistas. A instituição do ensino superior, representada pela pessoa do professor de estágio (responsável pelo componente curricular ESO) e além disso, contamos com a presença e participação das instituições concedentes, as escolas, representadas pelos professores supervisores (professor da mesma área de atuação do estagiário; em nosso caso, o professor de ciências e biologia). No próximo item iremos apresentar estes agentes e algumas de suas obrigações dentro do componente curricular.

3.4.1.1 A Instituição de ensino superior

Entre algumas de suas obrigações em relação aos estagiários, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem:

II – Celebrar termo de compromisso com o estagiário, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante, o horário e calendário escolar.

V – Zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas.

III – Indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário (BRASIL, 2008).

A celebração do termo de compromisso entre ambas as partes é um ato necessário e importante, principalmente para o estagiário, pois irá garantir direito e a proteção do mesmo durante exercício do estágio, independentemente deste ser obrigatório ou não. Essa preocupação não é recente e já se prescrevia desde a Lei nº 6.494/77 no seu Art. 3º, que menciona a importância de se estabelecer um contrato entre a instituição formadora e a escola.

Por fim destacamos, no capítulo III, a importância de indicar um professor de estágio com experiência profissional na área de conhecimento do estagiário. Esse professor colabora na construção e formação do futuro professor, desde o contexto universitário até o ambiente escolar, atuando como mediador na apropriação de conhecimentos, atitudes e ações, assumindo a responsabilidade de problematizarem, provocarem e discutirem a área de estudo e os aspectos pedagógicos da formação docente.

O professor de estágio não está em um lugar distante daquele vivenciado pelo estagiário na relação pedagógica. Está próximo, é colaborativo e solidário. Zabalza (2014, p. 221), destaca que é de grande importância dentro dos estágios a figura deste Professor. De acordo o autor, “[...] é por meio da orientação que se ajustam os propósitos formativos do estágio, se controlam os possíveis desvios de sentido geral do plano de práticas, se potencializa a sinergia entre os diversos envolvidos [...]”, ou seja, orientar é fazer o estagiário se sentir bem, é tranquilizá-lo e, o mais importante, ajudá-los nesta construção e identificação/aproximação com o seu futuro campo de atuação, o ambiente escolar.

É importante destacar que o orientador de estágio é um docente, sendo de sua responsabilidade assegurar que as atividades profissionais estabelecidas no termo individual de estágio sejam efetivamente compatíveis com a etapa do processo formativo.

3.4.1.2 A instituição concedente: a escola

De acordo com a Lei nº 11.788/08, capítulo III, do Art. 9º [...] os órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, [...] podem oferecer ou receber estágio, observando as seguintes obrigações:

I – Celebrar termo de compromisso com a instituição de ensino superior e o educando, zelando por seu cumprimento;

III – Indicar funcionário de seu quadro pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente.

Assim como ocorre com as IES, a instituição escolar que recebe o educando também deve firmar um termo de compromisso, porém, de acordo com o parágrafo

único do capítulo III que rege sobre as responsabilidades e obrigações da instituição concedente, “no caso de estágio obrigatório, a responsabilidade pela contratação do seguro [...], poderá ser assumida pela instituição de ensino (**a universidade**)” (BRASIL, 2008, n. p. **grifo próprio**).

A Lei nº 11.788/08 também exige que se indique um professor supervisor na área de atuação do estagiário. No contexto dos Estágios Supervisionados Obrigatórios, o papel do professor da escola é muito importante, pois ninguém conhece melhor a realidade de uma sala de aula do que o próprio professor da escola.

Esse professor pode oferecer valores e condutas inestimáveis aos licenciandos, enriquecendo, assim, a formação inicial destes futuros professores, valores estes que muitas vezes não se aprendem durante as aulas na universidade. Como afirma Silva (2005):

Docente – colaborador, é considerado como modelo primário no qual o estudante aprende de primeira mão e adquire as experiências iniciais do ser professor, pois ele contribui na construção das competências, destrezas e habilidades pedagógicas e didáticas, especialmente de perpassar do *habitus* aluno e hábito docente (p. 18).

Esse modelo primário apontado por Silva (2005) foi identificado por Barreto (2011):

As professoras supervisoras me ajudaram bastante, deram conselhos tanto para as aulas, como também para carreira, eu adorei a supervisora. Foi uma pessoa que me deixou bem livre, foi a oportunidade que tive para mostrar o meu melhor; só não podia decepcioná-la, pegando o conteúdo de qualquer jeito, ou faltar no dia da aula sem motivo – Licenciando 8º período do curso de Ciências Biológicas (BARRETO, 2014, p. 98).

Para os licenciandos, os supervisores exerceram o importante papel de acompanhar e dar orientações para o bom desempenho de suas atividades em sala de aula. Acreditamos que a maior contribuição desses profissionais, os supervisores de estágio, seja a de proporcionar aos estagiários a possibilidade de realizar uma reflexão crítica quanto a sua postura e conduta em sala de aula.

Assim, corroboramos com a afirmação de Buriolla (1996) quando afirma que a função do professor supervisor é a de ajudar os estagiários na aquisição de maior competência didática, orientar os licenciandos a se adaptarem a escola e a sua profissão, bem como avaliar os resultados dos esforços de cada estagiário.

De acordo Zabalza (2014), as instituições concedentes, representadas aqui por seus professores supervisores, devem oferecer um ambiente enriquecedor, que suponha

realmente uma inserção progressiva no mundo profissional. Além disso, não devemos esquecer de que o estagiário não é um funcionário da escola.

O objetivo do estagiário na escola é desenvolver suas habilidades enquanto docente por meio de uma orientação supervisionada, e não se trata simplesmente de “jogá-los” em salas de aulas sozinhos, assumindo a responsabilidade por aquela turma; fato que não deveria ocorrer, afinal o estagiário ainda está no seu processo de formação inicial.

É importante diferenciarmos com nitidez as figuras do orientador de estágio do supervisor de estágio; enquanto o primeiro é integrante do corpo docente da instituição de ensino e responsável pela adequação pedagógica das atividades previstas nos planos individuais de estágio de cada estudante, o segundo é o profissional da entidade concedente, responsável pela adequação técnica das atividades desenvolvidas pelos estudantes em cumprimento de seus respectivos planos de atividades.

3.4.1.3 O estagiário

O estágio surge como um processo fundamental na formação do licenciando, momento de fazer a transição de educando para professor, educandos estes que, anos depois, se descobrem no lugar do professor.

Nos séculos XVIII e XIX, a concepção de estágio era a de um período de treinamento que se concentrava no aprendizado de técnicas. Porém, a partir do século XXI, os estágios recebem uma nova configuração, na qual o aprender algumas técnicas deixaria de ser importante. O foco central torna-se proporcionar ao estagiário uma aproximação do seu futuro campo de atuação, a sala de aula, proporcionando uma experiência da realidade educativa *in loco*.

No desenvolvimento do ESO, espera-se, por parte dos estagiários, que assumam com responsabilidade as concepções, definições, objetivos e princípios do processo do estágio, aprofundando a compreensão dos aspectos educativos, pedagógicos e didáticos no planejamento, bem como a supervisão, correção e revisão do processo (ZULUAGA, 2015).

Cada estudante viverá o ESO de uma forma diferente, e cada um empregará sua própria marca no percurso dos estágios. Alguns terão maior ou menor facilidade para adaptar-se a situações novas, outros precisarão estar dispostos a participar, a envolver-se nas ações postas em prática.

Para muitos desses estagiários o estágio supervisionado obrigatório será a primeira oportunidade do contato direto com a sua futura profissão. Será no estagiar que os estudantes terão a oportunidade de testar seus pontos fracos e fortes em relação às atividades profissionais às quais pretende se incorporar (ZABALZA, 2014).

E o que se espera do estudante durante seu percurso nos Estágios Supervisionados? Quais seriam suas funções? Segundo alguns autores, essas funções seriam: desenvolver atividades de conhecimento e reconhecimento do contexto escolar mediante observações, regência e docência; planejar, propor e realizar planos de aula e projetos educativos; orientar aulas para as turmas das escolas; aproveitar e fortalecer o conhecimento pedagógico e didático (PIMENTA; LIMA, 2004; PIMENTA, 1994; FARIA et al., 1982).

Resumindo, podemos destacar que: estagiar é tarefa do licenciando; orientar é responsabilidade do professor de estágio da IES e supervisionar é de responsabilidade do professor supervisor da escola. O supervisor, por sua vez, tem como algumas de suas funções a de acompanhar o estagiário no ambiente escolar e introduzi-lo em seu futuro campo de atuação profissional.

3.5 O estágio supervisionado obrigatório em tempos pandêmico

Peço aqui permissão ao leitor para falar em primeira pessoa. Quando comecei a caminhada na construção desta tese de doutorado, nunca imaginaria que a humanidade seria acometida pôr uma grave crise sanitária. E mediante a tudo que estava ocorrendo, a minha volta, como me omitir, como omitir minha pesquisa, que é viva, e que faz parte deste momento de transformação da humanidade.

No ano de 2019 a humanidade foi acometida por um novo vírus, o SARS-CoV-2, a Covid-19 que trouxe preocupação e uma nova forma de lidar com nossas rotinas diárias. Passamos a usar máscaras, a manter o distanciamento social, o uso constante do álcool em gel ou na lavagem das mãos. Estamos convivendo com esta realidade há dois anos. No Brasil, as medidas de distanciamento social foram adotadas pela maioria dos governos Estaduais e Municipais, diante do posicionamento contrário do governo Federal no enfretamento da maior crise sanitária de todos os tempos.

Diante do cenário que nos foi apresentado, a educação, em todo o mundo precisou rever suas práticas pedagógicas e se adaptar às novas e inovadoras formas e métodos de ensinar e aprender. No campo educacional 110 instituições que compõem

a rede Federal de ensino superior, no Brasil, precisaram se readaptar a essa nova realidade.

As universidades transformaram-se em edifícios fantasmas, agora os universitários estão em seus ambientes privados, em suas casas. Todos, tivemos que nos reinventar e o ensino superior não ficou a parte desta realidade. Foi necessário introduzir um novo tipo de ensino, que acreditamos que nenhum professor imaginou ter que enfrentar em sua vida, o ensino remoto.

Assim por meio da portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020a) o MEC manifestou interesse em substituir as aulas presenciais por aulas remotas. No que tange à instituição de Educação Superior presencial, as instituições receberam orientações por meio das portarias nº 343, de 19 de março de 2020 (BRASIL, 2020b) e nº 356, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020c), cujos objetivos eram dar continuidade às aulas de modo online.

A Lei Federal nº 13.979/20, em seu Artigo 3º, orientou entre outros aspectos, para que as instituições de ensino deveriam permanecer fechadas até que se observassem condições de menor risco aos estudantes e funcionários (BRASIL, 2020d). Essa lei foi base para a promulgação do decreto governamental nº 48.809/2020, sobre as medidas temporárias para o enfrentamento do coronavírus, mediante a suspensão do funcionamento de escolas, universidades e outros estabelecimentos de ensino, público e privado, em Pernambuco (PERNAMBUCO 2020a).

Diante disso, o Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE/PE) estabeleceu a Resolução nº 3/2020, a qual regulamentou o sistema de ensino Pernambucano, mediante diretrizes para adoção de atividades extraescolares (PERNAMBUCO, 2020b), seguindo o Decreto Estadual nº 48.809/2020, o qual orienta sobre a suspensão do funcionamento das instituições de educação básica, enquanto houver necessidade de emergência sobre a pandemia COVID-19, podendo adotar em caráter extraordinário, a oferta e desenvolvimento de atividades e conteúdos escolares, mediadas por tecnologias de forma síncrona (em tempo real) e/ou assíncrona (atemporal) (PERNAMBUCO, 2020a).

O coronavírus forçou milhares de professores abrir suas casas, a trazer o seu lado profissional para dentro do seu ambiente familiar. Agora eles precisam buscar o equilíbrio entre suas tarefas domésticas, a educação dos filhos (que também passaram a ter aulas remotamente) com o ensino remoto.

Alguns não tem uma estrutura básica necessária, como por exemplo, internet de boa qualidade, ambiente tranquilo, um espaço para gravar ou apresentar suas aulas. As escolas e as universidades estando fechadas e impossibilitadas do ensino presencial, tiveram o ensino remoto estimulado por muitas redes e secretarias. É importante alertar que a escolha pelo ensino remoto não foi unânime, muitas instituições preferiram manter o calendário suspenso para evitar a exclusão e evasão de estudantes que não têm acesso à internet (SILVA et al, 2020).

O parecer do Conselho Educacional de Educação (CNE/CP) nº 9/2020, apontou, o ensino emergencial à distância. Esse formato ficou conhecido como ensino remoto (ER), termo desconhecido até então, definido por Moreira e Schelmmmer como:

Ensino remoto de emergência é, na realidade, um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias desta crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objeto principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional online robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise (MOREIRA; SCHELMMER, 2020, p.9).

Frente a estes novos desafios, enfrentados pelos professores, em tempo de pandemia, surge uma nova perspectiva nas formas de ensinar, o Ensino remoto (ER). Para que possamos compreender como funciona o Ensino remoto emergencial (ERE), é necessário, compreender a diferença da Educação a Distância (EaD). Apesar de ambos os termos serem amplamente difundidos como sinônimos, Educação a Distância torna-se mais abrangente, porque implica não somente no uso de sistemas online, mas também analógicos, como materiais impressos (ARRUDA, 2020).

O modelo do ERE, é adotado em situações emergenciais para apoiar a aprendizagem dos educandos, mas não se configura como uma modalidade educacional, com regulamentação própria, como ocorre na EaD. A EaD envolve planejamento anterior, consideração sobre o perfil de estudantes e docentes, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas. Os ambientes virtuais de aprendizagem, os recursos tecnológicos e os materiais educacionais são planejados para apoiar processos de ensino e aprendizagem mediados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Segundo Belloni (2002) os principais elementos constitutivos da EaD são as descontinuidade espacial entre professor e estudante, a comunicação diferida (separação

no tempo) e a mediação tecnológica, característica fundamental dos materiais pedagógicos e da interação entre estudante e instituição. Além disso, a EaD precisa estar de acordo com a regulamentação proposta pelo MEC e são avaliados de acordo com instrumentos específicos que abordam itens característicos da modalidade.

A educação remota *on-line* digital se diferencia da EaD pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento, onde outrora existia regularmente a educação presencial (ARRUDA, 2020; HODGES et al, 2020). Segundo Arruda o ensino remoto emergencial:

Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, pode ser combinadas para momentos híbrido ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver. A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de lives (ARRUDA, 2020, p.09-10).

O ensino remoto é uma expressão registrada no ordenamento educacional e seu endereçamento é propício às atividades e tarefas didáticas não presenciais, o que, no contexto da emergência sanitária tornou-se uma possibilidade (SOUZA e FERREIRA, 2020).

Em Pernambuco, o governo homologou o Decreto nº 48.809/20, tratando de medidas temporárias a serem adotadas enquanto durar a pandemia e contempla o campo da educação por meio do Art. 6º A, determinando a suspensão do funcionamento das instituições de ensino em todo o Estado (PERNAMBUCO, 2020a). Diante disso, o sistema educacional pernambucano mediante a Resolução nº 3/20, emitida pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), especifica normas para o ensino remoto e uso de ferramentas tecnológicas, diante da suspensão das atividades presenciais (PERNAMBUCO, 2020b).

Os municípios pernambucanos se apoiaram nas prerrogativas legais e inferiram propostas de um ensino remoto, que colaborando com a necessidade de distanciamento e isolamento social, ainda que não intencionalmente, envolvia um ensino em “casa”, na qual as aulas em meio virtual precisariam de continuidade, a partir das resoluções de atividades a serem realizadas na residência, e que dependeria de um colaborador (pais/responsáveis) do estudante (AMORIM et al, 2021). Nesse contexto, tem-se o

contexto de produção de textos que serviram como base para o estabelecimento do ensino remoto nos municípios de Pernambuco (quadro 07).

Quadro 07 - Documentos que serviram de base para o estabelecimento do ensino remoto em Pernambuco

Data	Documento	Finalidade
14/03/20	Decreto Estadual nº 48.809	Determinar a suspensão do funcionamento das instituições de ensino em Pernambuco
19/03/20	Resolução nº 3 do CEE/PE	Adota medidas para a educação de atividades extraescolares, enquanto suspenso o funcionamento das instituições de ensino em Pernambuco
31/05/20	Decreto Estadual nº 49.055	Sistematiza as regras relativas às medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública
31/05/20	Decreto Estadual nº 49.055	Promove a suspensão de aulas presenciais para a educação básica em Pernambuco
30/10/20	Decreto Estadual nº 49.668	Permite a realização de atividades (gravação e transmissão) para o planejamento pedagógico escolar.

Fonte: Elaborado por Amorim et al, 2021 a partir dos documentos oficiais.

Mediante este contexto é possível a oferta do estágio supervisionado obrigatório? Em tempos de pandemia, das imposições de medidas sanitárias e de preservação da vida, aos cursos de licenciatura requereu-se uma tomada de decisão, quanto a abdicar ou não da oferta do componente curricular.

Nos cursos de licenciatura os Estágios Supervisionados são obrigatórios para formação do futuro professor de educação básica. Estão inseridos na Matriz Curricular do curso, a partir da segunda metade da formação, se tornando um componente curricular. O estágio é uma importante parte integradora do currículo, no qual o licenciando assume pela primeira vez todas as responsabilidades do ser professor.

O estágio supervisionado, recebe um caráter de obrigatoriedade, descrito e definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos atos normativos originados desta. Na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), além do estágio estar regulamentado de acordo como a Lei nº 11.788/08, a instituição possui uma Resolução interna que regulamenta o estágio, a resolução nº 678 de 17 de dezembro de 2008, que estabelece normas para organização e regulamentação dos ESO para os estudantes de licenciatura.

Neste contexto o estágio supervisionado, que é para muitos licenciandos a primeira oportunidade de conhecer a realidade escolar na qual ocorre a união entre teoria e prática (PIMENTA, 2006). Inicialmente estes foram vetados, porém mais tardes foram autorizadas a funcionar por meio de observações das aulas remotas na educação

básica, visto que o Ministério da Educação (MEC) aprovou um parecer nº05/2020 (BRASIL, 2020f), que orientou as instituições e os cursos de formação a promover uma adequação para que os estágios possam ser cumpridos a distância, e mais tarde com a portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020g) autorizava sua realização de forma virtual. Sendo assim, permitindo que os estagiários pudessem observar as aulas dos regentes de turmas através das diversas plataformas tecnológicas (GONÇALVES e AVELINO, 2020).

O cenário atual nos impossibilita da vivência do estagiário em locus escolar, nesse momento de pandemia, o que nos direcionam a propositar outros desenhos didáticos para a formação para a docência considerando o ensino remoto, não presencial para oferta dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura (SOUZA e FERREIRA, 2020).

A partir de agosto de 2020 a UFRPE implementou o Período Letivo Excepcional (PLE). De acordo com a resolução nº 085/2020- CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) da UFRPE, que dispõe sobre o regulamento em caráter excepcional, da oferta de unidades curriculares e de outras atividades acadêmicas no PLE, no capítulo I, Art. 1º, § 1º “considera-se Período Letivo Excepcional aquele caracterizado pelas atividades acadêmica, no âmbito da graduação, realizados por meio do ensino remoto durante a suspensão de atividades presenciais em virtudes da pandemia do COVID-19” (UFRPE, 2020).

Com o objetivo de esclarecer e orientar seus docentes e discentes, a universidade elaborou uma “cartilha” intitulada “Conversar com discentes da UFRPE sobre a organização dos estudos e práticas de autocuidado”. O qual proporcionou um diálogo com seus estudantes, que se encontra dividida em dez tópicos: Aqui nossa caminhada será assim? O que é o PLE? Os primeiros passos para a organização dos estudos? Estudar antes, durante e depois da aula: como assim? Fortalecendo a autonomia nos estudos; Dicas de portais para pesquisas; Como acessar o AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) UFRPE? E já ouviu falar em autocuidado? (EDUFRPE, 2020).

Está também organizou uma “cartilha” direcionada aos seus docentes, intitulada – Diálogo com docentes sobre ensino remoto e Planejamento Didático”, o qual encontra-se organizado em 11 tópicos: Iniciando diálogos; O que é Período letivo excepcional? Como participar do PLE? A que é ensino remoto? Ensino remoto e Educação a distância; Elaborar planejamentos didáticos para ensino remoto? Plano de

ensino da unidade curricular para o Período letivo excepcional; Planejamentos de aulas; Como planejar interações síncronas e assíncronas? Que estratégias metodológicas utilizar e Que plataformas digitais utilizar? (EDUFRPE, 2020).

Com relação as atividades acadêmicas no âmbito da graduação por meio do ensino remoto, a Resolução nº 085/2020 – CEPE da UFRPE, aborda vários pontos, dentre eles destacamos:

- ✓ O semestre letivo de 2020.1 permanece suspenso para os cursos presenciais de graduação da UFRPE;
- ✓ Fica facultado ao docente ministrar unidades curriculares e/ou livres durante o PLE, bem como a quantidade de turma a serem atendidas, respeitando-se a carga horária máxima estabelecida em seu regime de trabalho;
- ✓ Uma unidade curricular pode ser compartilhada por dois ou mais docentes;
- ✓ A matrícula no PLE será facultativa ao discente com vínculo ativo e deverão realizar novo procedimento de matrícula;
- ✓ O discente poderá realizar o cancelamento sem ônus das unidades curriculares em data prevista no calendário acadêmico;
- ✓ O PLE não será contabilizado para efeito de acompanhamento/desligamento do discente;
- ✓ No PLE o calendário acadêmico terá duração de 10 semanas;
- ✓ Na realização de atividades síncrona, recomenda-se que esta seja gravada e seja disponibilizada aos estudantes.
- ✓ A reprovação em unidades curriculares cursadas no PLE não será contabilizada para efeito de acompanhamento/desligamento do discente.

Os pontos que aqui destacamos, nos apresenta uma universidade que se preocupa tanto com seus discentes quanto com seus docentes no desenvolvimento de suas atividades remotas, garantido que, ninguém, mesmo que não consiga seguir seus estudos ou seu trabalho com qualidade de aprendizado, não sofreram nenhum ônus, principalmente os estudantes.

É de comum conhecimento que muitos dos nossos universitários não possuem equipamentos de alta qualidade, que lhes permitem uma excelência no desenvolvimento de suas atividades e aprendizagem no ensino remoto, além disso, muitos vivem em ambientes inóspito para o ensino. Estando em casa diversos são os fatores que podem ocasionar uma baixa participação e qualidade de aprendizagem, como por exemplo, um ambiente com diversos ruídos externos e internos, não ter um local apropriado para estudar ou preparar suas aulas no contexto familiar, e ainda temos o lado emocional balado pelo afastamento social de seus colegas de turma ou de trabalho.

Em relação aos Estágios Supervisionados a Resolução nº 085/2020 – CEPE, traz que:

- A. A solicitação de matrícula na unidade curricular de estágio supervisionado obrigatório (ESO) será de responsabilidade do discente, tendo que cumprir todas as determinações legais (termo de compromisso e seguro para estágio) para confirmação de matrícula;
- B. O estágio supervisionado obrigatório (ESO) poderá ser realizado de forma virtual, devendo a coordenação do curso anexar ao PERC (Plano de ensino remoto do Curso) um projeto com aprovação do CCD (Coordenação Didática do Curso), contendo o detalhamento das atividades a serem desenvolvidas;
- C. Os discentes matriculados no ESO deverão cumprir a carga horária total e todos os demais requisitos previstos no Projeto Pedagógico do Curso (entrega de relatório e/ou apresentação /defesa) durante o PLE;
- D. As atividades práticas de ESO poderão estar associadas às atividades de extensão realizadas de modo remoto, em conformidade com Parecer CNE nº 05/2020 e Portaria MEC nº 544/2020, desde que previstas em projetos específicos para os estágios realizados no PLE;
- E. O estágio não obrigatório poderá ser utilizado para fins de integralização de estágio supervisionado obrigatório desde que a respectiva carga horária não tenha sido utilizada para o cômputo de Atividades Curriculares Complementares (ACC).
- F. As atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão poderão ser utilizadas para equiparação do ESO, desde que as respectivas cargas horárias não tenham sido computadas no registro de ACC.

Estes são alguns dos pontos que consideremos importante destacar, o qual se apresentar na Resolução nº 085/2020. O ESO tem sua organização própria e é importante garantir seu desenvolvimento, mesmo que seja no ambiente virtual, principalmente para os estudantes que estão nos últimos períodos. Entretanto, não poderíamos deixar de chamar atenção para as letras d, e, e f, ambas abordam atividades que podem ser computadas na integração de ESO. Contudo sabemos que se faz necessário garantir os direitos dos estudantes em cursar o estágio, porém muito se perde quando permitimos “trocar” o estágio não obrigatório para fins de integralização dos créditos ESO.

Bem sabemos que têm normas e exigências completamente diferentes, podendo, assim, inferir na qualidade da formação de professores, bem como permitir que se possa utilizar as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, também para equiparação do ESO. Temos a convicção que estamos vivendo um momento histórico único e atípico,

entretanto, garantir a boa qualidade da formação dos futuros professores da educação básica se faz necessário, mesmo que em tempos pandêmicos.

A partir 18 de maio de 2021 uma nova Resolução foi publicada, a Resolução CEPE/UFRPE nº 273, trazendo pontos sobre a retomada das aulas dos cursos presenciais, retomando assim o ano letivo de 2020.1 e 2020.2 que haviam ficado suspenso, por quase um ano, onde neste período discentes e docentes vivenciaram o PLE. Algumas das regulamentações, que observamos, no que se refere aos estágios ou as atividades curriculares, foram modificadas, como se segue: O docente irá ministrar as unidades curriculares em caráter obrigatório, anteriormente era facultativa e a reprovação em unidade curricular passará a ser registrada no histórico escolar, sendo por falta ou por nota.

Em relação aos ESO pouca coisa foi modificada, como por exemplo, o Estágio não obrigatório poderá ser utilizado para fins de integralização do ESO, desde que a mesma seja agora aprovada no CCD. O ESO pode ser realizado tanto de forma virtual quanto presencial, desde que atividades presenciais estejam de acordo com as regras sanitárias estabelecidas pelos governos sejam Estaduais, Municipais ou Federais.

Pouco a pouco estamos caminhando para a normalidade. Contudo a UFRPE ainda não tem data prevista para o retorno de suas atividades presenciais. Hoje a universidade saiu do estado do ERE e busca fortalecer suas bases no novo plano de convivência, buscando uma retomada das atividades didático-pedagógicas com três fases de funcionamento e quatro níveis de flexibilização, que dependerá do cenário pandêmico o qual ainda encontra-se nosso país e o mundo (UFRPE, 2021)

Capítulo III QUADRO TEÓRICO

A beleza de ser um eterno aprendiz
(GONZAGUINHA, 1982)

Todo professor é um eterno aprendiz, que se preocupado com a qualidade das suas aulas, com a sua didática e por isso busca se capacitar. Nesse capítulo, dialogaremos sobre o que é história de vida, sobre o professor do ensino superior, sua construção, sua trajetória pessoal e profissional e, posteriormente, falaremos a respeito do professor de estágio supervisionado.

4.1 História de vida

Como seres humanos nós frequentemente pensamos em forma de história, falamos em forma de história e damos significados às nossas vidas por meio de histórias que cada um de nós contamos. Temos a necessidade de relatar nossas experiências, desafios, vitórias e frustrações aos nossos amigos, familiares e até a estranhos. É por meio da história relatada que vamos nos constituindo, encontrando significados e refletindo sobre o nosso passado, a fim de modificar o presente e planejar o futuro.

Segundo Fischer (1997), a vida não é encarada apenas como um conjunto de eventos, mas sim como um acontecimento vivido em um determinado tempo e lugar(es), e sob algumas circunstâncias. Relatar nossa própria história de vida é algo básico e natural para qualquer pessoa.

Nas comunidades tradicionais do passado, as histórias tinham uma função central na vida das pessoas, a de transmitir elementos da existência de um determinado povo. Contada de geração a geração, carregando valores e lições sobre as experiências de seus ancestrais. Isso torna-se bem claro para nós quando estudamos as tradições dos povos antigos, como por exemplo os indígenas, nas quais as lendas, tradições e costumes são passadas dos mais velhos aos mais novos (ATKINSON, 1998).

Nossas vidas consistem em uma série de eventos e circunstâncias que são estruturas de experiências comuns a todos os seres humanos. Nesse processo criamos ligações importantes com pessoas ao nosso redor, e não só contamos nossas histórias como também ouvimos os relatos de vida do outro.

Um dos estudos que nos permite a autocompreensão do que somos e das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si é a pesquisa com história de vida.

De acordo com Fischer (1997), a história de vida vai além do enfoque pessoal da narração. Ao contar a própria história estamos dando direcionamentos, validades às nossas próprias experiências, restaurando valores vividos e fortalecendo laços comunitários, nos ajudando a compreender o universo do qual nós fazemos parte (ATKINSON, 1998).

Por meio do processo histórico podemos compreender como os seres humanos estabeleceram sua aprendizagem ao longo da vida, compreendida no relacionamento entre aprendizagem e existência, ou seja, estabelecida diariamente. Em outras palavras “a vida é uma jornada de aprendizagem” (KANG, 2010, p.663). Ainda segundo Kang (2010), a história de vida não é apenas uma história do passado, mas é olhando para o passado que podemos compreender nosso presente. Ela pode contribuir como um primeiro significado na compreensão dos padrões de um indivíduo.

Quanto a sua definição, podemos afirmar que por trás de cada significado existe algo em comum, que a história de vida é relativa a uma pessoa, que está em construção, e que ela é realizada por uma ou mais pessoas. Atkinson (1998, p. 12-13) definiu história de vida como “a história que uma pessoa escolhe contar sobre a vida que viveu, contada da maneira mais completa e honesta possível”.

Isto significa que, ao narrar a sua história, o narrador pode, em algum momento, voluntariamente ou involuntariamente, omitir aspectos de sua vida. A utilização da história de vida permite obter informações subjetivas da existência de uma pessoa. É dada ao entrevistado a liberdade para dissertar livremente sobre uma experiência pessoal em relação ao que está sendo indagado. Ou, como bem relata Bertaux (2005, p. 8), apenas as histórias de vida nos permitem estudar “ação ao longo do tempo”.

Outros importantes pesquisadores trazem suas concepções sobre o termo história de vida, como Tierney (1998) e Cole e Knowles (2001):

Para nós, o termo “história de vida” reconhece não apenas as influências pessoais, sociais, temporais e contextuais que facilitam a compreensão das vidas e dos fenômenos que estão sendo explorados, mas também que, desde a conceituação até a representação e a eventual comunicação de novas compreensões a outros, qualquer projeto de pesquisa é uma expressão de elementos da história de vida da pesquisa (COLE; KNOWLES, 2001, p. 10).

[...] tenta usar a história da vida para aprender sobre alguma realidade externa à história, que presume-se que a história da vida reflete. A partir dessa perspectiva, estudamos a vida de alguém para que possamos ter uma ideia não apenas da vida, mas também de um objetivo da maneira como as pessoas vivem. (TIERNEY, 1998, p. 58).

Dessa maneira, ao focalizar na história de vida de uma pessoa poderemos dimensioná-la num contexto mais amplo. Os relatos nos permitem compreender o todo a partir de uma das suas partes. As histórias de vida nos permitem alcançar a perspectiva única de um indivíduo e aquilo que constitui a sua verdade e a sua realidade, lembrando que o objetivo principal de uma história de vida não é busca da verdade, mas atribuir sentido a sua experiência e a sua existência, estabelecendo e desvendando, simultaneamente, a sua pertença a uma comunidade, a uma cultura, a grupos e/ou a classes particulares (ATKINSON, 2002).

O termo história de vida vem de duas palavras da língua inglesa para traduzir o vocábulo francês *histoire*, *life story* (História de vida) e *life history* (História de vida). Para Goodson (2007), a *life story* ocorre pela reconstrução pessoal da experiência, que permite ao pesquisador obter dados, geralmente a partir de entrevistas não estruturadas. Nesse caso o pesquisador tem uma postura relativamente passiva, buscando apenas suscitar as percepções do entrevistado. Já na *life history* a entrevista é realizada por meio de questionamentos e a partir de outras informações como por exemplo: depoimentos de outras pessoas, evidências documentais ou informações históricas disponíveis.

Já Atkinson (1998), aborda que a *life story interview* (Entrevista de história de vida) e *life history interview* (Entrevista de história de vida) são muito similares em suas abordagens e em suas abrangências, mas as informações específicas e o produto final podem ser muito diferente. A *life story* é a estória ou relato da vida, que designa o relato de vida narrada tal como a pessoa vivenciou, ou seja, o pesquisador não procura confirmar a autenticidade dos fatos, já que o importante é o ponto de vista do entrevistado. Já a *life history* é o estudo de um indivíduo ou grupo de indivíduos que, além de narrar a vida, inclui também todos os documentos que possam ser consultados, como por exemplo: prontuários médicos, entrevistas com familiares e amigos etc.

O tema vida também se destaca pela importante influência e relacionamento estabelecido entre pesquisadores e pesquisados. Quando se trata de história de vida é preciso sempre manter em mente que um dos seus pontos principais é dar a oportunidade às pessoas de contar suas histórias e à maneira como escolhem contar. De acordo com Atkinson (1998), coerência e honestidade podem ser parte do processo

colaborativo, se necessário, porém tudo dependerá de quem contar a história e do pesquisador.

A abordagem com histórias de vida tem ganhado destaque no contexto acadêmico em diversas áreas de estudos, como por exemplo:

- Na psicologia: tem como uma de suas funções estudar o ciclo da vida (NÓVOA, 2000).
- Na sociologia: estudo das memórias, do universo social da pessoa, dos relacionamentos estabelecidos (NÓVOA, 2000).
- Na antropologia: unidade de estudo por suas medidas de semelhanças e variações culturais (ATKINSON, 2002).
- No místico – religioso: histórias despertam sentimentos de admiração, humildade, respeito e gratidão em reconhecimento daqueles mistérios ao nosso redor (ATKINSON, 1998).
- Nos estudos literários: usa a autobiografia como textos através dos quais explora questões do design, estilo, conteúdo literários (OLNEY, 1980).
- Na História encontramos seu uso na abordagem da história oral, onde a história de vida de um material é uma fonte importante para melhorar a história local (ALLEN; MONTELL, 1981).

No contexto da educação, no qual se concentra nosso interesse, a história de vida tem tido um uso cada vez mais disseminado, tendo contribuído para uma melhor compreensão à medida que renova as teorizações e os dispositivos de pesquisa e formação profissional (NÓVOA, 2000; BURNIER et al., 2007).

De acordo com Atkinson (1998), além do uso da narrativa pessoal nessa nova abordagem ao saber, estão: oportunidades para aprofundar as relações com os outros; criação de conhecimentos compartilhados e significados que podem informar profissionais; compreender a identidade oral e ilustrar as possibilidades de ação e sentimento humanos.

No contexto internacional a história de vida teve sua primeira perspectiva na antropologia e sociologia tendo sua origem na Escola de Chicago marcada pela hermenêutica filosófica alemã do século XIX (GRAND, 2000). Como referência internacional temos trabalhos publicados na França, Inglaterra, Suíça, Canadá, Portugal,

como por exemplo: António Nóvoa (2000), Michäel Huberman (2000), Claude Dubar (1997), Ivor F. Goodson (2007), Pierre Dominicé (1990), Franco Ferrarotti (1998), Robert Atkinson (1998), Barbara Merrill e Linden West (2009), entre outros. Tais autores ilustram bem essa tendência, oferecendo forte respaldo das histórias de vida na pesquisa educacional.

De acordo com Kang (2010, p. 664) “a história de vida ganhou popularidade durante a condição pós-moderna da vida social: as chamadas metanarrativas perderam o interesse em explicar a vida e a carreira de uma sociedade arriscada”. Sendo assim, estes trabalhos despertaram interesses, influenciaram a configuração da produção intelectual brasileira e, para muitos pesquisadores, acabaram tornando-se uma referência.

No Brasil, a história de vida inscreve-se sob a influência da história oral instaurada nos anos de 1960, com o programa de história oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), com o propósito de recolher depoimentos da elite política nacional. Entretanto, de acordo com Nunes e Cunha (2005), foi a partir de 1990, após o advento das discussões acerca do saber docente e do ofício do professor, que se anuncia no Brasil o período da proliferação dos métodos biográficos, especialmente com a criação da Associação Brasileira de História Oral (ABHO) (SOUZA, 2006).

Nos últimos vinte anos temos percebido um crescimento dos estudos que têm como base teórica e metodológica a história de vida. De acordo com André (1997), na educação observamos o crescimento dos estudos focalizando a vida ou o desenvolvimento pessoal dos professores, carreiras e percursos profissionais, profissionalização e identidades docentes, ciclos de vida, memórias, relação entre o universo profissional e sociocultural.

Nesse contexto, citamos uma obra, que hoje é considerada clássica, *Vida de professores* (NÓVOA, 2000), na qual alguns autores expõem os resultados de suas pesquisas, as especificidades, os desafios e as possibilidades do trabalho com histórias de vida. Como já relatado anteriormente, no Brasil os estudos (auto)biográficos tiveram seu início com a história oral. Entretanto, o que vem ser a história oral? De acordo com Queirós (1988, p. 19):

História oral é um termo amplo que recobre uma qualidade de relatos a respeito de fatos, não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma cultura.

Para Queirós (1988), a história oral passa pelo relato oral, depoimento pessoal, história de vida, biografias e autobiografias. Já Bom Meihy (1996), classifica os tipos de relatos como: história oral de vida (narrativa da totalidade da experiência de vida de uma pessoa); história oral temática (recorte da história de vida do entrevistado sobre a temática estudada) e tradição oral (relacionada às manifestações do passado sobre o folclore e a transmissão geracional).

Atkinson (1998), por sua vez, relata que existe uma sutil diferença entre história de vida e história oral, que é dada na ênfase do que se deseja diagnosticar. De acordo com o autor, na história oral o foco é dado em um aspecto específico da vida da pessoa, já a história de vida é normalmente dirigida sobre uma vida inteira, ou seja, o pesquisador se interessa não em ouvir apenas um aspecto de sua vida, mas compreender o todo.

Por ser colhida oralmente, a história de vida se insere no campo da história oral. Para Queirós (1988), ela apresenta uma distinção entre a história oral e a história de vida, levando-se em consideração o papel do pesquisador e a forma que utiliza para a coleta dos dados. Na história oral o pesquisador é quem dirige e conduz a entrevista frente aos acontecimentos da vida do pesquisado que possam ser incluídos no trabalho.

Na história de vida quem decide o que deve ou não ser contado é o ator social da pesquisa a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante a cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido por ele. Ainda que o pesquisador dirija a conversa de forma sutil, é o ator social que determina o “dizível” da sua história (QUEIRÓS, 1988).

As pesquisas com história de vida adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos. Na literatura sobre os métodos (auto)biográficos podemos identificar vários termos ou modelos de histórias de vida que acreditamos ser importante clarificar ao leitor, embora, como argumenta Frago (2002), existe uma dificuldade em classificá-las. Dessa maneira, apresentaremos a classificação realizada por Cole e Knowles (2001, p. 16-20):

Autoethnography (Autoetnografia) – como o nome sugere, uma autoetnografia coloca a si mesmo dentro de um contexto sociocultural. Ao contrário da autobiografia, que é focada em si mesma para fins de autorrepresentação e/ou autocompreensão, a autoetnografia usa a pessoa como um ponto de partida ou de vantagem a partir do qual se exploraram elementos, questões ou construções socioculturais mais amplas.

Biography (Biografia) – É um relato estruturado de uma vida escrita por outra pessoa, geralmente de acordo com as convenções literárias.

Case history (Caso de história) – Algumas vezes esse termo é usado como sinônimo de estudo de caso, contudo, caso de história difere por causa de sua associação e uso em serviços sociais e de saúde. Os históricos de casos são normalmente concentrados em uma pessoa, grupo ou instituição como parte do estudo de caso ou para atender uma necessidade do pesquisador ou investigador. Não é um termo de pesquisa.

Case study (Estudo de caso) – Pensamos no estudo de caso mais como um projeto do que como um método, pois ele pode ser acomodado dentro de uma gama de paradigmas e disciplinas de pesquisa. Sua característica definidora é o foco no que pode ser descrito como um caso; um programa, condição, evento, pessoa, processo, instituição ou grupo cultural/étnico ou grupo similarmente definido.

Ethnography (Etnografia) – O objetivo amplo da etnografia é obter uma compreensão dos significados simbólicos ligados aos padrões de interações sociais dos indivíduos dentro de um determinado grupo cultural. O termo “etnografia” é usado para descrever a maneira de estudar a vida humana enquanto investigação sistemática através de um processo de intensa e participante observação, participação e entrevistas dentro de um grupo cultural designado – e produto de pesquisar – rico e detalhado descrição da vida dentro do contexto da pesquisa.

Life narrative or life story (Narrativa de vida ou história de vida) – uma narrativa ou história de vida é uma descrição oral ou escrita da vida ou segmento de uma vida contada por um indivíduo. Esses termos, juntamente com outros, como a história pessoal e a narrativa pessoal, são frequentemente incluídos sob a rubrica de métodos narrativos ou biográficos.

Narrative accounts (Relatos narrativos) – os termos “narrativa” e “relato narrativo” são frequentemente usados para descrever uma forma de informação ou exibição de dados, como “o texto aparece em forma narrativa” ou “a narrativa seguinte...”. É importante, no entanto, distinguir este uso de “narrativa” de “relatos narrativos”, que é epistemologicamente enraizada. Nem todos os textos de pesquisa que usam formas narrativas são baseados em pressupostos que refletem uma visão narrativa do mundo.

Narrative (Narrativa) – o foco da pesquisa narrativa está no indivíduo, e o fato de que a vida pode ser entendida através de uma recontagem e reconstrução da história de vida. Epistemologicamente, o método narrativo da pesquisa se baseia tanto no campo da linguística quanto na filosofia hermenêutica.

Personal experience story (história de experiência pessoal) – é uma anedota ou história contada ou escrita por uma pessoa sobre sua experiência, é chamada de história de experiência pessoal. Tais histórias não representam necessariamente momentos epifânicos ou fundamentais na vida de uma pessoa, nem são contextualizadas ou teorizadas. Histórias de experiência pessoal muitas vezes fazem parte de informações reunidas em um estudo de uma vida.

Story (história) – descreve-se uma história como “uma narrativa com determinada forma sintática muito específica (início de situação média de fim

ou de situação-transformação) e com um assunto que permite ou incentiva a projeção dos valores humanos sobre a material”.

Os termos apresentados por Cole e Knowles (2001) nos oferecem as diversas possibilidades com a temática história de vida e que a escolha do termo ou caminho a ser seguido irá depender dos objetivos que cada pesquisador deseja identificar em suas pesquisas. Segundo Atkinson (1998), a função da história de vida é, principalmente, reunir os elementos centrais, eventos e crenças na vida de uma pessoa, integrá-los em um todo, fazer sentido, aprender a formá-los, ensinar a geração mais jovem, e lembrar ao resto da comunidade o que é mais importante na vida.

As clarificações apresentadas por Cole e Knowles (2001) vêm reforçar a variedade de opções ao se trabalhar com a temática relacionada à história de vida. Atualmente, identificamos uma diversidade de pesquisas ou de projetos de formação a partir das vozes dos atores sociais sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos (SOUZA, 2006).

De acordo com Nóvoa (2000), o sucesso das abordagens com história de vida, tem sido ao mesmo tempo uma vitória e uma derrota. Uma vitória na medida em que permite a divulgação de olhares sobre o trabalho científico e sobre os processos de formação. Mas também uma derrota, pois seu sucesso só é possível a custo de algumas das suas características originais, do seu rigor metodológico e das suas dimensões críticas.

A valorização das histórias de vida passa por uma ruptura entre conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. Por fim, as abordagens com história de vida, segundo Kang (2010), passam por uma experiência de aprendizagem, especialmente experiências de aprendizado passadas, influenciando as trajetórias de carreira individuais. Todo indivíduo tem uma história típica de experiências de aprendizado. Ou seja, todos queremos que alguém nos ouça, e a história de vida possibilita essa aproximação de nossa história com os outros e conosco mesmos.

4.2. O professor do ensino superior

No decorrer dos últimos anos, incrementou-se o interesse dos pesquisadores em estudar a educação nas universidades. Durante seus vários séculos de história, as IES

estiveram modificando ou reconstruindo seus significados e projeção social. Em pleno século XXI, vivemos momentos de grandes incertezas e instabilidades na academia decorrentes de mudanças profundas como, por exemplo, a adequação dos currículos dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica à Base Nacional Comum Curricular do ensino médio (BNCC).

Essas mudanças, em sua maioria, não alcançaram ainda uma consolidação firme. A situação delas é, em alguns casos, bastante confusa, como a intervenção nos projetos institucionais, ferindo a autonomia das universidades.

Nos últimos anos o papel do professor universitário tem sofrido importantes transformações que vão desde a tradicional missão de transmissor dos conhecimentos até chegar ao papel de facilitador da aprendizagem dos seus educandos (ZABALZA, 2004). Pimenta e Anastasiou (2017, p. 36), nos apresentam dois questionamentos: “O que identifica ser um professor? E um professor universitário?”. No ensino universitário o professor desempenha um conjunto de funções que ultrapassa o exercício da docência.

A Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), no seu Artigo 13º estabelece as seguintes incumbências para os professores:

- Participar da elaboração do projeto pedagógico;
- Elaborar e cumprir o plano de trabalho;
- Zelar pela aprendizagem dos educandos;
- Estabelecer estratégias de recuperação para os docentes de menor rendimento;
- Ministras os dias letivos e horas-aulas estabelecidos;
- Participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996, n.p)

Vivemos um processo de ampliação do campo da docência universitária. A docência requer formação profissional para seu exercício, conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Na IES, o professor universitário é orientado à formação dos quadros profissionais à produção e socialização do conhecimento científico e à produção de ciência e tecnologia que favoreçam aos homens e às mulheres atuarem propositiva e assertivamente. Além disso, a docência universitária exige destes a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ainda faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento bem como sua socialização.

O professor da IES, além de atuar em nível escolar específico, desenvolve sua prática pedagógica no interior de uma instituição singular. As configurações desta

instituição, nos diferentes tempos e espaços, foram trazendo ao professor formas de ser e fazer (PENSIN, 2017).

Em nossa pesquisa, adotamos como base uma das concepções de docência universitária estabelecida por Cunha; à docência como noção de experiência:

Saberes oriundos da história de vida dos professores, da formação profissional [...] da prática que realizam como professores, incorporando o trabalho como espaço e território de aprendizagem. [...] também está fortemente exposta aos processos regulatórios que vêm das políticas de estado (CUNHA, 2006, p. 57).

Outra característica da docência universitária está ligada à inovação quando:

- Rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar;
- Reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática etc.;
- Explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas;
- Procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade;
- Ganha significado quando é exercida com ética (ZABALZA, 2004, p. 108).

Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica.

No Brasil, a preparação para o exercício do magistério superior segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) – Lei nº 9394 no artigo 66, se dará preferencialmente nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Os programas de mestrados e doutorados em geral não concebem à docência universitária como um processo de formação, mas se voltam para preparação de pesquisadores em campos específicos, ou seja, a formação docente para o ensino superior fica a cargo de iniciativas individuais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

O governo - MEC/CAPES/INEP e a Secretaria de Educação Superior (SESU) - determina os parâmetros de qualidade institucional, e muitas das IES organizam e desenvolvem seus programas de formação docente orientadas por tais parâmetros. Dessa maneira, as políticas públicas brasileiras não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário.

Uma delas é o Plano Nacional de Graduação (PNG): um projeto em construção estruturado em torno de princípios e fundamentos, diretrizes, metas e parâmetros. A concretização das ideias desse plano requer um novo perfil docente, ou seja, ter:

- Formação científica na área de conhecimento;
- Pós-graduação *stricto sensu*, preferentemente no nível de doutorado;
- Domínio do complexo processo histórico de constituição de sua área;
- Ampla e crítica compreensão dos métodos que produziram o conhecimento acumulado;
- Competência pedagógica (FORGRAD, 2004).

O plano ainda indica as metas para a formação de docentes universitários, na perspectiva da melhoria da graduação, como:

- As agências de fomento à pós-graduação *stricto sensu*, além dos critérios vigentes para a formação do pesquisador, ampliarão os programas para capacitação e formação, igualmente *stricto sensu*, dos docentes da graduação.
- Considerando as necessidades relacionadas à expansão da oferta de vagas no horizonte de dez anos, as instâncias responsáveis pelas IES ampliarão a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* no país, dentro dos seguintes parâmetros:
 - a) ampliar a oferta de vagas nesse nível, nas IES públicas, de modo que todas se tornem polos de formação *stricto sensu* de docentes, inclusive por meio de criação de novos cursos;
 - b) estimular também a ampliação de vagas na pós-graduação *stricto sensu*, nas universidades privadas e IES de qualidade, inclusive com abertura de novos cursos;
 - c) aumentar o total de docentes titulados no país em taxa superior à obtida na expansão das vagas de graduação.
- Instituir em todas as IES programa de formação pedagógica em perspectiva continuada provendo-se, inclusive, meios para adoção e absorção de novas tecnologias e metodologias de ensino.
- Os programas de pós-graduação devem oferecer a seus alunos a prática regular de monitoria supervisionada, disciplinas especiais e outras atividades correlatas, visando à preparação para a docência universitária nas respectivas áreas de conhecimento. (FORGRAD, 2004, p. 82-83).

É importante ressaltar que as metas definidas no PNG estão direcionadas para a concepção de formação como um processo contínuo e para o papel que as instituições de ensino superior desempenham nesse novo contexto da educação.

A formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade. Zabalza (2014), em sua obra “O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas”, nos apresenta algumas questões que, por sua vez, nos levarão a um grande leque de dilemas formativo. De acordo com o autor os professores universitários normalmente enfrentam alguns

desafios no percurso de sua formação, quais sejam: sentido e relevância da formação; conteúdo da formação: formação sobre o quê? Agentes da formação: quem deve ministrá-la?

No sentido e relevância da formação, essa formação deveria ser para o desenvolvimento pessoal ou uma formação para a resolução das necessidades da instituição – cada professor seria responsável por sua própria formação ou a formação se definiria como um compromisso institucional, e nesse caso os professores não assumiriam uma responsabilidade de sua formação.

Outro aspecto é que quando a formação fica restrita à responsabilidade do docente, muitas vezes eles irão procurar aspectos que não estão relacionados com suas atividades na universidade, ou seja, o desenvolvimento da instituição se torna secundária. A resolução seria então buscar uma fórmula intermediária por meio de uma maior participação dos departamentos, nos quais são visualizados com mais clareza ambos os tipos de necessidades.

Entretanto, é notório o conhecimento de que no ensino superior o professor tem uma liberdade acadêmica, ou seja, autonomia. Sua concretização se dá quando os professores decidem por si próprios ter a capacidade para determinar o que é melhor para si, para seus educandos e para a instituição à qual pertencem. Além disso, de acordo com Zabalza (2014), existem algumas condições para a aprendizagem: uma delas é que se faz necessário eliminar os obstáculos que dificultam a aprendizagem, que podem ser desde a falta de recursos até a pressão de ter desconto no salário se não participarem das formações.

O segundo refere-se à estimulação: Para aprender, necessitamos estar motivados, conhecer o interesse e as contribuições que essa aprendizagem nos trará e os benefícios que poderemos obter. Ao mesmo tempo, não pode faltar alguma forma de pressão (em seu sentido positivo de reconhecimento dos esforços), capaz de superar a tendência inata à inércia e a se manter em uma posição cômoda que não traga complicações e que permita, com o mínimo de esforço, vencer os compromissos docentes.

Que tipo motivação prevalece, seja a intrínseca ou a motivação pelo reconhecimento, depende de como as universidades propõem a formação sob uma perspectiva que integre as duas dimensões: programas e atividades de formação que sejam interessantes por si mesmas e que, ao mesmo tempo, tenham repercussões

benéficas para os professores em relação ao reconhecimento institucional, que não teriam razão para se reduzir a incentivos materiais.

Quanto ao conteúdo da formação e em formação em quê? Aqui o debate centra-se em alguns pontos, como por exemplo, uma formação generalista, na qual o conteúdo abordado está centrado em questões comuns a todos os tipos de professores, a saber, a formação sobre os aspectos relativos à motivação dos estudantes ou o domínio dos recursos para o desenvolvimento curricular. Por outro lado, há quem defenda uma formação mais específica e vinculada à própria área de conhecimento.

Contudo, além desse debate entre uma formação generalista e especialista, temos o problema de uma formação para a docência ou para a pesquisa. Em boa parte das universidades (seja dentro do Brasil ou fora dele), os docentes se veem levados a desenvolver atividades direcionadas tanto para a docência quanto para a pesquisa. Todavia, a cultura universitária tende a atribuir um maior *status* acadêmico à pesquisa até transformá-la no componente básico da identidade e do reconhecimento do docente universitário (ZABALZA, 2014).

Essa realidade nos revela que, muitas vezes, em uma seleção para ingresso ou promoção nas universidades o mérito de pesquisador é mais importante do que o de ser professor. Neste cenário, a docência transforma-se em uma atividade marginal dos docentes. De qualquer forma, essas funções (docência e pesquisa) precisam de uma formação.

Outro ponto de discussão se refere à questão de se essa formação deve estar centrada no ensino ou na aprendizagem. Os enfoques atuais sobre a formação desses profissionais insistem na necessidade de modificar a “formação centrada no ensino”, dominante até agora por uma “formação centrada na aprendizagem” que deve ser o modelo que prevalecerá no futuro. Hoje, busca-se o perfil do professor universitário no qual o importante não é que se fale ou se explique bem os conteúdos, e sim como eles são entendidos, organizados e integrados em um conjunto significativo de conhecimentos e habilidades novas (ZABALZA, 2014).

Quanto aos destinatários da formação, nos deparamos com algumas questões: uma formação para os novatos ou para todos, incluindo os associados e os substitutos. Alguns acreditam que a prioridade formativa deveria ser aos professores iniciantes, para os quais é válido apresentar novos estímulos que motivem a formação, talvez chegando ao ponto de exigir como pré-requisito para se integrar à docência.

Para muitos, uma formação para professores já estabelecidos profissionalmente ou em fim de carreira não seria interessante, pois se gastaria tempo e esforço em uma formação para estes profissionais. Não por uma discriminação em razão da idade ou tempo de serviço, mas por já estarem, talvez, muito habituados a uma determinada forma de atuar, acostumados com uma cultura baseada no individualismo e no arbítrio pessoal, portanto, com poucas possibilidades de assumir mudanças.

Quando pensamos nos professores substitutos essa formação pode ser tornar ainda mais distante. É normal esses professores pertencerem ao mundo da prática, exercendo a docência muitas vezes apenas como uma atividade secundária e provisória. Portanto, especificamente nesse caso, não há disponibilidade e nem tempo suficiente para que se planeje um tipo de formação que possa incluí-los. No entanto, é importante que haja a preocupação com sua qualificação docente, pois a participação na docência destes professores pode representar até 30% do total de professores de uma universidade (ZABALZA, 2014).

Agentes da formação: quem deve ministrá-la? A responsabilidade principal da formação está nas próprias instâncias de administração das IES, a quem corresponde projetar as linhas básicas da política de formação e estabelecer as prioridades. Porém, ocasionalmente a demanda da formação pode partir dos professores e dos departamentos que fazem parte.

A formação baseada exclusivamente pela instância administrativa pode resultar em uma falta de envolvimento dos professores. Em contrapartida, um sistema de formação entregue aos professores ou aos departamentos costuma se ajustar melhor às suas necessidades reais, mas pode gerar uma grande dispersão de esforços. A solução estaria em uma cuidadosa integração entre os polos. As universidades precisam de uma instância institucional capaz de estimular e coordenar as iniciativas de formação.

Não podemos deixar de citar que quando não há professores com a formação requerida pela LDB abre-se uma brecha que consta na Resolução nº 20/77 do Conselho Federal de Educação, publicado no dia 6 de janeiro de 1978 e que ainda se mantém, e afirma que é permitida a atuação de docentes com formação básica de pós-graduação, em especialização *Lato Sensu* de no mínimo 360 horas. É notório que em nossas IES existe uma gama de professores oriundos de diferentes formações, como na descrição a seguir:

Encontramos exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *stricto sensu* (MOROSINI, 2000, p. 11).

Dentro desta diversidade de professores, destacam-se três grupos de professores universitários no Brasil, de acordo com Schwartzman e Balbachevsky (1997, *apud* GRIPPI; TESTILL, 2012):

Primeiro grupo: Professores em tempo parcial, sem estabilidade, com baixa especialização acadêmica, com uma carga horária elevada de aulas e prestando serviços ao setor privado.

Segundo grupo: Professores com qualificação média, estáveis, de tempo integral, com grande envolvimento em atividades sindicais e produção científica relativamente pequena.

Terceiro grupo: Professores mais qualificados, envolvidos em pesquisa com financiamento próprio, com pouca participação sindical e grande envolvimento com associações acadêmicas no país e no exterior.

Com a expansão do ensino privado no país, observa-se um avanço do número de professores que pertencem ao primeiro grupo, constituindo-se no grupo que atua no mercado de trabalho para o qual foram formados, dedicando-se à docência por algumas horas por semana.

Já Behrens (2011) levantou, por meio de seus estudos, quatro grupos representativos de profissionais que atuam na universidade:

- 1) Profissionais de variadas áreas do conhecimento e que se dedicam à docência em tempo integral;
- 2) Profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana;
- 3) Profissionais docentes de área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, na educação básica;
- 4) Profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral nas universidades.

Sendo assim, podemos observar que os professores do ensino superior não têm uma identidade única, suas características variam muito, principalmente em relação às

instituições de ensino onde exercem a docência, e em relação à trajetória de vida e de formação profissional de cada indivíduo (PEREIRA; ANJOS; 2014). Vivemos em uma época de constante evolução, e estamos sendo bombardeados a todo o momento com informações e técnicas cada vez mais evoluídas.

Hoje se faz necessário um professor universitário com um perfil mais articulador e de viabilização de contato dos educandos e de suas comunidades, trazendo o conhecimento em um processo participativo, crítico, fundamentado nas aspirações e nos impasses cotidianos. Esse professor deixa de ser compreendido como o que evita o risco e controla o processo educativo e volta a ser um orientador, um intelectual, inserido em um projeto social e não em um projeto burocrático, técnico, que define *a priori* uma dinâmica social mais adequada ou que serve a interesses privados ou individualizados.

4.2.1 A identidade do professor universitário

A identidade profissional do professor se constitui com a interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. Ela não é algo que se possui, mas algo que se desenvolve durante a vida, e não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. Segundo Pimenta e Anastasiou (2017, p. 76) “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”. As identidades profissionais formam uma complexa rede de histórias, conhecimentos, processos e rituais (MARCELO, 2009a). Nesta pesquisa o processo identitário que desenvolvemos com os professores de licenciatura.

O conceito identidade é pluralizado com múltiplas interpretações que podem receber uma análise de diferentes campos do saber: sociológico, antropológico, filosófico e psicológico. Dessa forma, não é possível fazer uma análise da identidade do professor universitário isoladamente ou fora do seu contexto social. Ou seja, ela se constrói com base nas suas significações sociais e profissionais, nas revisões constantes dos significados sociais da profissão e na revisão das tradições (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Além disso, é um processo no qual cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a si mesma ao longo da sua história de vida, forma-se, transforma-se, em interação consigo mesmo e com o meio que a cerca. E a identidade profissional é

uma ação evolutiva de interpretação e reinterpretação de uma experiência. Segundo Silva:

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada (SILVA, 2000, p. 96).

A identidade do professor universitário ainda não está politicamente clarificada de modo pleno. São vários os modos pelos quais os docentes são vistos. Às vezes como funcionário público, ora como pertencente a classe média, ora como da classe trabalhadora, porém com um diferencial de ter um nível de escolarização superior, já que na maioria das nossas universidades o corpo docente é formado por professores que possuem uma titulação de doutorado. Giroux (1986) nos apresenta este professor em busca de definir qual o seu papel no ensino superior:

Os docentes necessitam de se definir a si próprios como intelectuais transformadores que atuam como docentes e educadores radicais. O docente radical, como categoria, define o papel pedagógico e político que os docentes têm na **universidade**, enquanto a noção de educação radical se refere a uma esfera mais ampla da intervenção na qual o mesmo interesse pela autoridade, pelo conhecimento, pelo poder e pela democracia redefine e amplia a própria natureza política da sua tarefa pedagógica, que é ensinar, aprender, escutar e mobilizar no interesse de uma ordem social mais justa e equitativa (GIROUX, 1986, p. 38. **Grifo nosso**).

A profissão do professor universitário conforme assinala Martins (*s.d*), tem sido referida como sendo a “profissão chave” (*key profession*) evidenciado por Perkin (2018) para descrever o lugar dos docentes na sociedade moderna. Considerado pelo historiador como um dos setores mais influentes na formação da opinião ilustrada da sociedade, tendo um forte impacto também na organização de outros setores da sociedade.

Então, qual é a identidade do professor universitário? De acordo com Benedito; Ferrer; Ferreres (1995), no tocante ao aspecto da sua formação, se percebe que existe um processo autodidata no exercício da profissão:

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos,

embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professor. Mas ela é insuficiente (BENEDITO; FERRER; FERRERES 1995, p. 131).

A problemática da identidade do professor universitário ultrapassa os processos de sala de aula, levando a cabo a discussão acerca das finalidades do ensino de graduação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). A construção da identidade profissional se dá a partir de vários referenciais: significação social da profissão; revisão destes significados; revisão das tradições e, por vezes, reafirmações de práticas consagradas culturalmente e que ainda permanecem válidas.

Essa é uma identidade que se assenta no embate entre teorias e práticas e na análise e construção de novas teorias. No processo da construção da identidade docente é muito importante o significado social que os professores atribuem a si mesmos e à educação. Por isso, a identidade do professor do ensino superior constitui um processo de conhecimento que interliga quatro grandes conjuntos de saberes: conteúdo específico, conteúdo didático-pedagógico; conteúdo relacionado aos saberes pedagógicos e conteúdo relacionado à explicação do sentido da existência humana individual (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Além disso, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2017), a configuração da identidade do professor se dá na medida em que se procede a análise crítica dos saberes da experiência construídos nas práticas, confrontando-os com base no campo teórico da educação, pedagógico e de ensino. É uma identidade que comporta os aspectos epistemológicos dos saberes científicos e o de ensinar, mas que também é compreendido como um meio de intervenção profissional na prática social.

Nesse processo de formação, o professor vai se profissionalizando e ao mesmo tempo construindo sua identidade profissional. Libâneo (2001) diz que, em um primeiro momento, o processo identitário profissional pode ser definido como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que definem a especificidade do trabalho do professor. Segundo ele, o professor vai assumindo determinadas características de acordo com as exigências educacionais que são colocadas em cada momento histórico e em cada contexto social.

Nos últimos anos alguns estudos têm sido eficazes na discussão de questões vinculadas tanto à profissão acadêmica, aos aspectos profissionais e de formação, como aos relacionados à personalidade, aos sentimentos pessoais, ao gênero, às experiências de vida dos docentes e às motivações para o ingresso na profissão.

Podemos inferir que o processo identitário do professor universitário é um conceito moderno que vem se desenvolvendo historicamente, e que não se trata de procedimento simplesmente reflexivo ou narrativo, formando-se também das trocas entre os pares, das experiências, das interações sociais e das aprendizagens. Enfim, a identidade do docente universitário é gerada nas diversas redes de relações que ele estabelece ao longo de sua vida.

Zabalza (2014) em uma de suas obras (*O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*), dialoga sobre o professor do ensino superior e traz em seu discurso aspectos que consideramos importante refletir, como por exemplo: a dimensão profissional, os dilemas da identidade profissional na universidade e a dimensão pessoal e profissional do docente universitário.

“A docência universitária é uma profissão ou é o trabalho que exercemos?” É com estas palavras que Zabalza (2014, p. 107), inicia sua discussão sobre a dimensão profissional do docente universitário. É comum identificarmos professores universitários que se definem mais pelo seu âmbito científico (como biólogos, pedagogos ou físicos), do que como “professor universitário”, deixando transparecer que a sua identidade se centra mais na especialização científica do que na sua atividade de ser professor. Isso ainda é mais comum nos programas de Pós-graduação, no qual muitos professores (ou melhor, pesquisadores) deixaram de lado sua função primordial que contribui para a sua inserção no mundo acadêmico, o conhecimento sobre a docência, se afastando, assim, do ambiente da sala de aula.

É possível ainda hoje identificarmos aspectos críticos dos professores universitários, como por exemplo, ter uma “identidade profissional indefinida” (ZABALZA, 2014, p. 107). Hoje, ser professor universitário ou ser um “bom” professor universitário é diferente, por exigir diferentes conhecimentos e habilidades de um pesquisador ou um administrador. Entretanto, ainda nos deparamos com pensamentos de que para ser um “bom” professor é preciso ser um “ótimo” pesquisador (ZABALZA, 2014).

Não estamos aqui para afirmar que ser um excelente pesquisador não é importante, porém, não se substitui e nem se iguala ao fato de ser professor. Vivemos em um tempo no qual o papel do professor universitário sofreu e ainda sofre constantes transformações, como por exemplo, as funções exercidas no âmbito da universidade que

ultrapassam o exercício do ser professor, a saber, assumir cargos de gestão administrativa.

Segundo Zabalza (2014), no decorrer dos últimos anos foram se atribuindo aos professores universitários três funções: o ensino, a pesquisa e a administração. Ainda de acordo com o autor, temos o surgimento de outras novas funções, como por exemplo, a função “*business*”, na qual o professor busca financiamento para suas pesquisas e projetos, e a função de relações institucionais, que estabelece uma rede de contatos nas mais diversas áreas, seja no ambiente universitário ou entre outras instituições nacionais e/ou internacionais. Sendo assim, o ser professor deixou de ser uma prioridade tanto das instituições quanto dos próprios docentes.

Durante muitos anos eles foram considerados como “cientistas iluminados”, pela titulação de especialista na área. Muitas vezes, as identidades desses profissionais foram sendo moldadas e agora começaram a ser percebidos mais como pesquisadores (no campo científico) ou como profissionais (no campo de aplicação: médico, sociólogo, químico) do que como professores de fato e, menos ainda, como formadores (ZABALZA, 2014).

Além disso, não podemos esquecer que o trabalho do professor universitário é muito solitário, extremamente individual e individualizado. Muitas vezes se recebe uma ementa, um plano de ensino do ano anterior, e com isso devem desempenhar seu horário de trabalho. A partir daí tudo o que está relacionado à sala de aula é de plena responsabilidade sua, não cabendo nenhum tipo de discussão ou diálogo, ou seja, muitas vezes o professor é deixado à sua própria sorte (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Quanto aos dilemas da identidade profissional destes professores, Zabalza (2014) nos apresenta quatro dilemas: individualismo-coordenação; pesquisa-docência; generalista-especialista e ensino-aprendizagem.

O primeiro dilema se refere ao individualismo-coordenação – os professores têm uma forte tendência a constituir sua identidade e a desenvolver seu trabalho de forma individual. De acordo com Zabalza apud Mintzberg (2014), existem três problemas que contribuem para o isolamento:

Coordenação: “as burocracias profissionais não são entidades integradoras, mas grupos de indivíduos que se unem para utilizar conjuntamente recursos e serviços comuns; à exceção disso, preferem que as deixem sozinhas (p. 207).

Discrepância (cada um age conforme seus desejos): o problema da discrepância torna possível que os profissionais ignorem as necessidades

reais de seus discentes e, inclusive, possibilita que muitos cheguem a ignorar as necessidades da organização... Eles são leais à profissão, não ao lugar onde têm de exercê-la.

Inovação: toda inovação que pretende romper a estrutura das células preexistentes terá grandes dificuldades para se firmar. Dessa maneira, qualquer nova proposta se vê forçada a se integrar nas velhas células já estabelecidas (ZABALZA, 2014, p. 118).

Os professores vivem tão intensamente a autonomia ideológica, científica e didática, que se torna inexpressivo qualquer processo que tenda a romper esse *status quo*. Ou seja, os docentes universitários têm construído suas identidades e desenvolvido o seu trabalho de forma individualista, o que dificulta, ou torna desnecessário, qualquer procedimento de coordenação.

O segundo dilema aborda a dialética pesquisa-docência e sua diferente incidência no progresso pessoal e profissional dos professores que, de acordo com Zabalza (2014, p. 120), se constitui como um “forte obstáculo para o desenvolvimento de um ensino universitário de qualidade (exceto as inovações relacionadas com o processo e recursos vinculados ao desenvolvimento científico)”.

Ainda de acordo com Zabalza (2014), é fundamental que os docentes do ensino superior pesquisem, mas isso não é funcional para o projeto de formação no qual participam como formadores, deixando a docência à margem.

Freire (1992), nos aponta que toda a docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Conforme o autor, não há docência:

[...] verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina por que se aprende (p. 192).

A articulação ou a desarticulação da docência com a pesquisa produz um tipo de compreensão acerca do papel da universidade e, por conseguinte, da ação do professor universitário. Por outro lado, temos um efeito negativo quanto à dedicação excessiva de alguns professores à pesquisa, pois muitas vezes pode limitar seu ensino exclusivamente às questões de suas investigações, deixando de lado o verdadeiro sentido do ser professor universitário, o ensinar.

Pimenta e Anastasiou (2017) também discutem sobre a questão do “pesquisador ou professor”. Segundo as autoras, ser um reconhecido pesquisador, produzindo

acréscimo significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico.

O terceiro dilema se refere ao generalista-especialista, e traz o perigo tanto da generalização indiferenciada quanto da excessiva especialização.

O importante é buscar esse equilíbrio na qualificação dos professores: deve-se atingir um nível suficiente de especialização para estar em condições de realizar pesquisas significativas em seu ramo e de aproximar seus alunos das áreas de aplicação especializada da profissão; deve-se ter, igualmente, o conhecimento geral necessário para saber auxiliar seus alunos a construir algumas bases bem firmes de conhecimento geral e a se colocar ao nível de suas demandas sem se desesperar (ZABALZA, 2014, p. 122).

O quarto dilema ensino-aprendizagem – O que nos faz ser bons professores? Diz respeito a ensinar bem ou formar bons educandos. De acordo com Zabalza (2014), poucos professores na universidade assumem seu compromisso como docentes de fazer com que os seus educandos aprendam. Ensinar é administrar o processo completo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado, sobre certo conteúdo específico, junto ao grupo de educandos com características particulares.

Zabalza (2004) ainda reflete que existe uma crença de que os professores apenas ensinam, considerando a visão criada de que aprendizagem depende somente do educando e não do professor. Entretanto, deve-se valorizar uma intervenção bem orientada por parte destes, colocando a aprendizagem como uma confluência de ambos (professor e educando), contribuindo significativamente em um melhor processo do ensino-aprendizagem.

Torna-se necessário, no caso da educação superior, que professores e instituições desenvolvam um trabalho articulado e cooperativo. As trajetórias formativas de ambos estão inter-relacionadas e o modo como são vividas e percebidas determina o propósito pessoal/grupal e institucional de transformação e do aperfeiçoamento em direção a um ideal formativo comum. Em razão disso, instituições e professores necessitam estar conscientes de suas responsabilidades formativas (ISAIA, 2006).

A última dimensão a ser discutida é a pessoal do professor universitário. Nóvoa *apud* Nias (2000, p. 15) relata que: “o professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Ou seja, é impossível separarmos o eu pessoal do eu profissional, e o que o professor sente ou vive são variáveis que devem ser consideradas no contexto acadêmico. Muito do que os docentes universitários representam em suas

ações ou sentimentos se apresenta como fatores importantes que podem afetar a qualidade da sua didática.

Durante muito tempo existiu o pensamento de que quanto maior for o nível de investimento no ensino superior, como por exemplo: melhores salários, sala de aulas com menos educandos, maior qualidade de equipamentos, recursos etc., maior será a satisfação dos professores universitários

Entretanto, nem sempre melhores condições de trabalho significam maior satisfação e motivação para o docente. Ou seja, a melhora da satisfação pessoal do professor virá por meio da evolução das relações que ele mantém e estabelece com seu ambiente profissional.

O contexto pessoal inclui, ainda, aspectos como a família (casamento, nascimento de filhos), os momentos positivos da própria experiência de vida (crises, doenças, morte, problemas econômicos), os interesses pessoais, o ambiente organizacional (a legislação, o tipo de gestão universitária, os sindicatos, *status* profissional etc.). Ou seja, satisfação pessoal e carreira profissional não ocorrem à margem do que os professores são ou dos processos pessoais que terão que seguir nos demais contextos de suas vidas (ZABALZA, 2014).

No próximo item dialogaremos sobre a trajetória pessoal e profissional do professor, no qual discutiremos sobre o ciclo de vida dos professores e os níveis da trajetória profissional do professor universitário, possibilitando, assim, uma maior compreensão das transformações que o professor universitário passa ao longo de sua vida.

4.2.2 A trajetória pessoal e profissional do professor

Conceitualmente, há diversas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores. De acordo com Ortega e Gasset (1970), vida é um tempo de duração e, como tal, tem finitude. A idade dos homens se deve ao fato de estes estarem sempre situados em uma porção do seu tempo que é finito. (MOROSINI, 2000).

Dessa maneira, a idade, fase ou etapa não compreende apenas um ano, mas um conjunto de anos vivenciados por várias gerações que compartilham simultaneamente uma mesma comunidade temporal e espacial. De acordo com Ortega e Gasset (1970, p. 37-38), “o hoje, é para alguém, vinte anos; para outros, quarenta; para outros sessenta...

todos somos contemporâneos, vivemos em um mesmo tempo e atmosfera - em um mesmo mundo -, mas contribuimos para formá-lo de modo diferente”.

O caminhar da trajetória pessoal e profissional do professor envolve uma multiplicidade de gerações que não se sucedem, mas se entrelaçam. Segundo Ortega e Gasset (1970), a idade do homem se apresenta em cinco idades: as duas primeiras têm como função inteirar-se do mundo que lhe é dado pelas gerações anteriores; a terceira gesta uma nova concepção de mundo; a quarta volta-se para a efetiva concretização do que estava sendo gestado, e a última entrega seu governo para a geração que a sucede (ISAIA, 2001).

No que se refere à trajetória pessoal, estas idades correspondem às fases pelas quais cada pessoa passa. Contudo, esse caminhar não pode ser visto apenas em termos individuais, mas sim grupais. Na perspectiva de Erikson (1981; 1985), a trajetória pessoal é entendida como um ciclo formado pela inter-relação de oito etapas ou idades, representadas desde o nascimento até a velhice.

As oitos etapas descritas por Erikson, referenciadas a partir de uma abordagem psicossocial, estão descritas na tabela abaixo:

Tabela 3- Etapas da trajetória de vida

1. Etapa da Esperança	Infância	Confiança básica x desconfiança básica
2. Etapa da Vontade	Infância	Autonomia x vergonha, dúvida
3. Etapa da Finalidade	Idade do Jogo	Iniciativa x culpa
4. Etapa da competência	Idade escolar	Industria x inferioridade
5. Etapa da Fidelidade	Adolescência	Identidade x confusão de identidade
6. Etapa do Amor	Juventude	Intimidade x isolamento
7. Etapa do Cuidado	Adulterez	Geratividade x estagnação
8. Etapa da Sabedoria	Velhice	Integridade x desesperança, desgosto

Fonte: Erikson, 1981;1985.

Quanto à trajetória profissional dos professores, essas idades correspondem às diversas gerações pedagógicas. Essa trajetória é vista como um processo complexo. Que de acordo com Isaia (2006), envolve um movimento de revolução e involução, em que as fases da vida e da profissão docente se entrecruzam, mas não são uma só. As diversas gerações encontram-se em um mesmo período histórico, podendo interagir e repelir-se.

A ideia da trajetória profissional compreendida em Huberman (1989), é entendida como um processo que envolve o percurso dos professores em uma ou várias instituições de ensino. Ainda segundo o autor, esse processo é influenciado tanto por sua trajetória pessoal, quanto pelo contexto institucional e social em que estão inseridos.

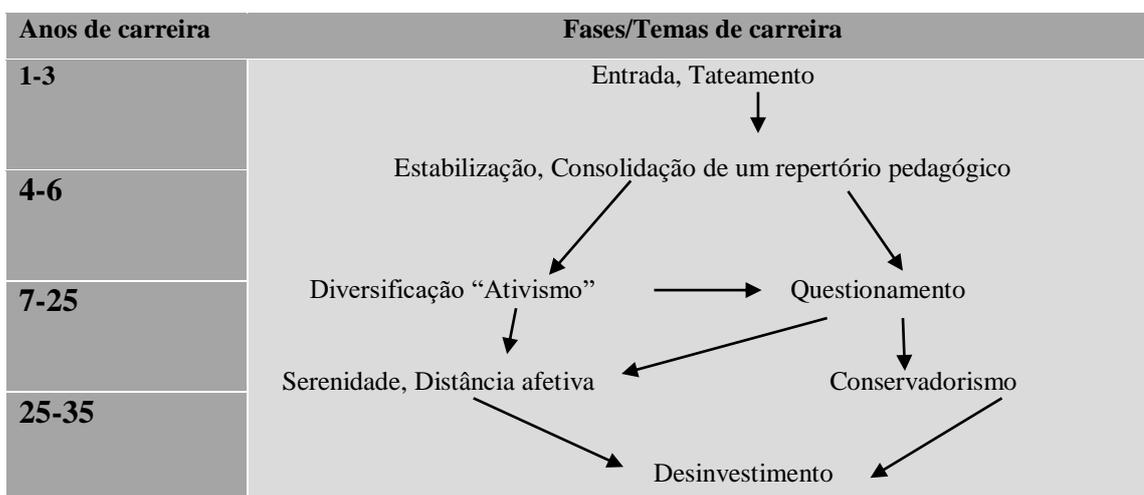
De acordo com Abraham (1986), o eu profissional é concebido como mundo interior, ou seja, um complexo subjetivo (consciente e inconsciente). Assim, o que acontece no mundo interior do professor está em interdependência com o que acontece com o mundo interior coletivo (grupo de professores). Dessa maneira, o eu profissional constitui-se entre o eu individual e o eu coletivo (ISAIA, 2001).

O primeiro, o eu individual, decorre da possibilidade de o professor se dar conta de suas reais possibilidades e se perceber de forma autêntica. O segundo, o eu coletivo, compreende o que o professor gostaria de ser, mas sabe que não é, segundo seus valores, ideais e aspirações (MOROSINI, 2000).

Quanto ao ciclo de vida dos professores, dialogaremos com o estudo realizado por Huberman (1989) e Nóvoa (2000). Ambos contemplam percursos possíveis de serem percorridos por professores universitários, e além disso, também apresentaremos a trajetória profissional contemplada por Riegel (1979) em termos de carreira acadêmica.

O ciclo de vida proposto por Huberman (1989) é marcado por percursos variados que apresentam uma sucessão de anos combinados com fases que podem apresentar mais de uma temática, permitindo entradas e saídas diversificadas ao longo da carreira, ou seja, seu ciclo não é linear (Tabela 4).

Tabela 4- Ciclo de vida dos professores



35-46

(Serenos ou amargo)

Fonte: Huberman (1989, p. 23).

Ao observarmos a tabela acima, percebemos que o ciclo de vida dos professores descrito por Huberman é dividido em cinco fases, e cada uma delas apresenta suas peculiaridades.

1ª Fase – que corresponde à entrada na carreira (1-3 anos): contato inicial com a sala de aula, envolvendo dois componentes: sobrevivência (ligada ao chamado choque da realidade) e descoberta (entusiasmo inicial por estar finalmente exercendo a profissão), ambas as fases estão conectadas, e uma dá suporte a outra.

2ª Fase – a estabilização (4-6 anos): fase da pertença de um grupo, crescente sentimento de competência pedagógica, estabelecimento do estilo próprio como professor e consolidação de um repertório pedagógico.

3ª Fase – Esta fase encontra-se subdividida em duas etapas: a diversificação (7-25 anos): busca de uma ascensão pessoal, estabelecimento de percursos individuais, início de novas experiências pedagógicas e necessidade de contribuir para reformulação do sistema; e o questionamento (7-25 anos): paralela à diversificação, tem como base o balanço da vida profissional percorrida. Este período trabalha com componentes psicológicos e sociais, além disso, também é descrita como a fase dos ideais e objetivos do início de carreira.

4ª Fase – Assim como a fase anterior, também está dividida em duas subfases: a serenidade e o distanciamento afetivo (25-35 anos): compreende fundamentalmente um estado de espírito. A serenidade é possibilitada pela menor vulnerabilidade ao julgamento dos outros colegas (educandos, superiores e outros professores), devido ao equilíbrio entre o ideal e o real. Já o distanciamento afetivo ocorre face à diferença de geração presente na sala de aula entre professor e educando, ou seja, cada geração apresenta suas convicções e valores diferentes sobre o mundo e sobre si mesma.

O conservadorismo (25-35 anos), outra subfase, é paralela à serenidade e ao distanciamento afetivo. Nesta fase o professor é envolto por um engessamento pessoal e profissional e está mais relutante às inovações, ou seja, tem dificuldade de mudar e de aceitar a mudança dos outros. Fase também propícia às lamentações, principalmente em termos de nostalgia.

5ª Fase – desinvestimento (35-40 anos): fase na qual o professor se prepara para encerrar a carreira. O afastamento da carreira docente, dependendo da história de vida pessoal e profissional do professor, pode ser sereno ou amargo.

Cabe destacar que o modelo apresentado por Huberman ultrapassa os anos da trajetória profissional do professor universitário, na Emenda Constitucional nº 20 de 1998 (BRASIL 1998), o professor universitário era contemplado com a trajetória profissional de 30 anos de carreira (sexo masculino) e 25 anos de carreira (sexo feminino). Entretanto, com a Emenda Constitucional nº 43 de 2003 (BRASIL, 2003), o tempo de carreira foi estendido para 35 anos e 30 anos, respectivamente.

Contudo, no contexto universitário, o professor mesmo aposentado pode continuar trabalhando em um programa de Pós-graduação ou em novos contextos institucionais, mantendo atividades de ensino, orientação e pesquisa, prologando, assim, sua permanência nos espaços acadêmicos e se aproximando dos anos de carreiras descritos por Huberman.

Outro autor que também desenvolve estudos sobre o ciclo de vida dos professores é Nóvoa (2000). Em sua obra clássica, *Vidas de Professores*, Nóvoa inicia seu diálogo sobre o ciclo de vida dos professores com a seguinte indagação: Qual é, então, o ciclo de vida profissional do professor? O ciclo de vida apresentado pelo autor em muitos aspectos se aproxima do descrito por Huberman.

1º ciclo – a entrada na carreira (2-3 anos): Fase do contato inicial com a sala de aula, da “sobrevivência” ou do “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: dificuldades com educandos que criam problemas, distância entre que foi idealizado na universidade e a realidade da sala de aula, materiais didáticos muitas vezes inadequados, dentre outros.

Outra característica marcante desta fase se refere ao aspecto da “descoberta”, marcada pela exaltação de finalmente estar em sala de aula, se sentindo parte de um grupo de professores. Assim, como identificado em Huberman, nessa fase há um paralelo vivido entre a “sobrevivência” e a “descoberta”. Ainda neste 1º ciclo encontramos a fase da “exploração”. Contudo, essa “exploração” no caso da educação pode ser muito limitada aos parâmetros impostos pelas instituições, como por exemplo, a oportunidade de “explorar” poucas turmas para além da responsabilidade de suas turmas.

2º ciclo – A fase de estabilização: Marcada pela escolha de uma identidade profissional, pertença a um corpo profissional e a independência. Nóvoa (2000) aborda que nessa fase, em um dado momento as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser professor por toda a vida, podendo ocorrer apenas por um período de 8 e 10 anos. “Nem sempre é uma escolha fácil. Com efeito, “escolher” significa “eliminar outras possibilidades”. A fase da estabilização vem acompanhada a par e passo da consolidação pedagógica” (NÓVOA, 2000, p. 40).

3º ciclo – A fase de diversificação: Corresponde à maior frequência de respostas ou observações de professores ao longo das suas carreiras, que conduz a uma observação e diversificação. Este se lança a novas experiências, sejam elas pessoais ou profissionais. Essa fase também é marcada pela busca de novos desafios, como relata Cooper (1982):

Durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projetos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência (COOPER, 1982, p. 81).

4º ciclo – Pôr-se em questão: A fase da diversificação dá lugar ao aparecimento de muitos casos, ao longo de um período em que as pessoas se põem em questão. É uma fase com múltiplas facetas. Para alguns, é marcada de monotonia da vida cotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, o que provoca questionamentos. Para outros, é marcada pelo desencanto devido aos fracassos ocorridos das experiências no dia a dia. Nessa fase o professor está no ciclo que Nóvoa (2000) chamou de “meio da carreira”, ocorrida entre os 35 e os 50 anos de vida, ou entre os 15º e o 25º anos de carreira. Entretanto, cabe ressaltar que o pôr-se em questão pode ter significados diferentes para homens e mulheres. Nos homens está ligada à questão da progressão na carreira e nas mulheres ocorre mais tarde, por volta dos 39 anos até 45 anos, e está menos ligada ao sucesso pessoal no trabalho.

5º ciclo – serenidade e distanciamento afetivo: Há uma grande serenidade em situação de sala de aula, e em muitos casos o professor consegue prever praticamente tudo o que vai acontecer. Este apresenta-se menos sensível à avaliação dos outros (colegas de trabalhos, educandos, superiores); o nível de ambição decresce, o que faz baixar também o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam.

É uma etapa da carreira em que o professor não tem mais que provar nada a ninguém, aos outros ou a si próprio, havendo uma reconciliação entre o eu ideal e o eu real (PRICK, 1986; LIGHTFOOT, 1985; REMPEL; BENTLEY, 1970). Além disso, ocorre um distanciamento entre os professores mais velhos e os seus jovens educandos; o distanciamento pode ocorrer pela relação paterna, pois os educandos veem os jovens professores novos mais como irmãos e menos como professores. Nessa fase ocorre um conflito entre as gerações, o que pode ocasionar o distanciamento.

6º ciclo – conservantismo e lamentações: Marcada pela resistência às inovações e voltada para uma nostalgia do passado e para uma mudança de ótica geral face ao futuro.

7º ciclo – o desinvestimento: Interiorização do final da carreira docente. Nessa fase as pessoas se libertam, progressivamente, sem o lamentar do investimento no trabalho, e passam a dedicar mais tempo para si próprias, aos interesses exteriores à escola e à única vida social de maior reflexão. Nóvoa (2000), chama-nos a atenção para o fato de que a existência de uma fase distinta de desinvestimento não está claramente na investigação levada a cabo especificamente sobre o ensino. Não há razões para acreditar que os professores, no final de carreira, atuem de forma diferente de outras profissões.

As etapas do ciclo da vida dos professores apresentado por Nóvoa em sua obra (2000) nos abre a reflexão que ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida ou, nas palavras de Kang (2010, p. 666), aprendendo com as experiências, principalmente com as experiências passadas, que influenciam o indivíduo na sua carreira profissional. Resumindo: “cada indivíduo tem uma história típica de experiências de aprendizado”.

Quanto à trajetória profissional do professor universitário, Riegel (1979) descreve cinco níveis.

- Nível I: Alonga-se dos 20 aos 25 anos e corresponde ao período em que as bases da carreira acadêmica são assentadas, envolvendo os anos de formação universitária e aquelas após a sua conclusão. Neste nível os professores estão iniciando uma orientação paradigmática inicial.

- Nível II: Ocorre dos 25 anos aos 35 anos, fase em que os professores, por estarem iniciando as carreiras, muitas vezes precisam engajar-se em atividades de pesquisa e de ensino, cuja temática nem sempre fecha com seus interesses

paradigmáticos. Neste nível os professores ainda não propõem uma orientação, mas pressupõem. Estes ainda são mais seguidores do que iniciadores de uma orientação paradigmática.

- Nível III: Abrange dos 30 aos 35 anos, corresponde ao período em que os docentes já se estabeleceram na carreira, atuando como professores efetivos e podendo dedicar-se ao estudo de temas que fecham com seu campo de especialização. Contudo, apesar de publicarem seus trabalhos de pesquisas, eles ainda não recebem a atenção esperada no âmbito acadêmico

- Nível IV: Estabelecida dos 35 aos 50 anos, engloba os anos em que os professores estão firmemente estáveis em suas carreiras, ou seja, são professores plenos, têm laboratórios e temas de pesquisa próprios e são nacionalmente conhecidos, sendo frequentemente convidados para falar em encontros científicos.

- Nível V: Abrange dos 50 aos 65 anos e corresponde ao final da carreira. É o período em que o professor passa a dedicar mais tempo aos encargos administrativos em detrimento do trabalho de pesquisa e de ensino, passando a ocupar cargos de chefia na universidade e, em consequência, interagem menos com o corpo estudantil. Seu *status* e papel continuam inalterados até a sua aposentadoria, e quanto à sua produção intelectual, nesse nível dedica-se à elaboração de livros ou capítulos.

Cabe aqui ressaltar que os dados exibidos anteriormente quanto ao ciclo de vida dos professores e à trajetória profissional, não significam que irá ocorrer com todos os docentes da mesma forma, principalmente de forma cronológica. No nível V, por exemplo, nem sempre o professor universitário se distanciará de suas atividades de ensino e de orientação de pesquisa, e em alguns casos ocuparão cargos de chefia desde os primeiros níveis da carreira.

Sendo assim, ao nos debruçarmos sobre o ciclo de vida dos professores e os níveis de sua trajetória profissional, pudemos compreender as transformações pelas quais esses docentes passam ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. O professor e a sua pessoa não podem estar dissociados sob pena de se fragmentar a compreensão que dele se possa ter. Dessa forma, mais uma vez enfatizamos a importância de se estudar e dar voz aos professores universitários, especialmente o professor de estágio.

Ainda prosseguindo com a discussão sobre o professor universitário, nosso próximo subitem abordará o professor de estágio supervisionado, no qual dialogaremos

sobre sua função, atuação como professor de estágio as tarefas atribuídas a ele e sua dimensão pessoal.

4.3 O professor de estágio supervisionado obrigatório

Compreendemos que a formação do professor de estágio supervisionado necessita de urgente discussão, uma vez que possui importantes funções dentro da formação no ensino superior, como por exemplo, o de apresentar a realidade da sala de aula e junto com os estagiários discutir, avaliar e analisar essa realidade e o seu papel no contexto da educação. Entretanto, este ainda é um profissional com várias necessidades de entender sua própria formação, seu trabalho, sua práxis.

A Lei nº 11.788/08 (BRASIL, 2008) aborda que, independentemente do estágio ser obrigatório ou não, se faz necessária a presença de dois profissionais; um professor de estágio (da IES, da área a ser desenvolvido o estágio) e um professor (da instituição escolar, com formação ou experiência na área de formação do estagiário para orientar e supervisionar). Ambos devem acompanhar o educando durante o estágio a fim de contribuir com a sua formação pedagógica.

Mesmo considerando essa Lei um importante passo quanto à importância do estágios supervisionados obrigatórios dentro dos cursos de licenciatura, ela não nos apresenta quais são as atribuições de quem exerce a função de professor de estágio.

Na formação inicial de professores, o orientador é responsável pelo desenvolvimento de um conjunto de ações didático-pedagógicas no espaço-tempo do estágio. Nesse sentido, é importante que o formador (professor de estágio) compreenda seu papel e sua orientação pedagógica no contexto da formação. A atividade de orientação exige múltiplos saberes e habilidades na mediação dos processos referentes à formação inicial para a docência. Assim, consideramos que os saberes, as tarefas e as atitudes necessárias para orientar o licenciando na compreensão da complexidade do trabalho docente exigem conhecimentos que estão além do saber do campo disciplinar específico (PIMENTA; LIMA 2011).

Sendo assim, apresentaremos a seguir o ponto de vista de pesquisadores que se debruçam em pesquisar o campo do estágio supervisionado. Focaremos nos seguintes pontos: a função do professor de estágio; sua atuação, as tarefas atribuídas a ele e a dimensão pessoal do estágio, que se encontra dividida em três partes: a intenção, o papel e o nível.

De acordo com Pimenta e Lima (2011):

A função do professor orientador do estágio será, à luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que trazem e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por esses professores-aluno (p. 127).

As autoras nos apresentam estes professores orientadores como “construtores de pontes”, ou seja, como mediadores entre a teoria vivenciada durante as aulas na universidade e o contexto prático do ser professor no âmbito profissional. Sendo assim, estes profissionais têm uma grande e importante função, a de aproximar o licenciando do seu futuro campo profissional, contribuindo para sua integração e inserção universidade e escola, e possibilitando que ele possa refletir sobre os desafios atuais da educação, bem como o papel do professor na construção de uma sociedade civilizatória e humanizadora.

Garcia (1999) nos relata que o professor de estágio, por ter uma experiência maior e melhores competências, serve de modelo para estimular o licenciando no seu desenvolvimento profissional ou pessoal. Assim, aprendizagem dessa função é creditada na prática cotidiana que estes docentes vão se constituindo professores de estágio.

No que tange à atuação destes, gostaríamos primeiro de ressaltar a importância, grande ou pequena, que é atribuída às atividades desenvolvidas por esse profissional no âmbito da IES. Sua atuação pode estar associada à concepção de estágio supervisionado obrigatório adotado por ele, bem como a importância que ele atribui a essa etapa da formação inicial do futuro professor.

Lima (2004) nos apresenta alguns aspectos essenciais à atuação do professor de estágio, como por exemplo o hábito de refletir e analisar criticamente seu trabalho de forma autônoma e “conquistar” o respeito por parte dos seus estagiários. Pimenta e Lima (2011) apontam que uma das atuações deste profissional é saber trabalhar coletivamente, não somente com seus estagiários, mas com os gestores das escolas-campo e os supervisores destas.

Trata-se de um trabalho minucioso que requer uma análise da prática do seu estagiário, detectando possíveis lacunas e trabalhando diretamente sobre estas lacunas, com o objetivo de superá-las. Albuquerque *et al.* (2005, p. 38) nos apresenta um conjunto de competências profissionais de ensino pelas quais o orientador se deve reger, são estas:

- 1- Criar no estagiário hábitos sustentados de análise acerca da sua própria prática;
- 2- Levar o estagiário a tomar consciência dessa necessidade de análise;
- 3- Discutir com ele as várias planificações;
- 4- Estabelecer procedimentos formais de como observar aulas e promover, seguida de uma a respectiva discussão e balanço;
- 5- Implicar-se, em conjunto com a universidade, em projetos de formação;
- 6- Propor e discutir as avaliações diagnósticas, formativa e sumativa do estagiário.

Já Pimenta e Lima (2011), através de pesquisas desenvolvidas com orientadores de estágios, apontaram uma série de tarefas desenvolvidas pelos orientadores. As autoras citam a fundamentação teórica; a organização de materiais de ensino-aprendizagem; as observações das regências de classe dos estagiários; a troca de experiências com os estagiários; o diálogo a partir dos relatos e dos diários dos estagiários; a participação em eventos da escola; o retorno das atividades de estágio para as escolas através de reuniões.

Assim, compreendemos então que a orientação e o acompanhamento dos estagiários requerem do professor universitário uma série de trabalhos específicos, por vezes distintos dos já desenvolvidos. A orientação do estágio é, portanto, um trabalho exigente ao professor universitário pois, dentre outras demandas, requer um planejamento distinto, uma responsabilidade um tanto maior por ultrapassar os limites da universidade, atingindo também as Secretarias e/ou Coordenadorias de Educação e escolas. Ou seja, a função e atuação do professor de ESO nos revelam que o orientador deverá ser capaz de responder a uma multiplicidade de tarefas, assumindo um perfil multifacetado.

Alarcão e Tavares (1987) listam algumas atitudes e capacidades que o orientador deve buscar desenvolver com seus estagiários:

1. Espírito de autoformação e desenvolvimento;
2. Capacidade de identificar, aprofundar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência;
3. Capacidade de resolver problemas e tomar decisões acertadas;
4. Capacidade de experimentar e inovar em uma dialética entre a prática e a teoria;
5. Capacidade de refletir e fazer crítica e autocríticas de modo construtivo;
6. Conscientização da responsabilidade que coube ao professor no sucesso de seus alunos;
7. Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento (empenho) nas tarefas inerentes;
8. Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo (p. 86).

Essas atitudes devem ser desenvolvidas primeiramente pelo próprio professor de estágio, o que enfatiza a importância de se fazer uso da própria experiência na sua atuação profissional, tendo como objetivo a reflexão e, assim, construir conhecimentos para aprimorá-la constantemente.

A prática da orientação se trata de uma prática fortemente arraigada por um conjunto de conhecimentos, entre os quais deve haver um equilíbrio na importância atribuída a cada um deles. Não se trata de conhecimentos que se sobrepõem, mas sim, que se mostram complementares para a atuação do orientador. Cabe ainda lembrar que os conhecimentos ora tratados não são exclusivamente do professor de estágio, mas talvez apareçam em maior proporção devido ao desenvolvimento destes estar articulado com o desenvolvimento do estagiário nos espaços escolares.

Mediano (1984), em sua pesquisa sobre o professor de prática de ensino, salienta a necessidade desse profissional: conhecer profundamente a área substantiva com que trabalha; formar-se numa perspectiva interdisciplinar, não se limitando apenas ao conteúdo específico da área e ser alguém capaz de, juntamente com seus estagiários, pesquisar a realidade educacional e buscar soluções aos problemas encontrados.

Zabalza (2014), também discute sobre os conhecimentos relevantes para quem exerce a função de professor de estágio, os quais destacamos: a capacidade de uma aproximação diferenciada à formação dos estagiários; estabelecer vínculos entre os saberes teóricos e práticos; ajudar os estagiários a revisar a sua própria prática.

Esses conhecimentos proporcionam um estágio de melhor qualidade, no qual o estagiário terá a oportunidade de trilhar um caminho enriquecedor e não um caminho burocratizado, que afasta muitas vezes o estagiário do ambiente escolar, em virtude dos traumas que podem ser desenvolvidos durante os estágios.

Em relação às tarefas atribuídas ao professor de estágio, de acordo com Lima (2003) são:

- Orientar os alunos nas suas atividades acadêmicas;
- Sugerir atividades de complementação de estudos;
- Replanejar atividades dos alunos em todo os níveis do ensino-aprendizagem;
- Orientar a autoavaliação dos alunos (p. 93).

De acordo com a autora, as tarefas propostas visam contribuir com o processo de aprendizagem do futuro professor, o estagiário, por meio do acompanhamento da ação do professor orientado de estágio. Lima (2003) ainda aponta alguns comportamentos

importantes que devem estar presentes na atuação do orientador e estágio. Dentre eles, destacamos:

Buscar estabelecer uma relação de confiança com seus estagiários, criando um clima de confiança, possibilitando, assim, que sempre que precisar o estagiário tem onde buscar ajuda para solucionar suas inquietações e dúvida quanto seu estágio.

Despertar constantemente entre seus estagiários o desejo de aprender, os incentivando a alcançarem seus objetivos.

Estimular os estagiários a manifestar seus sentimentos e aptidões, principalmente relacionadas à escolha profissional.

Detectar problemas que possam estar interferido em um bom desenvolvimento dos estágios (LIMA, 2003, p. 34-35).

Cada professor de ESO é um indivíduo com suas particularidades e singularidades, pois ele é um profissional para o qual não existe um curso de formação específica. A identidade de um orientador de estágio, portanto, vai se constituindo e se formando ao longo de sua história de vida, ao longo de seu exercício profissional.

Ser professor de ESO requer deste profissional muito envolvimento, como por exemplo, as exigências de mudanças pessoais e habituais, principalmente para aqueles que estão iniciando seu percurso como professor de estágio supervisionado obrigatório. De acordo com Zabalza (2014, p. 251) “a orientação de estágio que deve ser desenvolvida propõe ações e relações bem diferentes das que se desenvolvem nas atividades docentes convencionais”.

No entanto atuar como professor de ESO, por sua vez, acarreta importantes benefícios para quem exerce essa função: um maior desenvolvimento profissional e pessoal, aprendizagem baseada na reflexão e mais satisfação no trabalho. Para melhor compreendermos estes benefícios, gostaríamos de destacar três dimensões envolvidas na atuação do professor apresentadas por Zabalza (2014): a intenção, o papel e o nível de envolvimento.

Quanto à intenção, Zabalza (2014) inicia sua discussão com a seguinte pergunta: Por que alguém aceita atuar como professor de estágio? Para uns, a decisão foi imposta pelo departamento no qual o professor está inserido. Quando a intenção é imposta, há uma possibilidade de encontramos alguns problemas quanto à identidade deste docente perante o componente curricular, podendo ver o estágio como uma sobrecarga a mais no seu trabalho docente.

Isso pode acarretar problemas quanto ao bom desenvolvimento do componente perante seus estagiários, correndo o risco de não alcançar o objetivo do estágio que, segundo Lima (2003, p. 50), é o de formar um professor que “esteja consciente de que sua prática envolve um comportamento de observação, reflexão crítica e reorganização das suas ações”.

Para outros, o ingresso ocorreu mediante concurso público, no qual muitas vezes o mais importante é a estabilidade financeira e não o campo de atuação docente. Entretanto, quando a intenção surge por uma opção pessoal e não por imposição ou por um ganho apenas salarial, existe a possibilidade do estágio ocorrer com qualidade para ambas as partes, tanto para o professor de estágio, que sentirá prazer em exercer aquela atividade acadêmica no ensino-aprendizagem quanto para os estagiários, terão orientadores comprometidos em ajudá-los na aproximação com seu futuro campo profissional (ZABALZA, 2014).

Reconhecemos que são muitas as funções assumidas pelo professor universitário. O trabalho desse profissional é amplo, e exige dedicação e tempo. Assim, muitas vezes, alguns destes evitam assumir as disciplinas de estágio supervisionado porque sabem da exigente demanda desse trabalho. Há também aqueles que menosprezam as disciplinas de estágio, muitas vezes considerando-as menores ou de pouca importância quando comparadas a outras disciplinas do curso que possuem, para eles, um caráter mais científico e teórico.

A próxima dimensão se relaciona ao papel dos professores orientadores nos estágios, sobre o qual destacaremos a visão Lima (2004), ressalta:

O papel do professor orientador de estágio que precisa, cada vez mais, assumir a postura de pesquisador situando o estágio dentro de um projeto de sociedade, de homem e de curso e capaz de realizar seu trabalho numa perspectiva de acompanhamento de orientação e de mediação (p. 76).

Para Lima (2004), o papel do professor de estágio vai muito além das convencionais atividades desenvolvidas pelo professor do ensino superior. A autora supracitada destaca a importância do lado humanizador deste docente. Terrazzan et al. (2008), também corroboram com o posicionamento de Lima (2004), afirmando que o papel deste é extrapolar os limites da sala de aula, promovendo reflexões sobre o contexto social, político e econômico na construção da noção da prática com função social.

Já Lima (2012) propõe dois papéis. No primeiro, o professor de ESO se desloca do seu espaço de atuação (a IES), para atuar na escola junto com seus estagiários. Além disso, o orientador se torna uma ponte com grande potencial de articulação entre a universidade e a escola. Já Garcia (1999) traz importantes considerações sobre o papel atribuído ao orientador, tomando como referência o estudo realizado por Cochran-Smith (1991). Neste estudo a autora atribui três relações importantes:

- 1) Relação de consonância, na qual predomina uma preocupação em o estagiário “adquirir” competências tidas como úteis para um ensino eficaz. Neste caso cabe ao orientador treinar o desenvolvimento de competências no futuro professor.
- 2) Relação de dissonância crítica: o estagiário trabalha junto com o professor de estágio, o que ajuda a compreender as suas experiências escolares a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva.
- 3) A última relação, a relação de ressonância colaborativa: (dentre todas é a considerada a mais “frutífera das relações”), se caracteriza pela existência de:

[...] um ambiente e de uma cultura de colaboração entre os membros de ambas as instituições, através da realização de projetos conjuntos, onde os professores em formação possam, ocasionalmente, participar [...] não consiste somente em “ensinar”, os alunos a ensinar durante o *estágio (grifo nosso)*, mas sim “ensiná-los a continuar a aprender em contextos escolares diversos” (COCHRAN-SMITH, 1991, p. 109).

Esta relação é considerada a “ideal”, pois se desenvolve mediante atividades com participação dos sujeitos envolvidos no campo do estágio: do estagiário, da IES, do professor da universidade e do professor supervisor da escola-campo de estágio.

Para Zabalza (2014), é papel do professor de estágio estimular e reforçar a autoimagem de seus estagiários e fazê-los se sentir capazes de enfrentar os desafios da profissão mas também de se estimular, pois sabemos que não é uma tarefa fácil estimular o próximo. Outra característica importante se refere à sua flexibilidade, a capacidade de se adaptar às necessidades de seus estagiários.

O autor ainda relata que esses professores de estágio irão receber em suas salas de aulas estagiários muito heterogêneos, com características próprias e conceitos pré-estabelecidos. Assim, adaptação não será uma tarefa fácil. Zabalza (2014) encerra sua

fala dizendo que a qualidade fundamental para um bom professor de ESO é a paciência, principalmente para aqueles orientadores que irão trabalhar com estudantes mais jovens.

Por fim, temos o nível de envolvimento, isto é, o grau de participação dos professores de estágios, que depende do próprio compromisso e da ética profissional aplicada a seu trabalho. Segundo Pimenta e Lima (2004), para o desenvolvimento de um bom estágio é necessário que haja o envolvimento de todos (orientadores, supervisores e estagiários) e a reflexão do que seja estagiar e das relações estabelecidas no ambiente escolar.

Como qualquer atividade acadêmica, a tarefa de ser professor de estágio muitas vezes pode ser considerada morosa (custosa, lenta, difícil). Nos tempos de hoje, e junto com as pressões constantes sobre a produtividade dos docentes universitários, o estágio acaba se tornando uma carga a mais em suas agendas já lotadas. Além disso, temos o problema das orientações, pois normalmente o professor de estágio, dependendo do curso, poderá ter em média 30 estagiários para acompanhamento e orientação.

Nesse sentido, o nível de envolvimento dependerá muito de cada professor de ESO, dos contextos e da interpretação que cada um deles fará de sua tarefa e de seu compromisso junto aos estágios e aos estagiários. Mais uma vez reafirmamos que os números de estagiários por professor em muitos casos podem determinar o nível de envolvimento dos docentes e, em consequência, o tipo de atividade que será incluída (ZABALZA, 2014).

Capítulo IV

ABORDAGEM METODOLÓGICA

*Numa atitude repleta de amor
Você diz que é luta e prazer
Ele diz que a vida é viver
Ela diz que o melhor é morrer
(GONZAGUINHA, 1982)*

Nem sempre as escolhas que realizamos na vida são as melhores, mas, como diz a música, precisamos ter atitudes repletas de amor, com intuito que as escolhas que fazemos no percurso de nossas vidas, tenham sido as atitudes corretas e mesmo que não tenha sido, o importante é aprender, com nossos erros e recomeçar sempre. Nas próximas páginas apresentamos como se desenvolveu nossa abordagem metodológica, todo o nosso caminhar, as lutas que enfrentamos no percurso da construção desta tese. Apresentamos a metodologia da história de vida, os instrumentos utilizados, como se transcorreram as coletas de dados, que caminho escolhemos para analisar os dados coletados e uma síntese da história de vida das protagonistas desta tese, as nossas flores, as professoras de estágio supervisionado obrigatório.

5.1 O método história de vida

De acordo com Brandão (2007), a história de vida faz parte de uma tradição que procura dar conta das influências socioculturais naquilo que o indivíduo é e faz, inserindo-se em uma linha das metodologias qualitativas de investigação social, sobretudo quando é usada como técnica principal de coleta de dados.

A história de vida se constitui como metodologia de trabalho que data da primeira metade do século passado. Em todo o mundo, a opção por esse procedimento tomou maior força a partir de movimentos de resistência de intelectuais e pesquisadores, que visam com essa abordagem alternativa dar voz aos excluídos.

O método se utiliza das trajetórias pessoais no âmbito das relações humanas e busca conhecer as informações contidas na vida pessoal de um ou vários sujeitos. Além disso, oportuniza aos pesquisadores aprender a ouvir o outro, que vivenciou a situação que se quer estudar, o que implica em tê-lo como um parceiro, alguém que é ativo no estudo e que reflete sobre sua vida (ATKINSON, 1998).

Conhecer sua história e ter consciência dela pode ser um caminho para o desenvolvimento pessoal. A história de vida vai ao encontro do sujeito que narra sua história a partir de suas trajetórias: pessoal e profissional. Segundo Josso (2004, p. 9) o narrador pode “transformar a vida sócio culturalmente programada numa obra inédita a construir”. Essas transformações acontecem quando o sujeito toma consciência de si

mesmo, encarando sua trajetória de vida, os encontros e desencontros, as experiências formadoras. Dessa forma, por meio dessa conscientização ele vai criando e entendendo os sentidos e significados da sua vida.

Essa metodologia coloca a pessoa no centro do processo de formação e aprendizagem, ampliando o olhar sobre o outro, deixando de vê-lo como um número, uma estatística ou um fato isolado e passando a enxergá-lo como ponto de reflexão. Nesse sentido, voltando o nosso olhar para o sujeito, tornamos um ser social imbuídos de uma história pessoal e profissional (NÓVOA, 2000; JOSSO, 2004).

De acordo com Soares e Sobrinho (2012), a história de vida não é uma biografia, nem tampouco um “romance sobre a vida de alguém”; trata-se de uma metodologia que utiliza uma variedade de fontes e procedimentos de coleta de dados: documentos pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e entrevistas biográficas (orais ou escritas).

O referido método comporta uma gama de técnicas de investigação. O próprio Nóvoa (2000, p. 23), em sua obra “Vida de professores”, nos apresenta uma heterogeneidade de modos de trabalhos e de técnicas de investigação sob a designação “história de vida”. O citado autor apresenta sete aspectos:

- 1- Utilização de materiais já existentes (memórias, diários etc.) ou desenvolvimento de uma produção auto(biográfica) com objetos específicos.
- 2- Reflexão baseada essencialmente em materiais escritos ou orais.
- 3- Tipo de acordo celebrado entre o “investigador e o “ator”, nomeadamente em relação à análise do material (auto)biográfico.
- 4- Número de casos em que se baseia o estudo (a literatura refere a existência de estudos baseados numa única história de vida, em duas, em três, em quatro, até cerca de 800).
- 5- O contexto e a forma de produção do material (auto)biográfico (individual, em grupo etc.).
- 6- As técnicas utilizadas para mobilizar as histórias de vida (narrativas, diários, fotografias, dramatizações etc.).
- 7- As técnicas de análise dos documentos (auto)biográficos (análise de conteúdo extensiva ou intensiva, microanálise, histórias de vida etc.) (NÓVOA, 2000, p. 23).

Essa multiplicidade de perspectivas e de estratégias é uma das principais qualidades da abordagem com história de vida, na medida em que estimula o pensamento feito de interações e o recurso às técnicas e aos enquadramentos teóricos mais adequados (NÓVOA, 2000). A narração leva o sujeito a uma tomada de consciência, pois sugere o conhecimento de si e de suas diferentes dimensões (pessoais,

sociais e profissionais) levando-o à tomada de posições (SOARES; SOBRINHO, 2012). Assim, cada vez mais a história de vida vem se apresentando como uma possibilidade de pesquisa, e:

[...] apesar de todas as fragilidades e ambiguidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo recurso a uma grande variedade de enquadramento conceituais e metodológicos [...] (NÓVOA, 2000, p. 19).

O método história de vida oferece a oportunidade de dar voz aos sujeitos que eram/são pouco ouvidos ou que tinham um pequeno espaço para se expor. A construção da história de vida dependerá do sujeito, da sua perspectiva de mundo, sua trajetória e suas vivências que, por sua vez, incidirão sobre *o que e como* falar.

Na educação, o uso do método história de vida tem ganho cada vez mais força, porém, ainda sofre críticas por alguns pesquisadores de outras áreas como sociologia e psicologia, que acreditam que essa abordagem não tem fundamentação metodológica (NÓVOA, 2000). Assim, embora a história de vida venha se impondo na área acadêmica principalmente na educação, de tempos em tempos ela sofre sérios questionamentos. Provavelmente estes pesquisadores desconhecem o fato de haver variantes significativas nessa metodologia, especialmente nos princípios e intenções que suportam as diversas propostas de pesquisa.

A história de vida é uma das modalidades de estudo em abordagem qualitativa. A técnica tem como consequência tirar o pesquisador de seu pedestal de “dono do saber” e ouvir o que o sujeito tem a dizer sobre ele mesmo. No relato da vida o que interessa ao pesquisador é o ponto de vista do entrevistado. O objetivo do estudo é apreender e compreender a vida conforme ela é relatada e interpretada pelo próprio ator (SPINDOLA; SANTOS, 2003).

Nóvoa (2000), aborda que somente por meio de uma história de vida é possível captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Além disso, ressalta o momento histórico vivido pelo sujeito, compreendido em três momentos: momento histórico (a temporalidade contida no relato), dinâmico (compreende as relações sociais e os processos de mudanças) e dialético (teoria e prática são constantemente colocadas em confronto durante a investigação). No próximo item dialogaremos a respeito dos atores que participam da história de vida, função e as responsabilidades das pessoas envolvidas no método.

5.1.1 O pesquisador da história de vida

Na metodologia da história de vida, tanto pesquisador quanto os pesquisados têm papéis bem definidos, como também responsabilidades a seguir, principalmente o pesquisador. Eleger a história de vida como método para a presente pesquisa foi um desafio e ao mesmo tempo um prazer, pois é um novo e desconhecido mundo metodológico que se abriu. Foi muito prazeroso pois a cada leitura, a cada novo autor, um mundo de possibilidades se apresentava. Entretanto, junto com essas descobertas vieram as inseguranças: Conseguirei captar a história de vida dos meus atores sociais? Que desafios me aguardam? O que devo perguntar?

As respostas para tais perguntas foram sendo reveladas pouco a pouco, principalmente após as leituras dos referenciais teóricos, como Atkinson (1998), Nóvoa (2000) e Cole e Knowles (2001). Com eles tecemos um diálogo de respeito e cumplicidade e, além disso, esses autores apresentam alguns pontos e/ou pressupostos muito próximos, aos quais todo pesquisador precisa estar atento.

De acordo com Cole e Knowles (2001), na história de vida tanto o entrevistador quanto o entrevistado têm suas funções e responsabilidades bem determinadas. Na pesquisa com história de vida o pesquisador assume um papel passivo, já o participante exerce uma função mais ativa, pois é ele que decide *o que* contar, *quando* contar e *como* contar sua história.

Existem expressões hierárquicas implícitas nos estudos com história de vida, na qual cada pesquisador impregna em seus estudos uma expressão linguística própria, como por exemplo: “pechincha de pesquisa, fazendo contato, ganhando acesso, recebendo histórias, negociação” e a expressão utilizada por Cole e Knowles “parceria de pesquisa”. (COLE e KNOWLES, 2001, p. 28).

Em nossa pesquisa adotamos a expressão “parceria de pesquisa”, que Cole e Knowles (2001) referenciam. Não estamos buscando uma hierarquia entre pesquisador e pesquisados. Participamos juntos da construção da investigação, na qual ambos aprendemos e dialogamos juntos, por isso, usar a expressão “parceria de pesquisa” define muito bem o que ocorreu entre e a pesquisadora e seus atores sociais.

Segundo Hammersley (1979), é recomendado estabelecer as funções sobre os limites comportamentais e definir claramente as expectativas. Já Yow (1994), sugere que se faz necessário determinar com clareza estes limites, a fim de que não ocorram expectativas incorretas entre participantes e pesquisadores.

Para Seidmam (1991) também é importante que se tenha cautela quando nossos participantes são amigos ou familiares; é preciso não perder o controle e a distância necessária em um relacionamento de pesquisa. Sendo assim, é recomendado que se estabeleça entre as partes envolvidas, pesquisado e pesquisador, uma declaração por escrito, ou no caso, um termo de compromisso e ética (apêndice A) sobre as responsabilidades e as funções de cada um na pesquisa.

Já Nóvoa (2000) nos apresenta quatro regras de conduta que o pesquisador precisa estabelecer na pesquisa com história de vida.

Evitar a “sobredeterminação” de um tipo de fator, em não privilegiar explicações maturacionistas (biofisiológicas), psicológicas, culturais, sócias ou físicas. Ou seja, cada indivíduo sempre se encontra num estado de tensão entre duas forças: interna (maturacionista, psicológicas) e externas (culturais, sociais, físicas) (NÓVOA, 2000, p. 55).

Em um dado momento da pesquisa, uma dessas duas forças (interna e externas) pode aparecer, e cabe ao pesquisador refletir que na investigação com história de vida as influências podem ser combinadas para não se deixar influenciar por uma única dessas forças.

A segunda regra está relacionada com a relação-chave. Segundo Nóvoa (2000), é importante se verificar as representações e as ações dos indivíduos (atores sociais da pesquisa) em contextos precisos. Ou seja, é preciso tomar certos cuidados ao se escolher o público-alvo da história de vida que se deseja conhecer.

É importante estabelecer uma relação-chave pois quando se deseja estudar um ponto comum entre os indivíduos, convém restringir alguns pontos. Vamos dar como exemplo a escolha da profissão docente: ao optarmos por este público, precisamos restringir o nível de ensino, a disciplina em que esse(s) professor(es) atua(m), a região geográfica etc.

A terceira conduta é ouvir a pessoa que fala. “O perigo, aqui, consiste em aplicar quadros explicativos às respostas das pessoas entrevistadas, o que conduz diretamente a uma standardização manifesta das respostas e, daí, a uma certa cegueira na análise dos dados” (NÓVOA, 2000, p. 55).

É evidente que a pessoa que mais sabe sobre sua trajetória de vida é a própria pessoa que a viveu. O pesquisador de história de vida antes de tudo precisa ser um bom ouvinte, e na entrevista ele não está para julgar ninguém, mas sim para ouvir a trajetória profissional e pessoal da pessoa que fala.

A quarta e última conduta é chamada de “encarar a generalização”. O pesquisador precisa se valer de seu bom senso para não cair na generalização. Por exemplo, ao dizer que um terço dos professores passam por uma fase de “crise” ou de “desgaste externo” da profissão, “este argumento pode ser válido, mas, por outro lado camufla o fato de que essa “crise”, é de natureza diferente, têm antecedentes diferentes e são percebidas de forma muito diversa pelos participantes” (NÓVOA, 2000, p. 56).

Já Atkinson (1998), aborda sobre a importância de se fazer um bom planejamento antes de iniciarmos nossa pesquisa com história de vida. O autor apresenta alguns pontos que acreditamos ser relevantes para este trabalho por compreendermos que ao se trabalhar com a história de vida do outro se faz necessário levar em consideração alguns aspectos importantes, como por exemplo:

Explicar seus objetivos: Deixar o participante saber exatamente qual a intenção de sua pesquisa. Esclarecer se a entrevista é apenas para sua pesquisa, se é para publicação, ou se será vista por outras pessoas, como familiares. É escolha do entrevistado se o seu nome deverá ou não ser mencionado na pesquisa, e isso precisa estar explícito dentro de seus objetivos. O uso de um gravador de voz sempre requer permissão.

Ser responsável e flexível: Atkinson (1998, p. 34-35), relata que “a melhor técnica a ser usada é sinceramente estar interessado no que outro diz, olhar a pessoa, responder ao que ele ou ela tem a dizer, e entusiasticamente transmitir interesse e curiosidade”. O autor ainda nos lembra que se você não compreendeu alguma coisa ou algo do que foi dito não ficou claro, o pesquisador pode e deve solicitar que ele(a) explique novamente.

Ouvir bem: Ser o melhor ouvinte é o primeiro objetivo de quem pesquisa com história de vida. “Ouvir a pessoa nem é fácil e nem passivo. Ouvir é um trabalho difícil que exige concentração, foco e atenção” (ATKINSON, 1998, p. 36). Ouvir bem significa dar seu total respeito a quem conta a história, sendo o mais objetivo possível na entrevista. Pode ser uma tarefa difícil, mas é uma parte essencial do ouvinte.

Ser um bom guia: É ser claro. O trabalho do pesquisador de história de vida é saber o que perguntar, como perguntar e quando perguntar. Um bom guia está à procura de sinais sobre quando perguntar uma outra questão ou quando perguntar mais sobre o que já tinha sido dito e quando ir para um novo tópico.

Ser grato: Ao terminar cada entrevista é preciso deixar a pessoa saber que você vê que ela te ofereceu um valioso presente, a sua história de vida. No final de cada entrevista você pode oferecer ao seu entrevistado uma cópia daquela sessão.

Segundo Atkinson, há dois bons motivos para fazer isso, “primeiro você ajudará a construir uma confiança entre vocês; segundo criar um senso de privacidade e confidencialidade entre vocês” (ATKINSON, 1998, p. 37). Além disso, o autor recomenda que se deve dar à pessoa a chance de rever seu áudio e até mesmo o texto transcrito, e se ocorrerem outras entrevistas deve-se dar ao entrevistado(a) quais tópicos ou aspectos da vida dele(a) você deseja saber na próxima entrevista. Depois de concluídas as entrevistas, o pesquisador deverá escrever uma nota de agradecimento ao participante.

Trabalhar as emoções: O reviver de diferentes memórias vai despertar todo tipo de sentimento e emoções, de perda, de vergonha e de saudade ao contar parte de alguma história. Atkinson (1998) relembra que não devemos nos preocupar se ele(a) der uma pausa ou até uma parada completa por alguns minutos; isso pode indicar que precisa de mais tempo para refletir sobre seus pensamentos. O melhor a se fazer nesses casos é esperar, ao invés de interromper o silêncio.

No próximo item contextualizaremos sobre o campo de estudo, introduziremos um breve contexto histórico da UFRPE e, posteriormente, apresentaremos o curso de licenciatura no qual os nossos atores sociais atuam. Por último, falaremos a respeito da estrutura dos estágios supervisionados obrigatórios da UFRPE.

5. 2 Caracterização do campo de estudo

Com a finalidade de desenvolver o nosso objeto de estudo, o professor de estágio supervisionado obrigatório, optamos como campo de estudo o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco. A opção por essa instituição está ligada intrinsecamente à história de vida da presente pesquisadora, bem como em relação à importância do referido componente curricular na sua atuação profissional.

5.2.1 Contexto histórico da UFRPE

O campo de atuação desta pesquisa compreende a Universidade Federal Rural de Pernambuco, que tem 109 anos de tradição, em ensino, pesquisa e extensão no estado e

no país. Com uma área de 147 hectares, localizada na Av. Dom Manoel de Medeiros, s/n, no Bairro de Dois Irmãos em Recife, Pernambuco, Brasil, é uma instituição pública e federal que oferece mais de 4 mil vagas nos cursos de graduação, sendo que a seleção é feita por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o Sistema de Informação Unificada (SISU). Seu corpo docente é quase todo constituído por mestres e doutores.

Inaugurada com os cursos de Medicina Veterinária e Agronomia, o novo perfil da Instituição abrange 55 cursos de graduação, incluindo Administração, Economia, Educação Física, Gastronomia, Sistemas de Informação, Ciência da Computação e diversas Engenharias, no campus do Recife e nas Unidades Acadêmicas de Serra Talhada (UAST), do Cabo de Santo Agostinho (UACSA) e de Belo Jardim (UABJ), além de Educação a Distância (EAD).

Na pós-graduação, destaca-se a produção de pesquisa com 56 programas, entre eles mestrados e doutorados. Também oferta ensino médio e cursos técnicos no Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas, localizado na Cidade de São Lourenço da Mata, Pernambuco (CODAI) (UFRPE, 2019).

A universidade é composta por mais de 1.200 professores, mais de mil técnicos e cerca de 15 mil estudantes. A UFRPE possui, ainda, estações avançadas de pesquisa, ou seja, *campi* situados no Litoral, na Zona da Mata, no Agreste e no Sertão de Pernambuco. São elas: Estação Ecológica do Tapacurá, em São Lourenço da Mata; Estação Experimental de Cana-de-Açúcar (EECAC) e Estação Experimental de Pequenos Animais (EEPAC), em Carpina; Clínica de Bovinos de Garanhuns (CBG); Estação de Agricultura Irrigada (EAI), em Ibiimirim; e Estação de Agricultura Irrigada (EAI), em Parnamirim (UFRPE, 2019).

5.2.2 O curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE e o componente curricular, estágio supervisionado obrigatório.

O curso de licenciatura em Ciências Biológicas foi criado em 1977 e atualmente é disponibilizado em dois turnos: diurno e noturno, um total de 40 vagas por turno, sendo de responsabilidade do Departamento de Biologia (DB).

De 1977 aos dias atuais, o currículo do curso sofreu diversas mudanças que contribuíram para uma melhor estruturação deste adequando-o à matriz da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e às Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de profissionais da educação básica, tomando assim uma postura mais voltada à docência, priorizando a flexibilidade curricular e as práticas pedagógicas. O objetivo do curso é formar professores na área de biologia para atuarem notadamente no ensino fundamental e médio, com estímulo à participação em programas de Educação Continuada e de Pesquisa.

Quanto ao estágio supervisionado, este recebe um caráter de obrigatoriedade, descrito e definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos atos normativos originados desta. Na UFRPE, além do estágio estar regulamentado de acordo como a Lei nº 11.788/08 (BRASIL, 2008), a instituição possui uma Resolução interna que regulamenta o estágio. A Resolução nº 78 de 17 de dezembro de 2008 (UFRPE, 2008) estabelece normas para organização e regulamentação do estágio supervisionado obrigatório para os estudantes de licenciatura.

A Resolução nº 678/08 (UFRPE, 2008) encontra-se dividida em seis capítulos: o capítulo I trata da concepção do estágio; o capítulo II de suas finalidades; o capítulo III das atribuições das partes, que se encontra subdividido em: I. Coordenação Geral de Estágios da UFRPE; II. do coordenador de curso; III. do professor supervisor de estágio da UFRPE; IV. do professor orientador de estágio da UFRPE, V. do estagiário; VI. do supervisor de estágio da empresa; VII. da unidade concedente de estágio; já o capítulo IV trata da duração; o capítulo V do desligamento do estagiário e o capítulo VI sobre as disposições gerais.

Segundo a referida Resolução, compete ao professor de estágio:

- a) assistir ao estudante, na UFRPE, durante o período de realização do estágio;
- b) participar de outras atividades relacionadas à orientação de estágio, se for necessário;
- c) enviar relatório final de estágio ou monografia, conforme o caso ao coordenador do respectivo curso (UFRPE, 2008).

De acordo com a matriz curricular do curso, o ESO se encontra subdividido em quatro etapas distintas, porém complementares. Assim, no ESO I os estagiários precisam compreender a ecologia da escola por meio da observação-participante. No ESO II vivenciam a experiência docente através da observação-participante, no contexto da sala de aula dos anos finais do ensino fundamental; no ESO III passam pela experiência docente através da observação-participante e regências relativas à área de

biologia, no contexto da sala de aula do ensino médio e no ESO IV é oferecido ao educando a possibilidade de compreender os processos educativos em espaços formais e informais (ANEXO A).

O ESO I é também definido como estágio de observação por Krasilchik (2008), Leite (2004) e Pimenta (2009), o qual tem um papel importante quanto à observação e regências relativas à área de Ciências Biológicas no contexto escolar como um todo. Durante essa etapa o estagiário não deve se prender apenas à sala de aula.

Segundo Carvalho (1985, p. 65), “a observação é o ponto de partida eficiente e fundamental para toda atividade criativa”, “[...] de um processo que pode oferecer dados para uma posterior avaliação do mesmo”. Para Pimenta e Lima (2017) a observação é necessária por possibilitar visualizar, na escola, o que foi discutido nas aulas na universidade.

Dessa forma, a observação traz elementos importantes para o estagiário, como possibilitar a compreensão do funcionamento do sistema escolar não mais como um estudante da educação básica, mas sim condição de futuro professor.

Para Krasilchik (2008, p. 171) essa etapa possibilita reconhecer a “situação geral da escola”, a qual se realiza uma breve descrição da infraestrutura escolar, das condições socioeconômicas dos estudantes, das relações entre professores, estudantes e funcionários. A visão de Krasilchik está alinhada aos pontos apontados por Leite (2004), ao afirmar que embora essa fase busque uma macrovisão da unidade escolar, há também alguns pontos que exigem uma observação mais sistemática, como:

[...] observação direta das aulas: a organização sequencial dos conteúdos de ensino e sua integração no âmbito da própria disciplina e com as demais do currículo, análise dos livros didáticos e dos demais recursos utilizados, o clima afetivo vivenciado em sala de aula, os instrumentos de avaliação adotados, os incidentes críticos, os tipos de aula (LEITE, 2004, p. 116).

Já o ESO II e ESO III, reconhecidos como estágios de regência, definido como prática propriamente dita, é o momento em que o estagiário assume a orientação da classe (KRASILCHIK, 2008; PIMENTA; 2009; LEITE, 2004). De acordo com Carvalho (1985, p. 9), é na regência que o licenciando deve “[...] assumir todas as funções de um professor, entrar em contato, de maneira sistemática, com os problemas da profissão de professor e testar em sala de aula as inovações propostas na universidade”.

Todavia, é um momento delicado, uma vez que muitos professores não compreendem o objetivo das regências e veem o estagiário como “uma forma de interferência” nas suas atividades de sala de aula (KRASILCHIK, 2008), ou como apresenta Carvalho:

O estagiário não deve, nem pode atrapalhar uma aula, sob o risco de não ser aceito pelo professor e por seus alunos. Quando colocamos estagiários para trabalhar junto a um professor, não encontramos problemas nas atividades de coparticipação, mas encontramos resistências quanto à regência de classe, pois essas aulas, quase sempre, precisam ser reelaboradas (CARVALHO, 1985, p. 9).

De acordo com o Programa de disciplina do estágio supervisionado obrigatório/UFRPE, no ESO IV os educandos terão a oportunidade de compreender e refletir sobre os processos educativos que serão desenvolvidos em diferentes espaços formais, não escolares e não-formais de aprendizagem, de modo que seja possível ampliar e consolidar as experiências docentes anteriores através da observação-participante, diagnose e vivências frente às demandas anunciadas nos diferentes contextos educativos analisados (ANEXO A).

No item seguinte apresentaremos o instrumento da pesquisa. Dialogaremos sobre questões éticas, assim como sobre os benefícios aos que participam das entrevistas, abordaremos a importância das questões a serem feitas e da necessidade de elas sejam claras e objetivas e, por último, apresentaremos as temáticas e perguntas de nossa pesquisa.

5.3 Instrumento de pesquisa

Dentro da metodologia história de vida existem diversos instrumentos e técnicas que podemos utilizar na coleta dos dados, como por exemplo: entrevista oral ou escrita, diários, fotografias etc. (NÓVOA, 2000). Em nossa pesquisa de campo, realizamos a aplicação da entrevista de história de vida, termo que deriva do inglês *the life story interview*, que tem como um dos seus principais autores Atkinson (1998).

De acordo com o autor (1998), a entrevista de história de vida é essencialmente um modelo que pode ser aplicado em diferentes situações, circunstâncias ou cenários e encontra-se dividida em três estágios, descritos pelo autor:

- 1- Planejamento (pré-entrevista) – essa primeira fase é denominada fase da preparação, que inclui a compreensão do porquê uma história de vida pode ser benéfica.
- 2- Fazendo a entrevista – guiando uma pessoa através do que ele(a) conta de sua história de vida, enquanto está sendo gravado(a) ou filmado(a).
- 3- Por último, temos a transcrição ou interpretação da entrevista (pós-entrevista) – na transcrição devemos deixar de lado as perguntas e comentários do entrevistador e somente transcrever as palavras da pessoa que conta a história, para que elas se tornem uma narrativa fluida e conectada nas próprias palavras do narrador. Além disso, após a transcrição deve-se enviar ao entrevistado(a) a sua história escrita para que ele(a) possa verificar e se desejar fazer alguma mudança (ATKINSON, 1998, p. 29).

A entrevista de história de vida pode variar consideravelmente em termos de duração e extensão. Atkinson (1998) descreve que estas deveriam ou devem durar de uma hora ou uma hora e meia, divididas em duas ou três entrevistas por pessoa, e que muito pode ser aprendido sobre a vida de uma pessoa em duas ou três partes. Para o autor, essa divisão é recomendada principalmente para os novos pesquisadores que estão iniciando suas pesquisas com história de vida.

Entretanto, ao escolher a entrevista de história de vida como metodologia de pesquisa, é importante que o pesquisador saiba que enfrentará alguns desafios e questões éticas no percurso de suas entrevistas. Esta é altamente contextualizada e personalizada, reunindo as qualidades de informação sobre a experiência humana, demandando muita espontaneidade e julgamento individual por parte do entrevistador durante o processo da entrevista (ATKINSON, 2002).

Quanto às questões éticas, existem certamente protocolos éticos que o pesquisador precisaria seguir. A ética na entrevista de história de vida é sobre ser justo, honesto, claro e direto. Segundo Atkinson, é de responsabilidade do entrevistador considerar primeiro o interesse e a privacidade do entrevistado. Terceiro, é de sua responsabilidade também, além de considerar, garantir os direitos, interesse e sensibilidade de quem conta a história e protegê-la.

Quarto, o entrevistado tem o direito de saber exatamente o que pesquisador irá fazer com a sua história e comunicar se ocorrer mudança de seus objetivos durante o processo. Quinto, deve garantir o anonimato do entrevistado e, por último, a participação deve ser voluntária, sendo o entrevistado livre para refutar qualquer questão; é ele(a) que escolhe o momento oportuno para encerrar sua entrevista (ATKINSON, 1998; 2002).

Somos seres humanos necessitados de que alguém nos escute. Para alguns isto é um processo fácil, para outros é necessário que sejamos provocados a falar, mas o que existe em comum em todas estas pessoas é o desejo de encontrar alguém que realmente as escutem, ouçam suas histórias, que tenham interesse sobre elas. Entretanto, há pessoas que são relutantes em contar a sua história de vida, ou por se sentirem intimidadas e envergonhadas, ou simplesmente não se sentirem confortáveis.

Há muitos valores em se compartilhar uma história de vida, tanto para o entrevistado quanto para o entrevistador, pois ambos são capazes de refletir sobre sua vida. Depois de ouvir ou contar uma história de vida, ninguém será o mesmo de antes.

Então, quais seriam os benefícios de quem participa da entrevista de história de vida? Atkinson (1998; 2002) descreve nove benefícios que contribuem para que os participantes da metodologia reflitam sobre os processos e conteúdo de sua própria história:

Clarear perspectivas em experiências pessoais, ganhando sentimentos, o que traz um maior significado para a vida da pessoa.

Um maior autoconhecimento, melhorando autoimagem e ganhando mais autoestima.

Experiências preciosas e *insights* são compartilhados com os outros.

Júbilo, satisfação e uma paz interior, ganhamos quando compartilhamos uma história com outros.

Compartilhar uma história é uma maneira de clarificar ou liberar certas cargas e validar a experiência pessoal, é de fato central para o estabelecimento do processo identitário.

Compartilhar uma história ajuda a criar um laço comunitário e pode mostrar que temos mais em comum com os outros do que pensávamos.

A história de vida pode ajudar outras pessoas a ver suas vidas mais claramente ou diferentemente, e possivelmente ser uma inspiração para ajudá-las mudar alguma coisa em sua vida.

Outros vão nos conhecer e nos compreender melhor, de uma maneira que eles não tinham conhecido ou compreendido antes.

Um melhor sentido de como queremos que a nossa história seja finalizada, ou como poderíamos dar o “bom” final que queremos, poderia ser obtida. Compreendendo nosso passado e presente, nós também ganhamos uma perspectiva mais clara de nossos objetivos futuros (ATKINSON, 1998, p. 29; 2002, p. 127-128).

Com certeza cada um de nós jamais terá exatamente a mesma experiência na entrevista de história de vida. Alguns devem certamente olhar para sua história com

arrependimento, para outros as entrevistas podem ser um processo doloroso, contudo, mesmo esse tipo de reação pode ter eventuais resultados positivos.

Uma dúvida recorrente de quem usa o instrumento entrevista de história de vida é *quem* você deve entrevistar. De acordo com Atkinson (1998), a escolha irá depender do uso que você tem sobre a história de vida. Normalmente, a escolha está ligada ao que você deseja aprender. O melhor candidato para uma história de vida deve ser aquela pessoa que irá emergir naturalmente de suas interações diárias. Pode ser um amigo ou alguém que você tropeçou por acaso na vida, alguém do seu ambiente profissional; além disso, podemos também incluir todas as idades, pois não apenas pessoas mais velhas como também os jovens têm uma história de vida.

Suas escolhas podem ser baseadas em uma pessoa ligada a você ou a uma parte de sua vida. Nesta pesquisa, a escolha foi baseada em uma parte da história de vida da pesquisadora, no período da graduação, na qual as professoras de estágios contribuíram no despertar para a docência, anteriormente não havia interesse em ser professor.

Nas entrevistas, mais importante do que as formalidades ou aparência científica, é exercer a habilidade do ser humano sensível, empatia e compreensão. E como podemos obter melhor as informações que mais queremos? Ou, qual é a melhor forma de perguntar na entrevista? E o que melhor me garantirá respostas autênticas? São perguntas lançadas por Atkinson (1998), que nos levam a refletir sobre o que seria uma boa entrevista, que nos possibilitasse alcançar os objetivos almejados. De fato, o que se pode afirmar é que ser um bom guia ou um bom entrevistador é uma das chaves para se ter uma boa entrevista.

Existem muitos tipos de questões que podem ser perguntadas em uma entrevista de história de vida, algumas mais efetivas do que outras. De acordo com Atkinson (1998), o tipo de pergunta que deveria ser evitada é a que induz o entrevistado a dar resposta do tipo “sim” ou “não”.

Esse tipo de pergunta, referida como questão fechada, pode levar o pesquisador ao fim da sua entrevista, não alcançando o objetivo almejado, a menos que você a siga com uma pergunta de “por que” ou “como”. Mais interessante seria a abordagem com questões abertas que solicitam que haja uma descrição, uma estruturação, que encorajam o desenvolvimento de respostas, que não se restrinjam apenas “sim” ou “não”, mas a uma descrição da história de vida. Como por exemplo: Como você descreveria sua infância?

De acordo com Agee (2009, p. 431) “uma boa questão não necessariamente produz uma boa pesquisa”. A qualidade de uma questão normalmente informa a direção da qualidade do estudo em termos de interação entre a teoria e a metodologia da pesquisa. Segundo Maxwell (2005, p. 67) “a função de sua questão de pesquisa é também explicar especialmente sobre o que é seu estudo”. Além disso, a teoria utilizada é um aspecto muito importante na qualidade de suas perguntas na entrevista. Quando escrevemos uma questão ou pergunta, o mais importante é montar as palavras fraseando implicitamente e explicitamente, fazendo uma ligação com sua teoria (AGEE, 2009).

É interessante ressaltar que cada tipo de questão redimensionará um diferente tipo de resposta. Além disso, o pesquisador precisa escolher uma variedade de tipos de questões para sua pesquisa, e não apenas incluir um único tipo. Entretanto, é mais frequente o caso em que quanto menos perguntas você fizer em uma entrevista de história de vida, melhor.

Na presente pesquisa fizemos uso de entrevista com questões subjetivas. Cada uma das perguntas estava conectada a uma temática da vida das nossas entrevistadas (Tabela 5). As argutivas tiveram a função de contribuir para um regaste da memória sobre um respectivo momento da vida dos nossos atores sociais, ficando à vontade em como e de que forma desejariam falar. Além disso, buscamos fazer o mínimo de interferência durante a coleta dos dados.

Tabela 5 - Temáticas e perguntas

TEMÁTICAS	PERGUNTAS
Os fatores sociais	De que maneira o ambiente social no qual você cresceu influenciou em sua vida profissional e pessoal? Que pessoas especiais você conheceu em sua vida e de que maneira estas pessoas te influenciaram?
O meu ambiente familiar	Você é casada? tem filhos? Como você descreveria seu esposo e de que maneira ele influencia e/ou contribui no seu ambiente de trabalho? Qual a importância da família para você? Quais foram os maiores desafios em conciliar família, casamento com a profissão docente? Até que ponto a estrutura familiar influencia no seu ambiente profissional?
O meu ambiente educacional	Quais ou qual foi a melhor memória de seu período escolar? Como os professores deste período, seja na educação básica ou superior, te influenciaram para você se tornar o que é hoje? *Como foi sua trajetória na educação básica, na graduação e na pós-graduação, quais foram os desafios e as conquistas destas fases?
O meu ambiente	De que maneira você percebe que seu eu pessoal e profissional atua na sua sala de aula? *Existe alguma maneira de separar? De que forma isso pode contribuir positivamente ou negativamente. O que é mais importante para você no seu ambiente profissional?

profissional	<ul style="list-style-type: none"> *Quais os desafios de ser professor de estágio? *Como é ser professor de estágio? *O que lhe motiva a ser professor de ESO? Por que você faz este trabalho? *Como foi o estágio supervisionado no ensino remoto?
Principais temas da vida	<ul style="list-style-type: none"> Qual foi a experiência de aprendizado mais importante da sua vida? Seja pessoal ou profissional. Quais foram as decisões cruciais que você tomou em sua vida que impactaram tanto no seu ambiente profissional quanto pessoal? Como você descrevia a si mesmo a este ponto de sua vida? Se pudesse voltar alguns anos o que você diria ao seu eu no início de sua caminhada na profissão docente? *A maneira como você se vê hoje é significativamente diferente do que era no início de sua atuação nos estágios? Mudou muito?
Visão de futuro	<ul style="list-style-type: none"> Como você descreveria sua visão de mundo? O que lhe dá mais esperança? *Qual sua visão de futuro sobre os ESO? *Que conselhos você daria aos futuros professores de estágio supervisionado?

Fonte: Adaptado de Atkinson (1998, 120). *elaboração própria (2020)

Depois da realização da última entrevista com cada um de nossos participantes, foi necessário realizarmos seu fechamento. Atkinson (1998) recomenda fazermos uma ou duas questões que deixem claro ao entrevistado que chegou o momento de encerramos a entrevista e darmos a oportunidade para que se possa adicionar alguns pensamentos finais à sua história de vida. Como exemplos: Existe alguma coisa que deixamos de fora da sua história de vida? Você acha que deu uma imagem justa de si mesmo? Quais são seus sentimentos sobre esta entrevista e tudo o que registramos?

5.4 Amostra e perfil dos atores sociais

Para a realização deste estudo contamos com a participação de três professoras de estágio supervisionado obrigatório do Departamento de Educação da UFRPE (departamento responsável pelas disciplinas pedagógicas) que lecionam no curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

Debruçamos nosso olhar na história de vida destas professoras, fazendo um recorte em 4 momentos de sua vida (tabela 6): na 1ª etapa, as entrevistas foram relacionadas com os fatores sociais e o ambiente educacional; na 2ª etapa, a abordagem foi direcionada ao seu ambiente familiar; na 3ª focamos no seu ambiente profissional e, por último, na 4ª etapa, enfatizamos os principais temas da vida e visão de futuro no sentido de compreender de que maneira a sua identidade como professor de estágio supervisionado foi se estabelecendo no decorrer do tempo, por meio de sua trajetória de vida pessoal e profissional.

Tabela 6 - Bloco de entrevistas

Sequência de entrevistas	Temática
1ª entrevista	Os fatores sociais O meu ambiente educacional
2ª entrevista	O meu ambiente familiar
3ª entrevista	O meu ambiente profissional
4ª entrevista	Principais temas da vida Visão de futuro

Fonte: Autora, 2020

Dessa forma, as professoras participaram de 4 entrevista sobre suas histórias de vida, dentro do foco pré-estabelecidos mediante o recorte que propusemos. A escolha ds atores sociais foi de forma voluntária, segundo critérios pré-estabelecidos tais como: concordar em participar da pesquisa, assinar o termo de livre consentimento, ser professor concursado e atuar nos estágios supervisionado do referido curso.

5.4.1 Caracterização dos atores sociais

Para melhor compreender o perfil acadêmico e profissional das professoras pesquisadas, elaboramos uma descrição mais detalhada, com base nas informações obtidas nos currículos lattes, bem como nas entrevistas realizadas, a fim de melhor caracterizar as professoras participantes. Além disso, tiveram suas identidades preservadas e para isso fizemos uso de codinomes, que foram baseados em nomes de flores: Girassol, Astromélia e Lótus

Girassol: É casada, natural do Rio de Janeiro e mãe de dois filhos. Aos cinco anos de idade iniciou seus passos na educação, tendo aula no quintal da vizinha, onde foi apresentada as primeiras letra. Ao chegar a idade escolar foi matriculada numa escola pública, num ambiente oposto ao da escola da vizinha, muitas crianças, muita gritaria, porém, mesmo sendo um ambiente inóspito ela queria estar na escola. Após um certo tempo em escolas públicas, ela foi matriculada numa escola particular, ambiente novo e de muitos desafios, como por exemplo, a difícil adaptação as aulas de matemática. No ensino médio ela encontrou exemplos de bons professores que contribuíram significativamente na sua identificação com a área da Biologia e aos 17 anos de idade iniciava sua caminhada no curso de Bacharelado em Biologia animal numa universidade pública. Fez diversas especializações, foi professora da educação básica, ministrou aulas de inglês, atuou como substituta em faculdades públicas e particulares, tem a titulação

em Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado. Atua nos estágios supervisionados e ministrar aulas na Pós-graduação. Um dos seus objetivos é fundar um campo de estágio na universidade onde atua, proporcionando assim uma formação de alta qualidade aos seus estagiários, futuros professores da educação básica.

Astromélia: É casada, natural de Pernambuco, mãe de três filhos (um adotivo especial), vem de uma família grande. Estudou durante toda a sua vida em escolas públicas, das quais têm valiosas memórias. Aos 18 anos estudou magistério e na conclusão do curso foi laureada, e com isso ganhou uma oportunidade de trabalhar numa escola pública de Pernambuco. No mesmo ano de sua premiação havia passado no curso de Biomedicina, numa universidade pública. Além de atuar na rede básica de educação, também foi professora substituta. Astromélia é graduada em Biomedicina, Pedagogia e Licenciatura em Ciências Biológicas, tem o título de Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado. Atualmente é professora de estágio supervisionado e de Pós-graduação. Muito do que ela é hoje como pessoa e profissional se deve a experiência da maternidade, principalmente da relação com seu filho adotivo. Aprendeu que cada um tem seu tempo e se faz necessário saber esperar o outro, respeitar o tempo do outro e estas lições ela traz para sua atuação como professora de estágio.

Lótus: É divorciada, natural de Pernambuco, mãe de dois filhos. Filha de militar, morou e estudou em diversos estados brasileiros, em escolas públicas e particulares. Seus pais foram os grandes incentivadores para seus estudos, estes deveriam estudar um idioma estrangeiro, aprender um instrumento musical e praticar algum tipo de esporte. Prestou vestibular muito cedo, por duas vezes. Não foi bem sucedida na primeira vez, ela atribui isto ao seu nervosismo e o fator de estar concluindo a educação básica. Em sua segunda tentativa foi aprovada em três faculdades (uma pública e uma particular) optando em fazer o curso de Farmácia na universidade pública. Lótus ainda fez mais duas graduações: Licenciatura em Ciências Biológica e Psicologia. Fez Mestrado e Doutorado. Na sua vivência no período do Mestrado curso a disciplina de filosofia, que mudaria sua concepção de mundo. Atuou em diversas escolas públicas, particulares, foi gerente do espaço ciências de Pernambuco, realizou assessoria educacional para a Secretária de Educação da Cidade do Recife/PE, dentre outros municípios. Atualmente ocupa a 17ª cadeira da Academia de Letras, Artes e Ciências da Cidade de Olinda/PE.

Lecionou em várias instituições públicas e privada, na rede básica de ensino e superior. Desde de 1997 vem atuando com o componente curricular, estágio supervisionado obrigatório. Um dos seus objetivos é se dedicar a filosofia, escrever livros, entretanto, suas atividades acadêmicas não lhe permite escrever, possuem várias obras já escritas, porém lhe falta tempo fazer os acabamentos necessários.

5.5 Fases da pesquisa

A presente pesquisa foi dividida em 5 fases distintas (figura 1), porém complementares. Na primeira fase foi realizado um levantamento bibliográfico e uma pesquisa exploratória, ambos para subsidiar o problema de pesquisa, além de contextualizar e justificar sua importância.

Na segunda fase, fizemos uma aproximação em relação aos currículos das professoras de estágio e nos programas dos componentes curriculares dos estágios supervisionados obrigatórios, com o objetivo de levantar as primeiras impressões sobre os nossos futuros atores sociais e o componente curricular.

Para a realização desta fase foi necessário entrar em contato com a Secretaria do Departamento de Educação da UFRPE para solicitar os nomes dos professores que atuam nos estágios no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, assim como acesso aos programas de disciplina do ESO.

Na terceira fase, realizamos o primeiro contato com as professoras de estágio. Esse contato inicial foi realizado via e-mail institucional, que foi disponibilizado pela Secretaria do Departamento de Educação. Neste e-mail fizemos uma breve introdução sobre a pesquisa e posteriormente agendamos um encontro com as professoras.

O segundo encontro foi realizado na instituição onde elas lecionam e neste encontro pudemos fazer uma introdução da presente pesquisa, mais aprofundada e convidá-las a participar da pesquisa. Além disso, foi entregue o termo de livre Consentimento esclarecido (Apêndice A), o qual assinaram e concordaram com os termos da pesquisa.

Na quarta fase, ocorreu a coleta dos dados. Nela se procederam as entrevistas de história de vida, sendo realizadas individualmente, em locais e dias combinados com cada uma das participantes. Entretanto, devido ao estado pandêmico que afetou o planeta, especialmente o Brasil, tivemos que ser adaptadas a uma nova realidade, que nos foi apresentada. Assim, todas as entrevistas foram realizadas de forma remota, por

meio da plataforma do *Google Meet* em dias e horários pré-estabelecidos por nossos atores sociais, todas ocorreram no ambiente familiar, tanto das entrevistadas como da pesquisadora.

Para a coleta fizemos uso de um gravador de voz instalado no celular da pesquisadora, objetivando fazer gravação da vídeo conferência, porém, não foi possível devido à limitação da plataforma do *Google Meet*. Quanto à gravação, este recurso se fez necessário devido à possibilidade de termos depoimentos extensos. Além disso, “a gravação é muito importante para se ter com precisão o registro de tudo que foi dito por ocasião da entrevista” (OLIVEIRA, 2010, p. 87).

Entretanto, mesmo as entrevistas tendo sido realizadas de forma virtual, buscamos proporcionar um ambiente acolhedor e com a melhor acústica possível, a fim de que nossas entrevistadas pudessem se sentir confortáveis e seguras para contar suas histórias de vidas. Além disso, por se tratar de uma pesquisa de abordagem qualitativa, os instrumentos precisam estar adequados com o intuito de alcançar os objetivos desejados. Dessa forma, nossas entrevistas foram divididas em temáticas, e cada temática estava intrinsecamente relacionada a um ou mais objetivos específicos da pesquisa (Tabela 7).

Tabela 7 - Objetivos específicos x Temática das entrevistas

Objetivos específicos	Temática das entrevistas
Descrever a trajetória dos professores de ESO no seu ambiente educacional.	O meu ambiente educacional
Analisar como se estabeleceu o ambiente profissional do professor de estágio supervisionado em Ciências Biológicas e como foi sua trajetória e/ou atuação nos ESO na pandemia.	O meu ambiente profissional, visão de futuro, principais temas da vida, meu ambiente familiar.
Identificar de que maneira os fatores sociais e familiares influenciaram na formação profissional dos professores de estágio.	Fatores sociais e o meu ambiente familiar
Analisar de que forma a trajetória pessoal e profissional do professor de estágio interfere e/ou influência na sua atuação nos estágios.	Meu ambiente familiar, meu ambiente profissional, principais temas da vida, visão de futuro

Fonte: Autora, 2020

Uma semana antes da realização de cada entrevista as professoras receberam em seus e-mails ou *WhatsApp* a temática da semana, com suas respectivas perguntas. Foi importante esse envio a fim de que elas tomassem posse da parte da história de vida que seria contada. Contudo, estas poderiam ou não seguir aquele roteiro, como também, poderiam ou não fazer a leitura prévia do mesmo, ou simplesmente deixar para conhecer o detalhe de cada temática no dia da entrevista e foi assim que ocorreu. Algumas

professoras preferiram não visualizar as temáticas, outras acharam que seria interessante fazer a visualização e a leitura prévia.

Por causa da pandemia as entrevistas se postergaram mais do que se tinha planejado, devido às agendas de nossas entrevistadas, que tiveram seu ambiente familiar literalmente invadido por seu ambiente profissional, o que as deixou com agendas bem comprometidas, e por isso, levamos uma média de 3 a 4 meses para conseguir realizar 4 entrevistas, ou seja, essa etapa perdurou aproximadamente 8 meses, período que foi de novembro de 2020 à junho de 2021. As entrevistas transcorreram de uma maneira leve e muito confortável para ambas as partes, a média de duração era de uma hora e vinte minutos.

Na quinta fase, ocorreu a transcrição dos áudios, foi uma fase longa e fastidiosa, além disso, alguns problemas de conexão prejudicaram a qualidade de algumas entrevistas e por isso foi necessário refazer duas destas. Para auxiliar na transcrição dos áudios fizemos uso do aplicativo áudio *to text*.

Com o fim das transcrições, como sugere a metodologia, as entrevistas foram posteriormente enviadas aos e-mails das professoras para a aprovação, também encaminhamos cópia impressa que foi enviada a residência destas. Como se trata de uma história de vida, se faz necessário que as docentes aprovelem o texto transcrito, censurem ou até alterem alguma parte da história contada por elas. Após a aprovação dos textos prosseguimos com a realização das análises dos dados. Para isso fizemos uso da análise de conteúdo baseado em Bardin (2011), conforme descreveremos no próximo item.

Figura 1- Fases da Pesquisa

Fonte: Autora, 2021

5. 6 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica refinada que exige muita dedicação, paciência e tempo do pesquisador, que tem de se valer da sua intuição, imaginação e criatividade, principalmente na definição das categorias de análise. Para tanto, disciplina, perseverança e rigor são essenciais (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011).

O percurso de análise deste trabalho toma como referência a obra de Laurence Bardin (2011), atualmente a literatura de referência em análise de conteúdo. Em razão da utilização da análise de conteúdo está crescendo no Brasil, principalmente nas pesquisas que se caracterizam por abordagem predominantemente qualitativa, torna-se evidente a validade de reflexões acerca desta técnica (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011).

No entanto, cabe salientar que não se tem como proposta a discussão da técnica em si, o que já foi realizado por muitos autores internacionais (CLEGG; NORD, 2001; DENZIN; LINCOLM, 2000) e nacionais (GODOI; BANDEIRADE-MELO, 2001;

SILVA, 2000; MATTOS,2006; VERGARA, 2003). Pretende-se sim, trabalhar os desafios do uso da técnica para além das influências positivistas que ainda existem sobre os pesquisadores que trabalham com análise de conteúdo.

Dessa forma, acredita-se que este ensaio teórico pode ser de grande utilidade, tanto para os pesquisadores do campo da educação que já vêm utilizando a técnica, quanto para aqueles que pretendem vir a utilizá-la, pois sabe-se que muitos se aventuram na sua aplicação em razão de sua visibilidade e credibilidade no meio científico, muito embora não a conheçam de fato.

A escolha pela análise de conteúdo se dá por acreditarmos que a condução das descrições sistemáticas nos ajuda a interpretar as mensagens contidas nos dados que coletamos e, conseqüentemente, nos auxilia a atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além de uma simples leitura comum.

Há diferentes técnicas que podem ser utilizadas na execução de pesquisas diferenciadas, mas a análise de conteúdo consiste em uma técnica de análise de dados que vem sendo utilizada com frequência nas pesquisas qualitativas no campo da educação, assim como na psicologia, na ciência política, na administração, na publicidade e, principalmente, na sociologia (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011).

Por mais que muitos autores abordem a análise de conteúdo, até mesmo utilizando conceitos diferenciados e diferentes terminologias para as diversas etapas da técnica, nesta pesquisa toma-se como base a conceituação de Bardin (2011), bem como as etapas da técnica explicitadas pela autora. Tal opção deve-se ao fato dela ser uma referência em pesquisas que adotam a análise de conteúdo como técnica de análise de dados. Assim, a análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, inferência esta que recorre a indicadores (BARDIN, 2011, p. 38).

Percebe-se que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Já Flick (2009, p. 291), afirma que a análise de conteúdo “é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material”. Existe uma infinidade de formas de coleta de material, e em sua maioria são constituídos de formas documental, como por exemplo, diário de campo, transcrições, Leis etc. Contudo, de acordo com Flick (2009), todas as formas de documentação (textual ou não textual) têm relevância no processo de pesquisa, possibilitando assim uma adequada análise.

Em um primeiro momento a análise de conteúdo recorreu a um enfoque quantitativo. Contudo, logo essa deficiência unilateral cedeu lugar às análises qualitativas, possibilitando que o método fosse utilizado em ambas as abordagens, até mesmo concomitantemente (GODOY, 1995).

A análise de conteúdo constitui-se em um método específico que parece mais claro em razão da elaboração esquemática que o acompanha (passo a passo), tornando-o mais fácil e menos ambíguo “devido à possível redução do material anteriormente delineado” (FLICK, 2009, p. 294). Triviños (1987), salienta que a análise de conteúdo se constitui em um conjunto de técnicas. Para tanto, o pesquisador necessita “possuir um amplo campo de clareza teórica. Isto é, não será possível a inferência, se não dominarmos os conceitos básicos das teorias” (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

Como toda técnica de análise, certas limitações também são inerentes a análise de conteúdo. Uma das críticas diz respeito ao ideário de metodologia quantitativa, assim, a categorização que é própria do método, um tanto esquemático, pode obscurecer a visão dos conteúdos, impedindo o alcance de aspectos mais profundos do texto (FLICK, 2009).

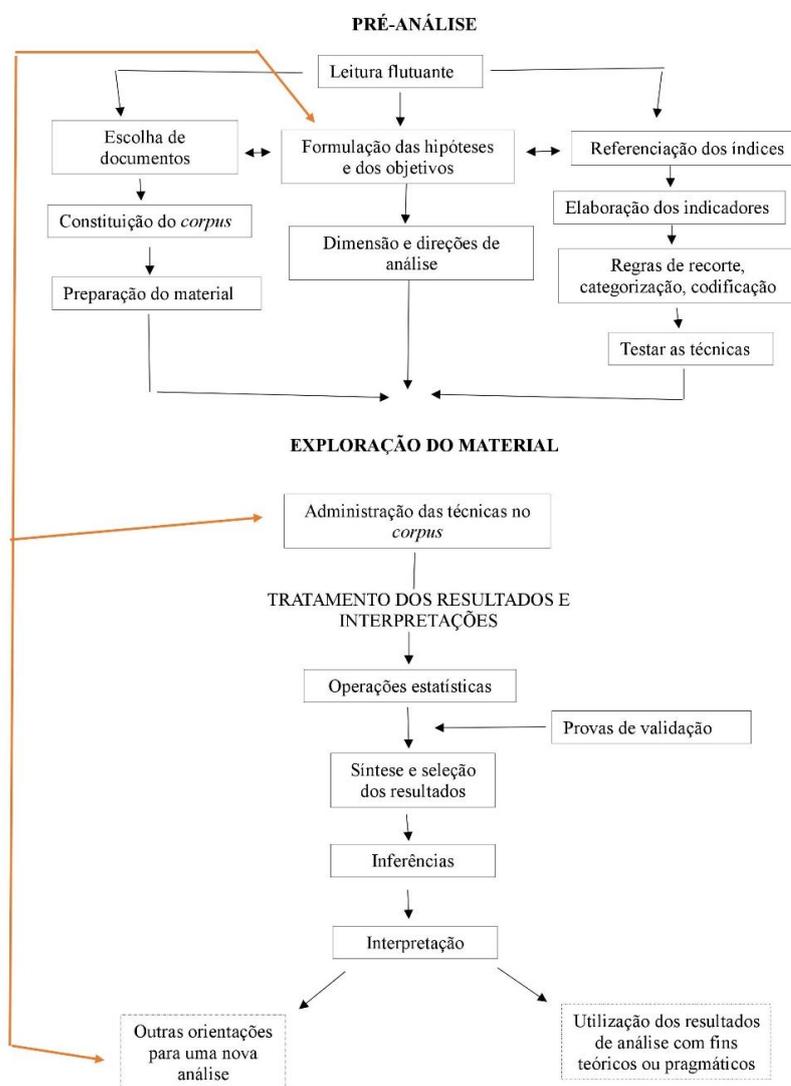
Outra limitação deve-se ao fato da análise de conteúdo exigir inferência do pesquisador em suas diferentes fases, neste caso a neutralidade pode ser considerada uma limitação. Por outro lado, Thompson (1995), refere que, não se pode esquecer que o objeto de análise constitui construção simbólica significativa, o que pode se reverter em validação para pesquisa, fugindo das críticas das análises positivistas.

Então, com objetivo de superar esta limitação, o pesquisador deve assegurar adotar um detalhamento quanto aos procedimentos seguidos na abordagem, visando garantir a validação da sua análise. Ou seja, é importante que tome cuidado, tanto em detalhar quanto em cumprir as etapas que constituem o método, evitando tanto o positivismo quanto o idealismo (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011).

Cabe salientar que, ao se trabalhar com a análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2011), o cuidado com a descrição e execução de cada uma das fases da análise, por mais que se mantenham a flexibilidade e a criatividade, caracteriza-se como forma de gerar confiabilidade e validade. Na busca da validação e confiabilidade se faz necessário que o pesquisador tenha cuidado com a boa redação dos resultados da pesquisa, a adequada exposição dos dados coletado, a boa organização dos dados e o zelo com o detalhamento do processo da pesquisa como o todo.

Mediante esta apresentação inicial, organizamos a nossa análise dos dados baseada nas entrevistas em três fases descritas por Bardin (Figura 2): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação.

Figura 2 -Fases da análise de conteúdo



Fonte: Bardin (2006, p. 128).

A pré-análise é a fase de organização da constituição do *corpus*, o conjunto de materiais submetidos a análise. Corresponde a um período de intuições, que tem por objetivo tornar operacional e sistematizar as ideias, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, em um plano de análise (BARDIN, 2011).

Segundo Bardin (2011), essa primeira fase possui três missões: escolher os documentos que serão analisados, a formulação das hipóteses e dos objetos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final, mas isto não significa que estas irão ocorrer de uma forma cronológica, embora todas mantenham uma estreita ligação umas com as outras.

A primeira fase da pré-análise é denominada de “leitura flutuante” – O primeiro contato que tivemos com as transcrições das entrevistas se deu pela “leitura flutuante”, fase essencial para a construção inicial dos indicadores para a análise. A “leitura flutuante” consistiu em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.

Concluída a primeira fase, adentramos a segunda etapa onde lemos as entrevistas por diversas vezes com a finalidade de melhor prepará-las, a fim de constituirmos o *corpus*. Segundo Bardin (2011, p.126) o *corpus* “é um conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A constituição desse *corpus*, implica na escolha de algumas regras, tais como:

A regra da exaustividade, na qual consideramos o texto em sua totalidade, ou seja, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão que não possa ser justificável no plano do rigor. Segundo Bardin (2011), esta regra é completada pela ação de não-seletividade.

A regra da representatividade, para dar conta do universo pretendido. Na representatividade a análise pode se efetuar em uma amostra desde que o material a isso se preste, mas a amostragem apenas se torna rigorosa quando esta for uma parte representativa do universo. Entretanto, nem todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo se este for demasiado importante (BARDIN, 2011).

A regra da homogeneidade, para garantir a coerência interna entre os materiais. Os documentos que serão analisados devem ser homogêneos, em outras palavras,

devem obedecer a critérios de escolha pré-estabelecidos. Em nosso caso, todas as entrevistas que foram realizadas dentro de uma temática que dispunha de perguntas feitas igualmente entre todos os atores sociais da pesquisa.

A regra da pertinência, na qual os documentos retidos devem ser adequados enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise.

Ainda dentro da pré-análise temos a formulação das hipóteses e dos objetivos. A hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou informar) recorrendo aos procedimentos de análise, o objetivo é a finalidade geral a que nos propomos, o quadro teórico e/ou pragmáticos, no qual os resultados obtidos foram utilizados (BARDIN, 2011).

Após a formulação das hipóteses dos objetivos tivemos a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores. Quando iniciamos nossas análises no texto, naturalmente este foi falando conosco. Por exemplo, o índice pode ser a menção de um tema que é retratado com muita frequência pelos pesquisados, já o indicador seria a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta em relação a outros.

Segundo Bardin (2011), uma vez escolhidos os índices, procede-se à construção de indicadores precisos e seguros. É a partir da pré-análise que devem ser determinadas as operações de recortes do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados. Por último, temos a preparação do material, que deve ser iniciada antes da análise propriamente dita, na qual o material reunido deve ser preparado.

A segunda fase, proposta por Bardin (2011), consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos. A exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, que diz respeito ao *corpus* (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase.

De acordo com Bardin (2011), tratar o material é codificá-lo. A codificação, por sua vez

(...) corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recortar, agregação e

enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (BARDIN, 2011, p. 129).

Neste sentido, realizamos um recorte (desmembramento) dos dados contidos nas entrevistas, definimos e reagrupamos as unidades de registros (unidade de significação a codificar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial) e as unidades de contexto (que corresponde ao segmento da mensagem pela dimensão superior, propícia compreender a significação exata da unidade de registro). Com as unidades de codificação escolhidas, o passo seguinte foi a utilização da categorização – “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto de dados, que têm características de um conjunto de dados comuns” (BARDIN, 2011, p. 145).

Segundo Bardin (2011), um bom conjunto de categorias deve possuir as seguintes qualidades: a exclusão mútua: estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão; a homogeneidade: em um mesmo conjunto categorial só se pode funcionar com um registro e com uma dimensão da análise; a pertinência: estabelece que as categorias devem se adequar ao conteúdo (quadro teórico) e ao objetivo da pesquisa; a objetividade e a fidelidade: em razão de que as categorias devem ser codificadas da mesma maneira e claras o suficiente para não restar dúvidas sobre elas; e a produtividade: uma vez que as categorias são produtivas se os resultados forem férteis em índices de inferências, em hipótese novas e em dados exatos.

Ainda segundo Bardin (2011), as categorias podem ser criadas *a priori* (a partir do referencial teórico), denominada de categoria analítica, e *a posteriori* (durante a análise dos dados), denominada de categorias empíricas.

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferências e interpretações. Nela ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminado nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2011). A inferência se subdivide em alguns polos de atração: o emissor, ou reprodutor (pode ser um indivíduo ou um grupo de indivíduos emissores); o receptor, pode ser um indivíduo, um grupo (restrito ou alargado) de indivíduos, ou uma massa de indivíduos; a mensagem (qualquer análise de conteúdo passa pela análise da própria mensagem), e esse material constitui o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível.

Na mensagem, de acordo com Bardin (2011), existem dois níveis de análise: o continente e o conteúdo; ou os significados e os significantes, ou ainda o código e a significação. “O código é um como indicador capaz de revelar realidades subjacentes; e a significação, a passagem sistematizada pelo estudo formal do código não é sempre indispensável. A análise de conteúdo pode realizar-se a partir das significações que a mensagem fornece” (BARDIN, 2011, p. 165).

Uma das importantes fases da análise de conteúdo é a codificação que, segundo Bardin (2011), corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas: O recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem) e classificação e agregação (escolha das categorias).

As unidades descritas por Bardin (2011) se subdividem em unidade de registro e unidade de contexto. A unidade de registro corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial. Estas unidades podem ser: uma palavra-chave, um tema, temas-eixo, o personagem (o ator social escolhido), um acontecimento ou um documento ou unidade do gênero. Já unidade de contexto corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores as das unidades de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro.

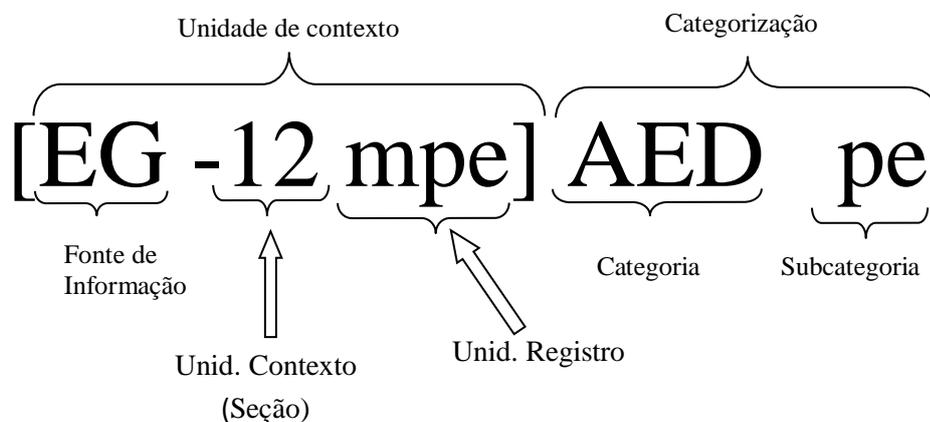
A análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigar as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores, referências no texto). Os indicadores e inferências podem ser de natureza muito diversa. A inferência faz-se, habitualmente, caso por caso. Além disso, temos a inferência específica, por exemplo, quando se procura responder à pergunta: Será que a Coreia do Norte um dia se unificará com a Coreia do Sul, tornando-se uma única Coreia? E temos as inferências gerais, por exemplo: Existe uma lei que relaciona que o aumento da criminalidade está acompanhado com o aumento da pobreza?

Quanto às regras de enumeração, pode-se utilizar diversos tipos e enumerações, como por exemplo: a presença ou ausência de determinado elemento no texto a ser analisado; a frequência, medida mais usada, ou seja, a importância de uma unidade de registro que aumenta com a frequência de aparição; a frequência ponderada, isto é, aparição de determinado elemento que tem mais importância do que um outro; neste caso a ponderação pode corresponder a uma decisão tomada *a priori*, mas pode também traduzir as modalidades de expressão ou intensidade de um elemento.

A intensidade, a medida de intensidade que cada elemento aparecer e que é indispensável na análise dos valores (ideológicos, tendências) e das atitudes; a direção, que se traduz num caráter quantitativo (intensidade) ou qualitativo, podendo ser favorável, desfavorável ou neutra. A ordem de aparição das unidades de registro, que pode ser o índice pertinente e, por último a co-ocorrência, que é a presença simultânea de duas ou mais unidades de registro numa unidade de contexto (BARDIN, 2011).

Como as entrevistas foram compostas por diferentes professoras, se fez necessário organizar os resultados, facilitando a leitura. Estamos falando da codificação, uma das etapas estabelecidas por Bardin. A codificação (figura 03) nos ajuda a identificar as falas dos atores sociais sem a necessidade de ter que transcrever todo o diálogo da entrevista, já que a partir do código gerado o leitor poderá consultar o discurso na íntegra na tabela de codificação.

Figura 3 - Exemplificação da codificação dos dados analisados



Fonte: Autora, 2019

Em colchete temos nossa unidade de contexto, ou seja, nossa fonte de informação que codificamos como EG, que se encontra em letras maiúsculas significando a letra E, Entrevista e G, o codinome de nossos atores sociais: Girassol, Lótus e Astromélia. Para as seções das unidades de contexto, faremos uso de um numeral, que corresponde a ordem das falas, que foram catalogadas conforme a sequência da construção dos quadros. Posteriormente temos nossa unidade de registro, que será representada por letras minúsculas, aqui optamos fazer o registro destas unidades por temáticas, que foram construídas *posteriori*, ou seja, foram instituídas

durante a análise dos dados, no exemplo, temos como unidade de registro mpe: Memória pré-escolar.

Em seguida temos os códigos referentes a categorização. Nesta codificação adotamos os seguintes códigos. Para as categorias, letras maiúsculas, como por exemplo, AED (Ambiente Educacional) e em nossas subcategorias foram codificadas com letras minúsculas, exemplo: período escolar (pe).

A codificação e toda a fase das análises foram realizadas baseadas na descrição das diferentes fases da técnica que Bardin propôs. Assim, nem todo texto é tido em consideração, e nas palavras da autora (, p. 202), “não se trata, pois de um método exaustivo, pelo mesmo em relação ao conteúdo do texto. Apenas uma dimensão, a das atitudes, é tida em consideração e por consequência só os enunciados que exprimem a avaliação são submetidos à análise”.

Cabe salientar a importância da análise de conteúdo nas pesquisas na área da educação, que se mostra cada vez maior, sobretudo devido à forma rigorosa com que tratam informações e testemunhos que apresentam algum grau de complexidade, devido a sua preocupação do rigor e profundidade. No próximo capítulo iremos dialogar sobre os resultados encontrados a partir das análises de nossas entrevistas.

Capítulo V RESULTADOS E DISCUSSÃO

*E a vida o que é diga lá, meu irmão?
Ela é a batida de um coração?
Ela é uma doce ilusão?
Mas e a vida?
(GONZAGUINHA, 1982).*

O trecho da música de Gonzaguinha (1982) nos impulsiona a refletir que a nossa história de vida é composta por várias interrogações, as quais nem sempre temos as respostas, se é que existe alguma resposta concreta sobre o que é a vida. No decorrer da construção da história de vida das professoras de estágio supervisionado obrigatório (Girassol, Astromélia e Lótus), muitas perguntas ainda permanecem, uma delas, que é a mais recorrente, é como falar destas professoras, como falar de uma pessoa que é um todo. Na organização das discussões e análises dessas trajetórias de vida, em algum momento pode transparecer ao leitor que elas estão isoladas, mas que, no decorrer da construção deste texto, pretende-se tratá-las aqui, com um olhar que nos remete à questão de que o processo de análise que está sendo empregado respeitou a interpretação realizada sobre a pessoa e não sobre o fragmento que o compõe. E nesse processo o pesquisador também tem seu momento de distanciamento e proximidade para compreender tudo, realizando as relações e correlações sobre uma história de vida, sobre a Girassol, a Astromélia e a Lótus. A partir dessa compreensão, elencamos seis categorias que nos auxiliaram a compreender como as docentes foram se constituindo professores de ESO: ambiente familiar, ambiente educacional, trajetória pessoal e profissional, ambiente profissional, pandemia e o estágio supervisionado obrigatório. A cada tópico de discussão apresentaremos um pensamento ora de algum autor ora de nossas professoras participantes.

6.1 Ambiente Familiar

*Com as bênçãos de Deus, quero continuar amando eternamente, meu filho
(meu sol), minha filha (minha lua), meus dois netinhos (minhas estrelas) e
todos da minha realidade vivida numa constante tentativa de aproximação
da verdade (Lótus, 2021).*

A família é a primeira sociedade que convivemos e que levamos por toda vida, portanto, base para a formação de qualquer indivíduo. É no convívio familiar que aprendemos, um com o outro, a respeitar, partilhar, ter compromisso, disciplina e a administrar conflitos. É inegável que cada um carrega um histórico de experiências, aprendizados e lembranças que serão reflexos por toda vida (LIBANORI, 2016).

Em nossa primeira categoria nos debruçamos sobre o ambiente familiar de nossas entrevistadas observando não somente sobre a família, onde nasceram, mas, principalmente a família que construíram ao longo de suas histórias de vida. A partir da categoria ambiente familiar (FA) surgiram cinco unidades de registro: referência no contexto social (ref.soc) (quadro 8); estrutura familiar (ef) e a importância da família (if) (quadro 9); ser mulher e profissional (mp) (quadro 10) e a subcategoria: casamento x profissão (cxp) de unidade de registro a jornada (quadro 11).

Quadro 8 - Ambiente familiar: referência no contexto social

Categoria	Unid. Registro	Unid. contexto	Código
Ambiente familiar	Referência no contexto social	A minha avó foi uma grande referência na minha vida, assim, quando eu penso numa mulher forte, eu penso na minha mãe, mas, eu penso em primeiro lugar na minha avozinha, porque minha ela não teve oportunidade de estudo. Para assinar as coisas ela desenhava [...] mediante todo esse contexto dela, ela era uma mulher muito forte, uma grande referência, para me tornar o que eu precisava ser. [...]Minhas referências foram sempre muito femininas. Então, com a minha avó eu via que não poderia ficar naquela situação, eu precisava estudar, porque eu via que minha avó ficava muito dependente das pessoas para conseguir fazer as coisas, pela falta de oportunidade. Diante de tudo isso eu chorava para ir à escola, chorava para ir à escola. GIRASSOL 1	[EG-1ref.soc] AF
		Meus pais vieram de uma família muito pobre, tanto meu pai, quanto a minha mãe. Eles valorizavam e até hoje valorizam muito a formação, tanto escolar, quanto a formação de casa, educação, princípios da formação familiar, formação doméstica, que estranhamente, muita gente vai buscar isso na escola. Então, eles sempre se preocupavam muito. Minha mãe sempre dizia para as filhas (somos quatro irmãs): <i>Olhe, vocês podem casar quando quiserem, mas para minha satisfação, vocês só se casam depois de formadas. Por que vocês vão se casar não é somente com o marido, mas irão se casar também com a profissão.</i> LÓTUS 1	[EL-1ref.soc] AF
		Com 17 anos para 18 anos eu noivei. Então, eu disse – eu vou terminar o terceiro ano, somente para casar. Não tinha pensamento nenhum, em relação a vida profissional. [...] Meu esposo ficava muito inquieto e dizia – <i>não é possível que você tenha estudado tanto</i> (Ele já fazia faculdade de matemática) <i>e você não queira continuar seus estudos.</i> Isto ele falava muito, e aquilo entrava em conflito em mim, porque eu achava que ele tinha razão, algo me empolgava. Na minha família não tinha nenhuma referência. [...] Então, quem me inseriu nesse caminho de estudo, não só de completar uma modalidade de ensino, um segmento, mas fazer daquilo uma formação, foi ele, meu esposo. Na época meu noivo. ASTROMÉLIA 1	[EA-1ref.soc] AF

Fonte: Autora ,2021. (*Grifo nosso*)

Em nossa caminhada no contexto social muitas vezes surgem pessoas que se tornam importantes referências, seja como um exemplo, a ser seguido ou não, um

incentivo que pode mudar todo o rumo de uma vida ou simplesmente alguém que nos dê um conselho. Pessoas que foram referências apareceram na história de vida das nossas professoras, tornando-as significativas, transformadoras e importantes, como observamos no quadro acima. As primeiras pessoas que se tornaram referências para nossas entrevistadas surgiram no seu ambiente familiar, conforme os dados codificados [EG-1ref.soc] AF e [EL-1ref.soc] AF.

Para Girassol ([EG-1ref.soc] AF) uma das referências mais significativas do seu contexto social foi sua avó, que aos olhos de muitos, poderia ser classificada como algo negativo. Girassol enxergava naquele contexto uma mulher forte, um caminho ao qual não queria seguir e para isso a educação era a estrada que precisava trilhar. Já para Lotus (EL-1ref.soc) AF) foram seus pais, seu maior referencial, pela valorização que ambos denotavam a formação, especialmente sua mãe, que desejava que suas filhas tivessem uma profissão. Ao contrário do que ocorreu com as duas professoras, para Astromélia, seu grande referencial, foi seu marido, na época noivo ([EA-1ref.soc] AF). Ele (o noivo) não compreendia por que alguém que tenha estudado tanto, simplesmente não continuaria com seus estudos.

Todos nós precisamos de um grande exemplo a ser seguido, que nos inspire, nos fortaleça a seguir o caminho de construções positivas. Buscar um exemplo ao qual admiramos é importante para a nossa trajetória de vida. É essencial que tenhamos uma pessoa para nos espelhar, até mesmo para desenvolvermos nossas próprias identidades pessoais e profissionais. A presença de alguém que incentive, como o que ocorreu com Lótus e Astromélia, ou alguém que cuja trajetória de vida apresentou um caminho tortuoso, como foi o caso da avozinha de Girassol, a simples presença destas pessoas pode abrir uma visão de mundo, que ainda não foi explorado, contribuindo assim nas ideias, no comportamento e também nas atitudes que estamos determinados a tomar.

É exatamente por isso, que é fundamental ter “modelos”, ou seja, pessoas que possam servir de base para que se edifique uma estrutura forte, capaz de suportar as adversidades existentes e impulsionar o alvo para as variáveis genuinamente gloriosas (BRAVIM, 2015).

Em nossa segunda unidade de registro, as professoras abordam sobre sua estrutura familiar, não a família que elas cresceram, mas as famílias que construíram. Cada uma dessas famílias têm uma estrutura diferenciada, até porque, nenhuma família é igual, elas têm suas próprias identidades, regras e valores (quadro 9).

Quadro 9 – Ambiente familiar: estrutura familiar e importância da família

Categoria	Unid. Registro	Unid. contexto	Código
Ambiente familiar	Estrutura familiar	Meu ambiente familiar graças a Deus é muito bom. Temos muita parceria, muito diálogo, um ajuda o outro. Às vezes eu não sei fazer as coisas e peço ajuda ao meu filho, que é muito antenado em tecnologia, quando ele precisa de ajuda com as coisas dele eu vou e ajudo. Meus artigos eu escrevo e dou para o meu marido ler. Ele corrige coisas que eu deixo passar. GIRASSOL 2	[EG-2 esf] AF
		Eu digo assim, com muito orgulho, com muita satisfação, dizer que Amor-perfeito não foi um empecilho na minha vida. Eu fiz tudo que deveria fazer, obviamente com o apoio de muitas pessoas. Com o apoio primeiro do meu marido, que foi a peça fundamental, com apoio de Lírio (Filho), que conseguiu administrar as nossas ausências. ASTROMÉLIA 2	[EA-2 esf] AF
		Quando eu fui fazer a seleção para o mestrado na Federal eu procurei conversar com meus filhos e disse: “Vou precisar fazer o mestrado”. Eu também sei que é difícil e não vai ser fácil, você precisa de muita dedicação, muita compreensão. “Vocês concordam?”. Porque eu sabia que estaria presente fisicamente, mas ausente com a cabeça. LÓTUS 2	[EL-2 esf] AF
	Importância da família	A família para mim é um porto seguro, é rocha, é fortaleza. Família para mim é isso. Eu não sei se teria conseguido, eu tenho a certeza que eu não seria quem eu sou sem ter a família que eu tenho e isso com tudo que eles trazem de bom e de não bom. GIRASSOL 3	[EG-3 if] AF
		Família é amor e compreensão. LÓTUS 3	[EL-3 if] AF
		Família é base, é o sustento, é a referência para nossa a vida. Pois o que somos, fomos e o que seremos tem toda a uma raiz nesta questão familiar, nessa vivência, nas relações familiares e eu acredito também que não estamos nas famílias que estamos por um acaso, estamos nas famílias que estamos e que precisaríamos estar. ASTROMÉLIA 3	[EA-3 if] AF

Fonte: Autora, 2021

Na família de Girassol a palavra chave que define sua estrutura familiar é o diálogo, estão sempre se ajudando ([EG-2esf] AF). No caso de Astromélia, a convivência com Amor-perfeito não foi um entrave para sua vida, além disso, como ela mesma descreve ([EA-2esf] AF), o seu esposo teve um papel fundamental dentro desta estrutura. E por último, temos a professora Lótus, que ao tomar decisões importantes, busca ouvir a opinião de seus filhos ([EL-2esf] AF).

Para Minuchin e Fischman (1990), a família deve ter uma estrutura para cumprir seus papéis e dar apoio para a individuação de seus membros, ao mesmo tempo que promove um sentido de pertencer. Os diálogos sobre o ambiente familiar com as

professoras de ESO se tornou cada vez mais profundo, a cada passo, pergunta e conversa, começamos a compreender a história de vida delas, e como estas histórias foram contribuindo na construção de suas identidades como professoras de estágio. Então, com o intuito de identificar como ocorreu a construção de sua identidade como professor de ESO, perguntamos às professoras se pudessem resumir em uma palavra ou em uma frase qual importância da família em suas vidas, qual seria. E aqui podemos sintetizar em três palavras: é um porto seguro ([EG-3if] AF), é amor ([EL-3if] AF) e é base ([EA-3if] AF).

Por meio de suas falas percebemos que as professoras Girassol, Lótus e Astromélia perpassam por uma descrição de base familiar relatada por Elsen, Althoff e Manfrini, (2001) definem uma base familiar saudável como sendo aquela que se autoestima positivamente, seus membros convivem e se percebem mutuamente como família. Sua estrutura e organização permite definir objetivos e prover os meios para o crescimento, desenvolvimento, saúde e bem-estar de seus membros.

Ainda dentro do diálogo sobre o ambiente familiar, temos a unidade de registro: Ser mulher e profissional (m.p) (quadro 10). A discussão deste tópico não se restringe unicamente às professoras, mas a todas as mulheres, que vivem diariamente os percalços de ser mulher e ainda trabalhar externamente.

Quadro 10 – Ambiente familiar: Ser mulher e profissional

Categoria	Unid. Registro	Unid. contexto	Código
Ambiente familiar	Ser mulher e profissional	Em 1975 meus pais se separaram e naquela época uma mulher que resolvia se separar do marido não era bem vista socialmente, e minha mãe sofreu muita discriminação, por optar pela separação. E uma coisa que me marcou foi perceber o quanto o papel da mulher é frágil na sociedade, e de quanto a gente precisa se firmar, se fortalecer, estar sempre provando que pode, que consegue, parece que é um eterno teste, que não acaba. GIRASSOL 4	[EG-4 mp] AF
		[...] A nossa sociedade, ela é extremamente machista. Ele (<u>marido</u>) sempre ficava com as crianças, ele pegava, dava comida, cuidava, tudo ele sempre fez. Mas, assim, digamos, a criança adoeceu, o homem sai para ir trabalhar. Quem tem que ficar e faltar ao trabalho é a mulher. Então, eu passei por inúmeros momentos assim, de doença das crianças, que tinha que me ausentar do trabalho, primeiro porque alguém precisava ficar, então, sempre caía nas minhas “costas” e isto não tem como. Eu acho que esta sociedade tem muito que caminhar ainda, para que seja realmente igual. Eu não digo para você que as distribuições de tarefas	[EG-5 mp] AF

	igual aqui em casa, ela é muito semelhante, mas igual, não é. [...]tem uma divisão de tarefas, mas agora, mesmo tendo uma grande divisão, não tem jeito, a mulher acaba ficando sobrecarregada. GIRASSOL 5	
	[...]Ficou muito comprometido, vou dizer, era rabo de cavalo, os cabelos soltos que usava muito, eu não tenho trato de vaidade, eu gosto, mas, eu não desenvolvi muito isso. Eu me comprometia menos na universidade, eu tinha que dar conta, se não, não pontuava o que deveria pontuar na academia. ASTROMÉLIA 4	[EA-4 mp] AF
	[...] a verdade, era sempre a mulher que tem que ceder o seu espaço, pra que seja, primeiro os outros e depois ela. Então, isso não era fácil. [...] Me lembro que às vezes, muitas vezes os meus filhos ficavam adoentados e eu chamava a minha mãe para ficar com eles para ir trabalhar. Muitas e muitas vezes eu fiz isso, muitas vezes eu fiz isso. Mas não foi fácil, você fazer isso, não é fácil não. LÓTUS 4	[EL-4 mp] AF

Fonte: Autora, 2021

Num mundo machista, nós mulheres (aqui peço licença ao leitor para me referenciar também) precisamos a cada minuto, a cada momento ter que provar que somos capazes de trabalhar, ser mãe, ser mulher. Entretanto, mesmo ainda no século XXI vivemos e sofremos com as discriminações, principalmente quando se trata da educação dos filhos e seu bem-estar.

Este “ser mulher” também não foi fácil, para as protagonistas desta pesquisa, todas viveram ou ainda vivem com uma carga pesada, pelo simples fato de ser mulher que deseja ter uma profissão, ser mãe e ainda ser feminina. Contudo, isso não foi simples, ousou em dizer que talvez ainda não esteja sendo fácil, conforme relata Girassol ([EG-4mp] AF) e ([EG-5mp] AF). Esta aborda o quanto precisa se firmar, se fortalecer: “parece um eterno teste, que não acaba”. Outro ponto, que tanto Girassol ([EG-5mp] AF) quanto Lótus ([EL-4mp] AF) questionaram é o momento de doença das crianças, ambas precisavam se ausentar do trabalho para ficar com elas, e Lotus complementa que é “sempre é a mulher que tem que ceder espaço”.

Para Astromélia não foi diferente. Ser mulher e profissional não foi fácil, quando relata que o seu lado feminino ficou bem comprometido, devido à rotina dos cuidados da casa, do filho especial e do ambiente Profissional ([EA-4mp] AF). Ser mulher e ser professora na atualidade torna-se um duplo desafio. Nossa sociedade ainda é muito patriarcal, ainda existe muita violação aos direitos da mulher, Não podemos negar que

já avançamos muito. Nos últimos tempos vem ocorrendo modificações importantes na divisão de tarefas do lar, decorrente da inserção feminina no mercado de trabalho, o homem vem mudando seu espaço no interior da família, assumindo inclusive tarefas tipicamente femininas (SIMÕES, 2012).

O autor supracitado aborda que as mulheres em nossa sociedade desempenham papéis importantes na manutenção da vida cotidiana do grupo familiar, além de exercer o trabalho doméstico, existe o tempo dedicado ao preparo e manutenção dos alimentos, procurar preços mais baixos, na tentativa de diminuir os gastos. Somando a tudo isto, a mulher participa no orçamento familiar com trabalho remunerado realizado dentro ou fora de casa, em alguns casos ela é a única provedora da família, o que potencializa a sobrecarga física e psíquica e os consequentes agravos à saúde da mulher.

Nosso último ponto dentro da temática ambiente familiar, teve como subcategoria casamento x profissão (cxp) e como unidade de registro A jornada (j) (quadro 11).

Quadro 11- Ambiente familiar: casamento x profissão

Categoria	Subcategoria	Unid. Registro	Unid. Contexto	Código
Ambiente familiar	Casamento x profissão	A jornada	As dificuldades do dia a dia e depois que as crianças iam dormir, aí é que eu iria estudar, que iria ler, preparar as minhas aulas. Então, aquele momento era mais à noite, hoje em dia, eu pago um preço, talvez muito alto, por conta disso, porque eu criei o hábito de dormir muito tarde. LÓTUS 5	[EL-5 j] AF cxp
			Durante o dia eu era a dona de casa, eu era a mãe, que me dedicava a isso, grande parte desse horário. E à noite, é quando eu ia corrigir prova, quando eu ia estudar, era quando eu ia ler. [...] Eu lembro que levei quase oito anos para ir ao cinema. Muitas vezes eu ia dormir, eu dormia, não de sono, mas pela exaustão do cansaço físico. É, eu assumo, acho que eu queria ser mulher maravilha. LÓTUS 6	[EL-6 j] AF cxp
			Eu sempre conseguia organizar a minha vida de forma que assim na hora do almoço eu estava em casa. Então, quem dava o almoço era eu. Quando dava cinco horas o compromisso era dele, o marido, chegava e assumia as crianças. Eu dava aula até as oito da noite ou nove, chegava em casa e assumia novamente e no período da manhã eu sempre tentava começar as minhas atividades um pouco mais	[EG-7 j] AF cxp

		tarde, nunca começava a minha vida muito cedo no trabalho, para poder, dar conta das atividades da escola junto com eles (<u>os filhos</u>), porque também eu não tinha como designar isso para ninguém. GIRASSOL 7	
		Em casa eu não assumia as atividades domésticas, no começo a gente tinha duas pessoas, uma só cuidando de Amor-perfeito, das crianças e outra da casa, da comida. Meu tempo em casa era apenas com eles ou nas minhas produções. Eu coloquei minhas aulas para o turno da noite, porque aí eles estavam dormindo, uma coisa mais tranquila. Eu saía de casa às seis e meia, já tinha jantado, já estavam organizados para ficar com o pai. O pai trabalhava de dia e eu dava aula acho que três noites e meia para fechar a carga horária, durante o dia era mais reuniões pontuais e os encaminhamentos. Na época eu não tinha mestrado, estava na graduação, as aulas eram mais a noite e durante o dia as produções e reuniões. Muitas vezes eu fazia com ele (<u>Amor-perfeito</u>) no colo, ficava se esticando e colocava ele no colo. Sempre arrumava um tempinho. ASTROMÉLIA 5	[EA-5 j] AF cxp

Fonte: Autora, 2021 (grifo nosso).

O casamento e a família são considerados dimensões estruturantes muito importantes na vida individual e social. As demandas e exigências do trabalho, por sua vez impõem uma série de cobranças aos profissionais e tendem a repercutir diretamente nas dinâmicas familiares e conjugais. Conciliar casamento com a profissão docente não é uma tarefa fácil para muitas professoras e professores. Em se tratando do ensino superior, o professor universitário precisa conciliar as atividades relacionadas à pesquisa, extensão e ensino, e às vezes também administrativas; ainda tem exigências cada vez maiores por produtividade e qualificação; longo tempo de deslocamento semanal ou diário para chegar a IES e, por fim, as habituais demandas de trabalho que o exercício de professor, como por exemplo preparação de aulas, correções de provas, dentre outros (BORSOI, 2012; CRUZ E LESO, 2005; LIMA E LIMA-FILHO, 2009).

No caso dos professores universitários essa sobrecarga de trabalho pode ser ocasionada pelo fato de suas atividades não se limitarem às horas que os mesmos destinam à (s) instituição (ões) de ensino em que atuam, uma vez que – mesmo em casa – a realização de atividades laborais é constante. Essa carga a mais, também foi

vivenciada por nossas entrevistadas, relatando suas jornadas entre casamento e profissão, e as demandas que precisavam dar contas. Lótus ([EL-5j] AF exp e [EL-6j] AF exp) aborda que só tinha tempo para estudar e cuidar de suas atividades escolares ou acadêmicas quando suas crianças iam dormir. Já para Girassol ([EG-7j] AF exp) e Astromélia ([EA-5j] AF exp), também não foi muito diferente, ambas buscaram organizar seus horários, com objetivo de dar conta de suas atividades tanto profissionais e quanto familiares, além disso, tiveram ajuda de seus esposos, que assumiam em determinados períodos o cuidado com as crianças.

6.2 Ambiente Educacional

*Sonho com o dia em que o sol de Deus vai espalhar justiça no mundo
(Ariano Suassuna).*

O termo “Ambiente Educacional” é bastante genérico e, de fato, tem sido utilizado de formas bem variadas. Poderia, enfim, ser definido como o conjunto de elementos, de ordem material ou afetiva, que circunda o educando, que nele deve necessariamente se inserir e que o inclui quando vivencia os processos de ensino-aprendizado, que exerce influência definida sobre a qualidade do ensino e a eficácia do aprendizado. Destaca-se que um aspecto particular deste conceito é a inclusão do educando como elemento que participa do ambiente, o que tem a implicação de lhe atribuir responsabilidades na manutenção e no aperfeiçoamento do ambiente que integra (TROCON, 2014).

O ambiente escolar é o lugar onde passamos boa parte da infância e adolescência, não é mesmo? Nesse espaço fazemos importantes descobertas, aprendemos, conquistamos amigos, nos preparamos para o ensino superior e para a vida adulta. Muito do que vivemos na escola nos acompanhará, na memória, até o fim de nossas vidas. Com certeza todos temos boas lembranças, dos colegas com quem nos divertíamos, na hora do intervalo, daquele professor que nos ajudou a entender uma matéria difícil ou daquele lugar que você considerava como sendo seu, como uma extensão de nossas casas.

Nesta segunda parte iremos apresentar as memórias que as professoras narram. Memórias valiosas, algumas de superação, de escolhas, de pessoas, ou melhor, de referências educacionais que tiveram em sua jornada no ambiente educacional (quadro 12, 13 e 14).

Quadro 12 - Ambiente Educacional: Memória pré-escolar

Categoria	Subcategoria	Unid. Registro	Unid. Contexto	Código
Ambiente educacional	Período escolar	Memória pré-escolar	No final dos meus cinco anos eu queria ir para escola de todo o jeito, eu lembro que chorava, implorava para me colocarem numa escola e não podiam, mas, aí me colocaram numa escolinha, dessas de bairro. Era uma moça que dava aula no quintal da casa dela, com uma mesa grande, comprida, só tinha uma mesa comprida debaixo de umas árvores e as cadeiras, a gente estudava ali, era como se fosse uma sala multisseriada. GIRASSOL 8	[EG-8mpe] AED pe
			Eu fui para uma escola pública e lá foi um terror, porque saí dessa escola ao ar livre, embaixo da árvore, era um ambiente que era muito familiar para mim. Fui estudar numa escola distante de minha casa, pegar ônibus, uma sala com muitas crianças, uma só professora, muita gritaria, muita bagunça, a professora gritava com a gente, as crianças gritavam. [...] mesmo sendo um ambiente inóspito eu chorava para ir à escola. GIRASSOL 9	[EG-9mpe] AED pe
			Nesse período mais infantil, chamamos de ensino fundamental I. Naquela época acho que correspondia hoje ao terceiro ano ou quarto ano. Aquele ano foi muito importante para mim, porque eu percebi, que, o que eu tinha não era um problema cognitivo, e sim visual, o qual estava me atrapalhando no ambiente da sala de aula. Eu era muito nova, e não conseguia perceber ou entender o que significava aquilo, ou como aquilo me atrapalhava e a partir do momento que eu passei a usar óculos e voltei a sentar na frente, eu fui bem sucedida naquele ano escolar. Foi uma coisa muito gratificante para mim sentar na frente, porque eu podia ler e acompanhar as atividades da professora. Me marcou muito, muito. LÓTUS 7	[EL-7mpe] AED pe
			A minha primeira lembrança forte é numa escola municipal, eu sempre fui de escola pública. [...]No pré-escolar, a	

		<p>professora me escolheu para ser a oradora da formatura, então, eu decorei aquele discurso, de cinco para seis anos de idade. [...] Eu lembro trecho do discurso. [...] lembro também de episódios de dramatizações. E a professora era Dona Margarida, minha professora do jardim da infância, lembro dramatizando a Capelinha de São João, meu pé de limão. Então, pegando hoje para minha prática, eu vejo que para aquela época era muito avançada. Ela fazia um trabalho com a gente, um trabalho de muita facilidade, de muita dramatização. ASTROMÉLIA 6</p>	<p>[EAS-6mpe] AED pe</p>
--	--	---	------------------------------

Fonte: Autora, 2021.

Neste primeiro quadro perguntamos às professoras qual foi a memória mais significativa do período escolar. Todas abordaram sobre a fase na educação infantil, o início de sua caminhada e o quão forte foram aquelas memórias que até hoje, anos depois, são tão claras e significantes para elas. Temos a professora Girassol que fala sobre dois episódios dessa fase ([EG-8mpe] AED pe) e ([EG-9mpe] AED pe). O primeiro episódio a lembrança de sua primeira professora, que dava aula no quintal de sua casa à sombra de uma grande árvore e foi nesse ambiente muito familiar que Girassol foi apresentada às primeiras letras e o segundo foi o choque cultural, de sua primeira experiência numa escola pública.

No caso de Astromélia, estudou durante toda a sua vida em escolas públicas ([EAS-6mpe] AED pe), e uma das suas primeiras lembranças foram as dramatizações que viveu com a sua professora Margarida, no jardim da infância, e foi convidada a ser oradora da turma. Para Andrade (2014), esses momentos de dramatizações contribuem para aprendizados significativos, mesmo que seja algo tão simples, como dramatizar meu pé de limão, ou até mesmo debater momentos do cotidiano com as crianças. É na sala de aula, vivenciando os problemas do mundo, que se começa a escolher caminhos, tomar decisões e pensar em soluções para melhorar a vida.

Quanto a Lótus, sua primeira memória também está relacionada ao ambiente da escola pública, período muito importante segundo ela, onde sua professora identificou um problema de visão, que atrapalhava no seu desenvolvimento em sala de aula e a partir do momento, que a problemática foi identificada, ela voltou a ser bem sucedida na escola e tirou boas notas ([EL-7mpe] AED pe).

O que ocorreu com Lótus na infância é algo muito comum, que pode prejudicar todo o rendimento escolar de uma criança, caso não seja percebido de imediato. Muitas vezes é o professor o primeiro a perceber que existe algo de errado com aquele educando. Se forem negligenciados esses problemas de visão, com o tempo podem se agravar levando a várias consequências (SZPILMAN et al, 2017)

Muitas vezes é no ambiente educacional que algumas pessoas “especiais” surgem durante nossa formação inicial, as quais podem se tornar boas referências de profissionais, ou seja, alguém que nos inspira, que admiramos de uma maneira que buscamos inspiração nele (a) para se tornar um bom profissional, ou em nosso caso, um bom professor. Mas também, podemos nos deparar com exemplos não tão positivos, porém, mesmo um exemplo negativo, pode se tornar um referencial de algo que não deveríamos ser.

No quadro 13 iremos dialogar sobre os professores que foram referências na educação básica (reb) durante a formação inicial de nossas entrevistadas, tanto no seu período escolar quanto no ensino superior.

Quadro 13 - Ambiente Educacional: Referências educação básica.

Categoria	Subcategoria	Unid. Registro	Unid. Contexto	Código
Ambiente educacional	Período escolar	Referências na educação básica	Foi interessante porque eu gostava de estudar ali (<u>escola da vizinha</u>), com uma única coisa que não gostava, quando era criança eu era canhota. [...]Essa professora amarrava a minha mão, porque ela dizia que era errado escrever com a mão esquerda. GIRASSOL 10	[EG –10reb] AED pe
			Então, assim, eu fui construindo, resumindo um pouco, fui construindo vários perfis de professores, que eu não queria ser de jeito nenhum. Então, professores que amarram as mãos dos alunos na cadeira, que não precisa ser a mão, você pode amarrar as ideias, os juízos dos alunos nas cadeiras; professor que não dava aula, que faltava, descompromissado. Então, tive uma série de exemplos de professores que eu não queria seguir. GIRASSOL 11	[EG–11reb] AED pe
			E daí eu fui para o ensino médio e é engraçado foi no ensino médio que eu fui ter bons exemplos de professores. Eu comecei a gostar muito de geografia, por conta de uma professora [...] entrava na sala de aula carregada de coisas. Era o globo, mapas e mais mapas, ela levava vídeo para a gente ver, como era as	[EG –12reb] AED pe

		<p>culturas, então, ela foi uma professora diferenciada, a professora Gérbera. GIRASSOL 12</p>	
		<p>Eu tive um professor de biologia, que chegava na sala de aula e desenhava sempre o sol, e escrevia bom dia, era sempre assim com muitos livros, carregava muito livros, levava retroprojektor, só isso era um diferencial para nós. Ele levava aqueles seres minúsculos, que ficava pensando, nossa como é que pode né, um ser tão pequeno, ter tudo isso de organização e fui me apaixonando pela biologia. [...] Ele nos levava ao jardim da escola, para procurar representantes de vegetais e animais, veja não é nada demais, o jardim da escola. Contudo, aquilo era muito prazeroso, ele era muito amigo, muito próximo, nos levava filmes para assistir. Então, nesse momento, no segundo ano do ensino médio, já sabia que não escaparia da biologia ou a biologia não escaparia de mim, mas, eu ainda não tinha decidido o quê da biologia. GIRASSOL 13</p>	[EG-13reb] AED pe
		<p>No ensino fundamental II as atividades de ciências me chamavam muito atenção. E eu tive a oportunidade de estudar com excelentes professores, dentre eles um professor de ciências me chamava atenção. [...] Ele era de escola pública, excelente, muito bom professor. Eu tive muito bons professores, muitos bons professores. Eu tenho receio até de dizer o nome de todos e esquecer de alguns, ser traída pela memória e esquecer, mas, eu tive grandes professores, grandes professores, que me influenciaram muito, o que é a vida do professor, e no ensino fundamental II, foi esse professor. LÓTUS 8</p>	[EL-8reb] AED pe
		<p>Eu tive alguns professores que foram referências para mim. Como a professora Margarida, da educação infantil, com aquelas dramatizações, com tudo aquilo que ela fazia. ASTROMÉLIA 7</p>	[EA-7reb] AED pe

Fonte: Autora, 2021. (Grifo nosso).

Segundo Nóvoa (2000) uma característica comum do ambiente sociocultural é o aparecimento de um professor preferido que influenciou, de modo significativo, a pessoa enquanto jovem estudante. Relatam, muitas vezes “foi esta pessoa que, pela primeira vez, me fez aderir ao ensino”, “estava sentado na sala de aula, quando pela primeira vez, decidi ser professor”. O autor supracitado, conclui que tais pessoas fornecem um “modelo funcional” e, para além disso, influenciaram provavelmente a

visão subsequente da pedagogia desejável, e bem assim, possivelmente, a escolha do próprio curso.

Acreditamos muito do que Nóvoa (2000) abordou, ocorreu com as nossas professoras, que tiveram não somente um, mas vários professores que marcaram definitivamente suas vidas, como referências de modelos que não deveriam seguir, como teceu Girassol ([EG-10ref.eb] AED pe e [EG-11ref.eb] AED pe), que durante sua jornada escolar encontrou professores (as) descompromissados, faltosos, que amarravam as mãos dos educandos na mesa. Todavia, durante sua jornada escolar também encontraram professores (as) que foram boas referências, como exemplo, o que ocorreu com a Girassol. Foi a partir do ensino médio que começou a ter bons exemplos de professores ([EG – 12ref.eb] AED pe) e sem dúvidas um dos mais importantes foi o professor de biologia, foi por meio deste que ela descobriu que a Biologia estaria na sua caminhada profissional.

A professora Lótus, assim como a Girassol, durante sua trajetória educacional teve bons professores, que a influenciaram sobre o que é a vida do professor ([EL-8ref.eb] AED pe). Astromélia ([EA-7ref.eb] AED pe) aborda que uma destas referências foi a professora Margarida, com as suas dramatizações, dentre outras.

Quando um professor ou professora ensina para a vida, tem a oportunidade de tocar no coração dos educandos e fazê-los pensar nas suas atitudes e comportamentos. Nem todos os estudantes estarão atentos a essas reflexões, mas alguns destes sentirão vontade de olhar com mais carinho para a vida, assim, como o que ocorreu as professoras Girassol, Lótus e Astromélia. Quando um professor consegue tocar no coração do estudante, opera uma verdadeira mudança, que será no dia após dia, seja no rendimento escolar, no afeto que passa a nutrir por aquele professor, que sabe chegar perto e conversar sem usar de grosserias ou nos próprios valores, que começam a abrir novos horizontes e novas perspectivas de um futuro mais promissor (ANDRADE, 2014). No ensino superior as professoras também se depararam com boas referências de professores e outras não tão boas, como descreve Girassol ao falar que teve alguns professores que entravam na sala de aula e mal falavam com os graduandos ([EG– 14dr] AED sp) (quadro 14)

Quanto às referências positivas, temos o exemplo do professor de Filosofia de Lótus ([EL–9dr] AED es) que marcou muito a sua vida, marcou tanto, que muitas de suas decisões e atitudes mudaram completamente a partir do momento que encontrou a Filosofia em sua caminhada tanto profissional, quanto pessoal.

Quadro 14 - Ambiente educacional: docentes referência

Categoria	Subcategoria	Unid. Registro	Unid. Contexto	Código
Ambiente Educacional	Ensino superior	Docentes referências	Tive professores comprometidos e não comprometidos, professores. Que entravam na sala e mal falavam e logo iam embora e professores que eram muito comprometidos e muito preocupados com a gente. GIRASSOL 14	[EG -14dr]AED ep
			Eu fiquei uma semana sem ir para faculdade porque eu não tinha dinheiro. [...] era prova da professora Orquídea Matos. Quando foi na outra semana, eu fui e tinha estudado e conversei com a ela e falei – “Eu não tive condições de vir, não tinha dinheiro para passagem e se por uma acaso a senhora acreditar em mim, pode me pedir para fazer, o que for, que eu faço agora. Então ela falou – <i>Não se preocupe com nada.</i> Ela foi uma referência por ser um exemplo de professora comprometida no sentindo acadêmico [...]foi extremamente humana e ai não tem como não lembrar de Paulo Freire. Acho que Freire fala neste processo de humanização, de você compreender a dor do aluno. O aluno ele é tão gente como a gente, a dor que nós sentimos, ele também sente e às vezes tem dores que nunca sentimos, porque nunca passamos por aquilo. GIRASSOL 15	[EG-15dr]AED ep
			A outra referência da minha trajetória da graduação foi a minha orientadora de monografia, a professora Tulipa Pinheiro. [...] Eu precisava coletar dados de microscopia eletrônica e não tinha como ir para São Paulo e no Rio de Janeiro a Universidade não deixava usar. Então, como Tulipa tinha contato na USP de São Paulo, [...] ela me botou no carro dela e fomos para a USP. A Tulipa foi um grande referencial para mim, neste contexto de formação e também de ser humano. GIRASSOL 16	[EG -16dr]AED ep
			Teve um professor que me marcou muito, de Filosofia. [...]. Então ele teve uma influência muito grande no curso de mestrado, na minha formação. A me fez pensar muito, de uma forma diferente, pensar e repensar o que eu estava fazendo. Foi ali que vi, compreendi, o que é a prática. Até então pensava que teoria e prática eram coisas bem distintas.	[EL-9dr] AED es

			LÓTUS 9	
			[...]Conheci a professora Azaleia no curso de Pedagogia. Quando ela soube que era de biologia, era tudo que ela queria na vida. [...] Começamos a trabalhar juntas, fazer projetos, tudo. Comecei minha vida na Federal com ela. [...] Me colocava muito para dar aulas com ela, em suas turmas, como estudante de monitoria. ASTROMÉLIA 8	[EA-8dr] AED es

Fonte: Autora, 2021

O mesmo ocorreu com Astromélia que destaca várias pessoas ([EA–8dr] AED es; [EA–9dr] AED es) dentre elas a professora Azaleia Teixeira do curso de Pedagogia, que juntas fizeram vários projetos, como também sua orientadora Copo-de-leite, como descreve: “uma orientadora maravilha” e além disso, Astromélia destaca a Girassol Araujo, a sua relação com ela, desde o início na sua atuação como profissional no estágio na UFRPE.

Em relação a Girassol, nos apresenta duas personagens muito importantes, duas professoras que representaram, não apenas um bom exemplo de profissionais, mas acima de tudo de seres humanos, de mulheres que humanizam, as professoras Orquídea Matos e a Tulipa Pinheiro ([EG–15dr] AED es; [EG– 16dr] AED es).

O professor, seja ele do ensino básico ou superior, quando ele ensina para a vida abre portas e constrói acessos. Quando ele é atencioso olha para todos e em todas direções. Esse olhar é mais profundo e visualiza o ser humano como alguém que é mente, corpo e espírito, ou melhor, alguém que pensa, sente e almeja, alguém que é gente como a gente. Ou seja, o educando não deve ser visto apenas como objeto do processo educativo, mas também como sujeito por completo.

Freire (1996) em sua obra *Pedagogia da Autonomia* traz várias discussões sobre o papel do professor, a sua importância e que muitas vezes não temos a ideia de que um simples gesto nosso, pode representar para o nosso educando algo muito mais significativo, e como esse gesto que aparentemente pode ser simples e insignificante aos olhos do docente, poderá contribuir como uma força formadora para seus educandos, parecido com o que ocorreu com as professoras Girassol, Astromélia e Lótus.

Muitas vezes o professor não tem a ideia da força que tem suas palavras, seus gestos e como isso pode ser um divisor de águas para aquilo que não devemos ser, como o que a Girassol teceu no início desta discussão – “eu fui construindo vários perfis de

professores, que me lembro e que não queria ser de jeito nenhum” ([EG-10ref.eb] AED pe). Mas uma vez gostaria de trazer Freire para nossa discussão:

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 1996, p. 73).

Sendo assim, não importa que “tipo de professor” relaciona-se com seus educandos, do autoritário ao amigo, todos deixaram marcas na vida de seus educandos. Marcas estas podem ser tão profundas a ponto de transformar uma vida ou desconstruí-la completamente.

No último quadro, dentro desta temática, restringe ao período da primeira graduação (1ªg) (quadro 15), observamos como foi o início da caminhada no ensino superior. O resultado interessante foi a descoberta que o início da formação inicial-profissional das professoras não se estabeleceu pelo curso de licenciatura, mas um detalhe permaneceu em comum, a Biologia, que fez parte da primeira graduação, direta ou indiretamente.

Quadro 15 - Ambiente educacional: 1ª graduação

Categoria	Subcategoria	Unid. Registro	Unid. Contexto	Código
Ambiente educacional	Trajetória ensino superior	1ª graduação	[...] engraçado optei por Bacharelado, tinha vários bacharelado e escolhi fazer Bacharelado em Biologia animal. [...] O primeiro período foi um choque, porque os professores também não querem saber se você vem de uma realidade diferente, eles botavam para quebrar. [...] Eu passei por monitorias e estágios em vários laboratórios, porque eu queria experimentar de tudo. GIRASSOL 17	[EG – 171ªg] AED tes
			Eu não entendia bem o que era bacharelado, eu coloquei lá e coloquei a modalidade biologia, porque eu queria ser bióloga. Mas aí no remanejamento eu fui para Biomedicina. [...] Quando estava na metade do curso, eu lá em Marcelino (<u>escola pública a qual dava aula</u>) comecei a sentir falta de ter ficado em biologia. Mas eu não vou deixar Biomedicina, estava gostando muito do curso. ASTROMÉLIA 9	[EA – 91ªg] AED tes
			Eu fiz a opção para o curso de Farmácia, fiz, com a opção para Bioquímica Clínica e ali no curso de Farmácia da Universidade Federal de Pernambuco. LÓTUS 10	[EL – 101ªg] AED tes

Fonte: Autora, 2021 (gripo nosso)

O caminho escolhido por Girassol foi no curso de Bacharelado em Biologia animal ([EG – 171^ag] AED tes), caminho esse que não foi fácil. Para Astromélia, o início de sua jornada no ensino superior se deu pelo curso de Biomedicina ([EA – 91^ag] AED tes), já Lótus ([EL – 101^ag] AED tes) escolheu o curso de Farmácia, com a opção para Bioquímica Clínica. Algo muito interessante nos chama atenção, como já abordamos, o fato do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas não ter sido a primeira opção, entretanto, veremos mais adiante, que suas histórias de vida, tanto o lado pessoal e quanto o profissional, contribuíram muito com o caminho a descoberta da licenciatura

6.3 Trajetória pessoal e profissional

Suba o primeiro degrau com fé. Não é necessário que você veja toda a escada. Apenas dê o primeiro passo (Martin Luther King).

Em nosso próximo quadro iremos dialogar sobre a trajetória pessoal e profissional das professoras (quadro 16), com duas unidades de registro: Esperança (e) e as experiências que me transformaram (ex). Um dos significados da palavra Esperança é o ato de esperar alguma coisa, pode ser também um sinônimo de confiança. A esperança é uma emoção positiva ligada ao futuro que possibilita a ação para realização de planos e mudanças de comportamento. Ela possui correlações altas com o entusiasmo, gratidão, perspectiva, perseverança e amor e é fortemente ligada ao prazer, engajamento e significado (RODRIGUES, 2020).

Quadro 16 -Trajetória pessoal e profissional: Esperança e as experiências que me transformaram

Categoria	Unid. Registro	Unid. Contexto	Código
		O que me dá mais esperança, vou lhe dizer. Primeiro acho que sou muito otimista, sou uma pessoa otimista. Eu tenho muita fé e acredito nas mudanças que elas podem acontecer e a necessidade que estas mudanças muitas vezes se fazem presente. Essas mudanças são necessárias em si, mas pensar no futuro para mim é de certo modo pensar no presente e os que estão chegando agora. Eu penso nos que estão chegando, nos que estão agora e o que será no futuro para eles. [...] O que eu estou deixando para o futuro desses jovens, e até dos idosos, porque os idosos precisam aprender, precisam sim, uma criança também precisa aprender. LÓTUS 11	[EL-11e] TPP
		Eu acho que é porque eu sou feliz, trago alegria pra minha vida, não complico, descomplico, sou uma	[EA-10e]

Trajetória pessoal e profissional	Esperança	<p>pessoa que não complica muito, eu descomplico muito. [...] Quando a coisa está pior, eu digo tenha calma, que isso vai melhorar. Entrega na mão de Deus. Agora entrega. Já fez o que tinha para fazer. Então, esse exercício de entrega para mim é muito forte. [...] Nas relações eu só tenho que lidar com cinquenta por cento, os outros cinquenta por cento são do outro. Eu não tenho domínio sobre isso. Então encarar que a gente não tem domínio sobre os cinquenta por cento da parte do outro, é uma questão de sabedoria e de autoconhecimento, de autocontrole. É muito importante, pronto é assim, que eu lido, por isso que eu sou esperançosa, saber que as coisas estão sempre melhorando. ASTROMÉLIA 10</p>	TPP
		<p>Mas o que me deixa com mais esperança, é saber que tem muita gente fazendo muita coisa boa, fazendo o bem. Então, o que me dá mais esperança é isso, saber que a gente está no mundo, que tem muita coisa ainda para melhorar, falta muita empatia, mas por outro lado tem pessoas lutando para que os estudantes da escola, os estudantes da universidade, tenham acesso ao ensino neste período remoto. Esse ano de 2021, estamos comemorando o centenário de Paulo Freire, e isso também tem me trazido muita esperança, porque são tantos os movimentos, são tantos os eventos sobre Paulo Freire, no mundo todo. Isso me dá tanta esperança. Isso é motivo de esperança, são pessoas que não estão paradas, são pessoas que estão naquele verbo de Paulo Freire, esperar, esperar na ação. O que me dá mais esperança é ver isso, que tem muita gente no mundo esperando. Fico feliz e tento fazer alguma coisa também. GIRASSOL 18</p>	[EG-18e] TPP
	As experiências que me transformaram	<p>No Marcelino Champagnat, foi que meu deu essa inserção da profissão e a questão de lidar com as pessoas, essa questão do olhar para Amor-perfeito, esse olhar cuidadoso, o olhar atento. Então, foi um marco de muita aprendizagem, de muita ressignificação, eu acho ai tem a bagagem, as características. ASTROMÉLIA 11</p>	[EA-11ex] TPP
<p>Eu me inquietava com essa questão de ser boazinha de um processo de alienação. Na verdade não, você pode ser sim uma pessoa do bem, ser uma pessoa boa, que transita em cima dessas perspectivas, sem deixar de ser crítica, sem deixar de ser orientada, sem deixar de ter claramente os seus valores, sem deixar de ter o rigor pedagógico. ASTROMÉLIA 12</p>		[EA-14ex] TPP	
<p>Na universidade Federal eu tenho uma dívida de gratidão, muito grande, aos professores de lá, muito grande, e também pelas instituições pelas quais eu passei. Agora dizer que isso me completou, não completou. Me ajudou bastante, esse complementar, parece que a medida que o tempo vai passando a gente vai sentindo essa necessidade. Um exemplo é exatamente o que estamos vivenciando agora. Qual foi a fundamentação que tive para passar por uma experiência como esta, que estou vivendo agora. Então, eu tenho que buscar subsídios, por assim dizer, pelas experiências que passei, pelas fundamentações, pelos livros, professores e salas de aulas pelas quais eu passei, para me preparar para cada momento novo que me apresenta. LOTUS 12</p>		[EL-12ex] TPP	

	<p>Saindo do Rio de Janeiro eu me senti ainda com mais autonomia, com mais responsabilidade, tudo junto, porque foi o casamento, sair do Rio, da casa de minha mãe e vai ter que assumir sua vida pessoal e construir sua trajetória profissional, porque ao chegar lá, consegui um emprego, fui dar aulas em duas escolas, num curso de inglês, então, outra vida. Descobri essa nova vida, também foi muito importante, eu passei a conhecer outras regiões deste país, outras culturas, que ajudaram muito a mudar quem eu era, porque eu tinha uma visão de cultura do Rio de Janeiro e eu passei a partir dessa vida “cigana”, passei a ter uma visão de cultura do Mato Grosso do Sul, do Rio Grande do Sul, do norte e todos lugares por onde passei e que me ajudaram a ir construindo outra pessoa, outra profissional. GIRASSOL 19</p>	<p>[EG-19ex] TPP</p>
--	--	--------------------------

Fonte: Autora, 2021

Ter esperança nos motiva a seguir em frente, a acreditar que as coisas podem melhorar e vão melhorar, é se permitir crer no outro, vislumbrar um futuro melhor, que inicia com as minhas atitudes do presente. É neste verbo de esperar, que nossas professoras buscam o seu caminhar, seja no profissional ou pessoal, como foi para Astromélia ([EA-12ex] TPP), que busca não complicar muito as relações que tem com outro, busca sempre descomplicar e se entregar, pois como ela mesma retrata – “esse exercício de entrega é muito forte para mim [...] nas relações eu só tenho que lidar com 50%, os outros 50% é do outro”.

Por ser uma pessoa muito otimista Lótus ([EL-12ex] TPP), pensar naqueles que estão chegando e no que estará deixando para o futuro dos jovens, idosos e crianças. Girassol ([EG-19ex] TPP) relata duas coisas, que a tem preenchido de esperança, primeiro saber que tem muitas pessoas fazendo coisas boas, fazendo o bem e sua segunda esperança é as celebrações em torno do centenário de Paulo Freire, neste ano de 2021, e como ela diz – “são tantos os eventos sobre Paulo Freire no mundo todo, que isso me dar esperança”. Ainda dentro das discussões sobre a categoria: trajetória pessoal e profissional, temos nossa segunda unidade de registro: as experiências que me transformaram (ex) (quadro 16), e perguntamos às professoras quais foram as experiências de vida mais significativas, sejam elas profissionais ou pessoais.

Para Astromélia ([EA-12ex] TPP) foi o ser boazinha dentro de um processo de alienação, ou seja, você pode ser uma pessoa bondosa, sem deixar de ser autêntica e de preservar seus valores. Lótus ([EL-12ex] TPP) relata duas experiências, primeiro sua gratidão aos seus professores que contribuíram para sua formação e o segundo momento foi a experiência de viver a pandemia, onde precisou buscar subsídios pelas

experiências vividas, pelas fundamentações, livros, dentre outros para se preparar para o novo presente, que se fez em sua vida. Girassol ([EG-19ex] TPP) fala sobre sua saída da Cidade do Rio de Janeiro, e como esta mudança a transformou, proporcionou mais autonomia, além das experiências vividas em diversos estados brasileiros foram contribuindo para o seu crescimento tanto como pessoa quanto profissional.

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. Segundo Heidegger (1987) fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso.

Podemos ser, assim, transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. Bondía (2002, p. 22) apresentar uma definição do que venha ser essa experiência: “experiência é aquilo que nos passa, ou que nos toca. Ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação”. Foi o que transcorreu com a Girassol ao falar sobre sua saída do Rio de Janeiro, com a Astromélia que pouco a pouco foi se libertando do ser boa, sem deixar de ser autêntica, enquanto a Lótus, descobriu que a medida que o tempo passa a busca de se completar não finaliza, ou seja, é um processo contínuo, perdura por toda uma vida.

6.4 Ambiente profissional

*O que vale na vida, não é ponto de partida e sim a nossa caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terá o que colher (Cora Carolina).*

Ser professor se configura em compreender que tanto os educandos como o conhecimento se transformam muito rapidamente, mais do que o que estávamos habituados, além disso, é ser antes de tudo um sujeito integrado com o mundo e sabedor de seu papel social (MARCELO, 2009 b). Neste subitem dialogaremos sobre o ambiente profissional, que se encontra dividido em seis unidades de registro: ser professor (sp) e 1ª experiência docente (1ªex) (quadro 17), mudanças de atitudes (ma) (quadro 18), o pessoal e profissional (pep) (quadro 19); decisões cruciais (dc) e o caminhar (c) (quadro 20).

Em suas narrativas Lótus aborda sobre este ser professor (quadro 18), como surgiu e que foi muito por influência de sua família ([EL-13sp] AP). Num segundo momento nos apresenta que a vida de professor não é brincadeira e nos confia uma fase de sua vida muito difícil ([EL-14sp] AP) e por último que este não deve desenvolver o conteúdo por conteúdo, na sala de aula existem seres humanos, que também têm seus próprios problemas.

Freire (1996) em uma de suas obras fala do conteúdo pelo conteúdo, conforme indagou Lótus, (p, 52) descreve que “ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido”. Ou seja, o professor não entra na sala de aula somente para ensinar. Este tem a oportunidade de trocar experiências com seus educandos, mas jamais se esquecendo que este educando é um ser humano, dotado de sonhos, dificuldades e falhas.

Lótus ao compreender que seus educandos também são seres humanos, ressignifica sua prática, se libertando da educação bancária, embasada em assuntos conteudistas, para uma educação libertadora, para ao “ser mais”, que Freire aborda. O “ser mais” é a vontade dotada de potência que os educandos e os professores devem procurar em atitudes, para fazer emergir uma educação digna, amorosa e consciente (FREIRE, 1988; 2010):

Autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2010, p. 107).

Para Girassol este ser professor, mesmo estando sobrecarregado de atividades, o que a faz seguir em frente é o amor que tem pelo o que se faz. Outro ponto é o ficar arrepiada ao saber que seus educandos estão com ela naquela aula, ou seja, dialogando e participando ativamente ([EG-20sp] AP e [EG-21sp] AP). Andrade (2014) aborda que faz muita diferença quando o professor diz sim a sua profissão e não se importa dos obstáculos agregados ao seu trabalho docente, mas trabalha para retirar a pedra do meio caminho, assim, como Girassol e Lótus buscam realizar no seu ambiente profissional.

Diante toda a complexidade, que permeia a docência, ressaltamos que para ser professor e para que este se mantenha na profissão é preciso ter um desejo enraizado. Para Lacan (2008, p. 222) o desejo é como “o eixo, o pivô, o cabo, o martelo, graças ao qual se aplica o elemento-força, a inércia, que há por trás do que se formula primeiro,

no discurso do paciente, como demanda, isto é, a transferência”. Ou seja, é gostar do que se faz e a partir deste gostar buscar a cada dia superar e fazer, na medida do possível, tudo bem feito.

Quadro 17- Ambiente profissional: Ser professor e 1ª experiência docente

Categoria	Unid. Registro	Unid. Contexto	Código
Ambiente profissional	Ser professor	Então, essa investigação, esse ser professor sempre esteve presente em mim. E um estímulo também muito grande por conta dos meus pais. A minha família há muitos professores. Então foi uma coincidência muito forte. Muito forte mesmo. LÓTUS 13	[EL-13sp] AP
		Não foi brincadeira não, aliás a vida de professor não é tão fácil, aliás eu esqueci de dizer, que teve fases na minha vida como professora que as condições financeiras caíram vertiginosamente impactando na alimentação. Foi muito difícil, meu marido naquela época teve um problema de saúde [...] ficou um ano ou mais impossibilitado de trabalhar, no que não podia trabalhar, o salário foi reduzido. LÓTUS 14	[EL-14sp] AP
		Você não estar somente trabalhando conteúdo por ele mesmo, existe um ser humano, com seus problemas e nem sempre é percebido. Algumas vezes ficamos deduzindo coisas que não correspondem à realidade. LÓTUS 15	[EL-15sp] AP
		O que não pode faltar no meu ambiente de trabalho é o amor pelo que faço. Está todo mundo sobrecarregado, estou falando aqui que não estou aguentando, mas, estamos sobrevivendo. O que me faz sobreviver é o amor pelo que se faça. Por que se você não ama o que faz, quando as coisas vierem mais pesadas as chances de você deixar tudo desmoronar é maior. Então, tem que gostar muito do que se faz, na profissão da gente, tem que gostar, por que se não. GIRASSOL 20	[EG-20sp] AP
		O que eu gosto assim é quando eu sinto que os alunos estão comigo, sabe, tem aula que você sente que os alunos ficaram com você, eles estavam te acompanhando no raciocínio, tem aula que eu chego a ficar arrepiada, porque aquela coisa fluiu, foi bom, estava todos comigo, eu gosto muito, quando os alunos ficam comigo, acompanhando, discutindo, para mim isso é muito, muito importante. GIRASSOL 21	[EG-21sp] AP
	1ª experiência docente	Quando eu estava no segundo período da faculdade, final do segundo período, eu terminei um curso de inglês, que fazia e me convidaram para ser professora e eu fiquei morrendo de medo, porque eu era muito nova, mas, só que eu precisava ganhar dinheiro. Assim, eu assumi duas turmas, veja eu estudava o dia todo, entrava às 07 da manhã e saía às 05 da tarde, todos os dias. Eu tinha uma turma na quinta de 08h10 às 9h40 da noite e uma turma no sábado de 8 às 11 da manhã. GIRASSOL 22	[EG-221ªex] AP
	[...] Na época ainda, as turmas eram muito cheias, turmas muito agitadas, colocaram as piores turmas de quinta série para mim. Parece que é para traumatizar o pobre do jovem professor. [...] Eu me vi diante de	[EG-231ªex]	

	<p>muitos desafios, como lidar com aquelas crianças, muito juntas, como tornar a ciência gostosa para eles, ao mesmo tempo, no ensino médio eu tinha muitos alunos que tinha a mesma idade que eu ou muito parecida, então, também era difícil para conseguir respeito. Eu não podia escrever no quadro que falavam gracinhas. Então, eu não escrevia nada, eu ficava o tempo todo de frente para eles e trabalhando encima do material que se tinha ou de retro projetor, eu não escrevia no quadro, se não eles falavam bobagens. GIRASSOL 23</p>	AP
	<p>E não sei se você sabe, mas, eu comecei como professora de inglês aos 17 anos. LÓTUS 16</p>	[EL-161ªex] AP
	<p>Então, foi um marco para mim a formação do Marcelinho de Champagnat, eu me envolvi, eu ia não só de manhã, mas a tarde, eu chegava lá era uma hora da tarde, passava a tarde inteira na escola. E ficava para minha turma à noite e eu comecei a dar aulas de reforço para as minhas amigas e as outras turmas, porque como eu já tinha o científico então, eu já tinha assim um conhecimento a mais. [...] Então, eu montava aula de reforço, eu me lembro que era uma salinha de baixo da escada. ASTROMÉLIA 13</p>	[EA-121ªex] AP

Fonte: Autora, 2021

Continuando em nosso quadro sobre o ambiente profissional, temos a unidade de registro: 1ª experiência docente (1ªex) (quadro 17). Todas as professoras tiveram sua primeira experiência na sala de aula, antes da conclusão de sua formação inicial. No caso de Girassol ([EG-221ªex] AP) e Lótus ([EL-161ªex] AP) a primeira vez que entraram numa sala de aula, foi para dar aulas de inglês. Já Astromélia ([EA-131ªex] AP) sua jornada na docência iniciou, como a maioria de nós iniciamos, dando aulas de reforço para os nossos colegas de turma ou vizinhos. E por últimos temos Girassol ([EG-231ªex] AP) que nos conta os desafios que precisou vivenciar, após conclusão do curso superior, como por exemplo, como fazer a ciência ser interessante e prazerosa aos seus educandos e como saber pôr respeito na sala de aula, sendo uma professora tão jovem.

Para muitos o início da carreira é acompanhado por alguma fase crítica. Tardif (2014, p.82), aborda que vários autores chamam esta fase crítica de “choque da realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão docente, e também à desilusão e ao desencanto dos primeiros anos do “ser professor”.

A trajetória docente compreende porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores. Moita (2007 p. 17) coloca que “cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único”. A constituição do professor perpassa o campo pessoal e profissional. A sua trajetória profissional ou carreira

docente é marcada por três diferentes períodos denominados como: iniciação que é da formação acadêmica até os primeiros anos de docência; o predomínio que contempla a formação continuada, o professor nessa fase se sente responsável pelas novas gerações. E a fase do envelhecimento que é o período correspondente à saída do exercício profissional e ao aconselhamento de novas gerações (NÓVOA, 2000).

Alguns filósofos abordam que ninguém é o mesmo depois de três ou quatro anos de profissão, a vida passa para todos e com o tempo ganhamos experiências e aprendizados valiosos e foi o que ocorreu com as professoras do ESO. Dessa maneira, ainda falando sobre seu ambiente profissional, perguntamos se elas pudessem voltar alguns anos atrás que conselhos dariam a si mesma lá no início da carreira. Com isso surgiu a unidade de registro: mudanças de atitudes (ma) (quadro 18).

Quadro 18 - Ambiente profissional: Mudanças de atitudes

Categoria	Subcategoria	Unid. Registro	Unid. Contexto	Código
Ambiente profissional	Ser professor	Mudanças de atitudes	Nas escolas do Rio de Janeiro as turmas eram lotadas. Nossa, eu gritava com os estudantes, pensando que era a melhor forma deles me respeitarem. Engraçado que os conselhos que daria para mim no passado eu dou hoje para os estudantes de estágio supervisionado. [...] Eu diria para mim, para ser menos ansiosa, menos insegura, porque a profissão de docente no Brasil traz muitas incertezas. [...] Quando eu olho para o passado, para esta trajetória e isso tudo me angustiava muito, se eu pudesse, eu seria mais tranquila. Por que eu cheguei até momentos, assim, de choro na minha trajetória, de receio de não saber se continuava na escola. GIRASSOL 24	[EG-24ma] AP sp
			Se eu tivesse que dar um conselho para mim no passado, seria para ser mais tranquila em relação à profissão. Eu fiz Mestrado e Doutorado anos depois da graduação, se eu pudesse eu teria feito mais cedo, mas, isso não foi uma coisa que partiu de minha decisão, mas porque realmente tinha que trabalhar. Então, eu não tinha como conciliar. GIRASSOL 25	[EG-25ma] AP sp
			Então, às vezes, sou muito otimista. A coisa está aí, mas, eu acredito, vamos ter fé, que você vai conseguir. Agora, durante muito tempo, eu pensava que essa fé, este acreditar, essa coisa positiva, essa vida positiva, esse olhar positivo, estava ligado um pouco a um olhar ingênuo, de ser alienada ao conhecimento, o estudo me fez ver que não, você pode ter criticidade, você pode estar bem orientada politicamente,	[EA-14ma] AP sp

			economicamente, culturalmente e continuar sendo uma pessoa positiva. ASTROMÉLIA 14	
			Achava que para os alunos aprenderem deveriam ser sentantes e não pensantes, ter o quadro e o giz. Como se só na frente do quadro e com o giz na mão, eu estaria exercendo a minha profissão, como professora. LÓTUS 17	[EL-17ma] AP sp

Fonte: Autora, 2021

O conselho que Girassol daria a si mesma lá no início de sua carreira docente é ser menos ansiosa, menos insegura, ou seja, seria mais tranquila em relação a profissão [EG-24ma] AP sp; [EG-25ma] AP sp). Esta insegurança inicial é muito comum nos jovens professores no início de carreira, durante sua caminhada na profissão repleta de dúvidas e interrogações. De acordo com Freire (1997), o início da carreira docente, a entrada na profissão é um momento marcado por sentimentos diversos, como a insegurança, incerteza e o medo.

“Difícilmente este primeiro dia estará isento de inseguranças, de timidez ou inibições, sobretudo se a professora ou o professor, mais do que se pensar inseguro, está realmente inseguro, e se sente tocado pelo medo de não ser capaz de conduzir os trabalhos e de contornar as dificuldades” (p.44)

No Brasil está insegurança é ainda maior, a falta de valorização do trabalho docente, mais ainda se for um professor de escola particular, que não tem a estabilidade, a qual um docente de um órgão público dispõe, ou deveria dispor, contudo convém não esquecer que não importa se é público ou particular, todos no início de carreira passam por fases de adaptação e transição.

Um ponto em comum entre Girassol ([EG-24ma] AP sp) e Lótus ([EL-17ma] AP sp) é o pensamento que tinham sobre a sala de aula. Por exemplo, Girassol acreditava que a forma de conseguir respeito na sala de aula era gritando com seus educandos. Já Lótus afirmava que seus educandos deveriam ser passivos, mas, para sua surpresa, estes eram sujeitos pensantes. Dessa forma, ensinar é um tipo de atividade que não se resolve com o emprego de técnicas e regras consideradas como neutras. Para garantir o seu êxito, deve haver aprendizagem. A verdadeira educação vem de orientar os educandos para que eles próprios possam ser construtores e reconstrutores do aprender. (FREIRE, 2010).

Outro ponto é o gritar. O professor não precisa mais gritar pelo silêncio ou castigar os indisciplinados. Pelo contrário, sua prática docente exerce as práticas dos bons valores morais, do respeito ao próximo, dos direitos e deveres a serem cumpridos.

Conquistar através da amizade e do diálogo um espaço que antes não existia na relação professor-educando, afastando a indisciplina e se aproximando do saber (LIBÂNEO, 2013).

Ao longo de nossas vidas vamos aprendendo com as experiências vividas e ao refletir sobre as mudanças de atitudes, que nossas professoras, tiveram ao longo de suas vidas, tanto profissional, quanto pessoal, nos traz a capacidade de aprender, refletir e gerar conhecimento, mais do que apenas absorver informações de forma automática e pouco crítica. Foi o que também Astromélia ([EA-14ma] AP sp) percebeu em sua vida ao refletir sobre a contribuição dos estudos, que a permitiu se tornar um ser humano mais crítico, sem deixar de ser uma pessoa positiva, nem de acreditar em suas crenças, e foi o conhecimento acumulado, ao longo dos anos, que a possibilitou essa mudança de postura, de um olhar ingênuo para um olhar crítico, porém otimista. Parafraseando Paulo Freire (1996), mudar é difícil, mas é possível.

O professor não entra em sala de aula apenas para ensinar. Ele não é uma máquina pronta para despejar conhecimento. Sua trajetória pessoal é marcada por tudo que acontece na vida dele, a saída de casa para o trabalho, as perdas, os ganhos, as aquisições, as novas realizações, o casamento, a chegada dos filhos, a perda dos pais, entre outros. Há muitos momentos em que o professor chega fatigado para dar sua aula, carregando um peso enorme de problemas pessoais, financeiros e psicológicos.

A personalidade do professor, suas características pessoais interferem no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o professor é uma pessoa comum, com defeitos e qualidades. Dessa forma, este ser pessoal e profissional por diversas vezes interpõem-se no ambiente escolar e foi o que se identificou ao perguntar às professoras de estágio como é a relação do seu eu pessoal e profissional, e de que maneira buscam o equilíbrio entre estas duas vertentes. Com isso surgiu a subcategoria: A sala de aula (sda), tendo como unidade de registro: pessoal e profissional (pep) (quadro 19).

Quadro 19 - Ambiente profissional: Pessoal e profissional

Categoria	Subcategoria	Unid. Registro	Unid. Contexto	Código
			Muitas coisas estão por trás daquela porta. O que deixo ali, o meu pessoal, o meu particular, para que não venha refletir no meu profissional, por mais que digamos que isso não é possível, acontece muitas vezes de deixar transparecer. LÓTUS 18	[EL-18pep] AP sda

Ambiente profissional	A Sala de Aula	Pessoal e profissional	<p>É difícil separar a professora Lótus, da pessoa Lótus; é muito difícil. O exercício que preciso ter, é ter muito cuidado, até em casa mesmo. Estou em casa, conversando com a família e às vezes parece que estou dando uma aula. É difícil estabelecer um divisor de águas. LÓTUS 19</p>	[EL-19pep] AP sda
			<p>Eu sei que a minha formação me ajudou muito, com as coisas da vida. Muita coisa aprendemos do senso comum, do bom senso. É preciso que haja bom senso. Por exemplo, não lembro, onde diz: ó, professor quando você entrar na sala de aula, feche a porta e deixe os seus problemas do lado de fora. Não lembro de ter lido isso, mas, sempre procurei fazer isso. LOTUS 20</p>	[EL-20pep] AP sda
			<p>[...] você imagina se todos os alunos trouxessem para sala de aula seus problemas, junto com o professor. Quarenta alunos, mais o professor, ninguém ia se entender, nunca. Então, se entro na sala de aula, com uma ou ao menos aparente tranquilidade vou transmitir de certo modo essa tranquilidade. É muito importante essa relação professor-aluno, independente do domínio do conteúdo ou de sua metodologia. LÓTUS 21</p>	[EL-21pep] AP sda
			<p>Eu sei que às vezes não é possível. Muitas vezes a gente deixa transparecer isso, por mais que não queira, a gente deixa, porque quem tá ali olhando é um ser humano igual a você. [...] o aluno muitas vezes não consegue interpretar o que está se passando com o professor. [...] Saber, ser, fazer, conviver que a gente aprendeu, mas é muito difícil conciliar isso tudo. LÓTUS 22</p>	[EL-22pep] AP sda
			<p>Eu trago em Freire, que é um elemento de muito guia do pessoal e profissional, que você não precisa perder o rigor por causa disso, você não precisa perder. Agora, você não precisa, por ser rigoroso, dentro dos critérios deixar de ser humano. Então, quando eu compreendi isso, foi uma libertação para mim. Porque aí eu compreendi que eu sou uma pessoa muito humana, eu sou humano que humaniza e que está em constante processo de humanizar a mim mesma e as relações. ASTROMÉLIA 15</p>	[EA-15pep] AP sda
			<p>Eu acredito assim, eu sempre acreditei que não precisa você deixar de viver, para poder viver. Deixar de viver a família para poder viver o profissional, deixar de viver o profissional para poder viver a família. ASTROMÉLIA 16</p>	[EA-16pep] AP sda

		<p>[...]não estar equilibrado, não estar sabendo separar, não estar sabendo administrar, estar deixando lacunas ou quando você deixa lacunas na família, para dar uma dedicação direta ao trabalho. Se você não estabelece um relação equilibrada, você vai ampliando esses desequilíbrios nas relações, nos outros espaços sociais que você interage. [...] essa intranquilidade você perturba em casa e perturba no trabalho, você não consegue render em casa e não consegue render no trabalho. ASTROMÉLIA 17</p>	[EA-17pep] AP sda
		<p>Sou muito defensora do que Nóvoa diz naquele livro, vida de professores: parte do que sou professor é pessoa, e parte do que sou pessoa é professor. Eu não acredito nesta separação do ser pessoa, do ser profissional. Acredito que as coisas que fazemos, as coisas que lemos, os filmes que assistimos, tudo isso vai contribuir para o pessoal e o profissional. É claro que não podemos permitir, eu não permito que uma coisa invada a outra, ao menos procuro não permitir. GIRASSOL 26</p>	[EG-26pep] AP sda
		<p>Separar as coisas é interessante, até para você garantir uma total dedicação a aquele ambiente. A não separação, também não é tão ruim, quando você percebe essa junção da pessoa com o professor. Acredito, que vamos nos construindo ao longo da vida, são construções que vamos fazendo e estas construções são frutos de escolhas que vamos tendo na vida. Estas escolhas vão nos deixando de um jeito, que reflete no que a gente é como pessoa e como profissional. GIRASSOL 27</p>	[EG-27pep]AP sda
		<p>Eu tenho o meu tempo de trabalho e tem coisa que eu procuro fazer para que eu reconheça que eu sou gente, que eu sou humana e de algumas realidades. Eu faço trabalho voluntário. [...] Esse momento que a gente pode fazer isso é um momento que você vai ficando mais humanizado, eu acho que isso me ajuda na tarefa docente, porque o docente precisa ser alguém que tenha conhecimento específico do seu componente curricular, mas ele também precisa ter esse conhecimento de gente. GIRASSOL 28</p>	[EG-28pep]AP sda

Fonte: Autora, 2021

Os acontecimentos da vida particular influenciam a vida profissional, da mesma forma que os acontecimentos advindos da profissão têm forte influência na vida pessoal

(GOODSON, 2007). É o desenrolar da vida que alicerça as trajetórias. De acordo com Morosini (2006) a trajetória pessoal envolve a perspectiva subjetiva do professor quanto ao desenrolar do seu ciclo vital, no qual as marcas da vida e da profissão se interpenetram, mas mantêm sua especialidade própria.

Cada uma das professoras abordaram um aspecto desse ser pessoal e profissional, da tentativa de tentar separar ambas pessoas, mas sabendo que esta tarefa é muito difícil e porque não impossível. Lótus ([EL-18pep] AP das; [EL-19pep] AP das; [EL-20pep] AP das; [EL-21pep] AP das; [EL-22pep] AP sda) ao relatar sua história de vida fala sobre essa tentativa de separação – “é difícil estabelecer uma divisor de águas”, “mas sempre procurei fazer isso”, - “muitas vezes a gente deixar transparecer isso”. Separar vida pessoal da vida profissional não é tarefa fácil, como já bem argumentaram as professoras, porque da vida fazem parte o trabalho e as relações pessoais, que incluem familiares e amigos. As experiências formativas que são desenvolvidas nos ambientes familiares e escolares, ao compor sua história pessoal também compõem sua história profissional (LAMONATO; GAMA [s.d]).

Dialogando ainda sobre a indissociabilidade do professor pessoa e profissional, Girassol ([EG-26pep] AP das; [EG-27pep] AP sda) argumenta que não acredita nesta separação do ser pessoa do ser profissional e na sua caminhada de vida procura não permitir que uma invada a outra, segundo Girassol as escolhas que fazemos ao longo da vida, reflete tanto quanto pessoa quanto profissional. Astromélia ([EA-16pep] AP sda) também traz em sua fala que “não precisa você deixar de viver, para poder viver. Deixar de viver a família para poder viver o profissional, deixar de viver o profissional para poder viver a família”.

Para Nóvoa (2000) o desenvolvimento profissional deve abranger três dimensões inseparáveis: pessoal, profissional e organizacional. Na identidade pessoal e profissional há uma variedade de relações que se estabelecem. A profissão pode ser um projeto que integra um projeto mais vasto. Não podemos esquecer que o “papel” dos outros espaços de vida em relação à profissão pode ser muito diversificado. Estabelecer uma relação equilibrada entre estes espaços não é fácil, como descreve Astromélia ([EA-18pep] AP das) “se você não estabelece uma relação equilibrada, você vai ampliando esses desequilíbrios das relações, nos outros espaços sociais que você interage”. E estes outros espaços de vida, nomeadamente o espaço familiar e os social, podem ser um limite, um contributo, um acessório, em relação à vida profissional (NÓVOA, 2000).

Em outras palavras “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 2000, p. 14). É impossível a separação, mas é possível a convivência pacífica entre estas duas pessoas. Outro elemento importante é o reconhecimento que do outro lado da sala de aula também existe outros seres humanos, os quais você também interagem e tem histórias de vida para contar, as professoras falam desse olhar, de “ser humano que humanizar” ([EA-15pep]AP sda), “ali olhando é um ser humana igual a você” ([EL-22pep]AP sda), “o docente ele precisa ser alguém que tenha conhecimento específico do seu componente curricular, mas ele também precisa ter esse conhecimento de gente” ([EG-28pep]AP sda).

Reconhecendo o educando como um ser humano, alguém que pensa e interagem, lembramos dos ensinamentos de Paulo Freire (1996, p. 67) ao falar da importância de respeitar os saberes dos nossos educandos, o autor lembrar ao educador: “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”.

O que vivemos hoje é consequência das escolhas que fizemos, e estas escolhas incluem atitudes em relação a você e aos outros, seus comportamentos, sentimentos, entendimento dos fatos, e como enxerga o meio em que vive. Muitas destas escolhas podem perpetuar por toda vida.

E perguntamos sobre quais foram as decisões cruciais que impactaram a vida das professoras de estágio, tanto no eu pessoal, quanto no eu profissional, a partir de suas narrações obtivemos o quadro 20, de subcategoria: impactos no ambiente profissional e pessoal (ipp) e unidade de registro: decisões cruciais (dc) e o caminhar (c).

Quadro 20 - Ambiente profissional: decisões cruciais e o caminhar

Categoria	Sub Categoria	Unid. Registro	Unid. Contexto	Código
Ambiente profissional	Impactos no ambiente profissional e pessoal	Decisões cruciais	A primeira mudança foi conseguir seguir meus estudos. Fazer minha graduação, numa universidade pública, isso foi um divisor de águas. Porque se não tivesse conseguido entrar numa universidade pública, eu não teria conseguido estudar, devido as condições financeiras da minha família. E também estar na universidade representou descortinar uma realidade que eu não conhecia, um outro mundo. GIRASSOL 29	[EG-29dc] AP ipp
			Ainda no âmbito da universidade teve um outra mudança muito significativa, foi quando entrei para o Bacharelado. Queria ser pesquisadora, dentro de laboratório e quando eu estava lá pelo meio do curso, eu descobri	[EG-30dc] AP ipp

			<p>à docência. E isso teve um impacto enorme na minha trajetória, porque eu mudei de área, sai da área dura, e comecei a ter contato com as disciplinas pedagógicas, e comecei também a exercer a docência num curso de inglês. O qual me mostrou o quanto eu gostava de dar aula e nem sabia disso, que gostava disso, assim, mudei de rumo. Fui fazer licenciatura e acabei fazendo Bacharelado e licenciatura. Então, foram duas mudanças muito significativas que aconteceram por conta da universidade. GIRASSOL 30</p>	
			<p>Outra coisa, que trouxe um grande impacto e mistura pessoal e profissional foi o fato de ter casado e saído do Rio de Janeiro. Isso representou uma mudança enorme na vida, até porque, eu nunca tinha saído do Rio, tinha uma perspectiva de vida construída no Rio de Janeiro, já trabalhava numa escola. E isso representou uma grande mudança e me fez crescer muito enquanto pessoa e enquanto profissional. GIRASSOL 31</p>	[EG-31dc] AP ipp
			<p>Outra mudança foi ser mãe. A maternidade ela muda nossa vida toda, porque começamos a ver o mundo de outra perspectiva, nos tornamos ainda mais humano, mais atento, o olhar passar, ser um olhar mais materno, não somente com os filhos, mas com tudo que nos cercar. Então, teve uma mudança muito grande na minha vida pessoal e profissional. GIRASSOL 32</p>	[EG-32dc] AP ipp
			<p>A matrícula no curso de magistério, foi uma decisão que modificou todo o meu profissional. A partir daquela escolha descobrir o interesse pela sala de aula. ASTROMÉLIA 18</p>	[EA-18dc] AP ipp
			<p>E o pessoal foi adoção com certeza, agora só que esse pessoal ele teve um rebatimento muito forte no profissional. Porque todo profissional ele foi ajustado a partir dessa disponibilidade, dessa questão, esse novo olhar. Das novas aprendizagem, isso definiu meu perfil, como pessoa. ASTROMÉLIA 19</p>	[EA-19dc] AP ipp
Ambiente Profissional	Auto-reflexão	O caminhar	<p>Hoje eu me vejo uma pessoa mais tranquila, no sentido de embora assuma muitas responsabilidades, não tenho mais aquele desespero, aquela aflição de estar cheia de coisas para fazer. Eu fico preocupada, pois tenho que dar conta das coisas e é muita coisa, mas não sei, eu tenho uma segurança de que eu vou conseguir fazer. Acho que o caminhar me ensinou que no final das contas acabo dando conta de fazer tudo, por mais que isso e traga sobrecarrega, mas eu faço. GIRASSOL 32</p>	[EG-32c] AP autr
			<p>Fui me construindo a medida que fui caminhando, aprendendo no caminhar. Sempre buscando chegar ao melhor, mesmo sabendo que neste ponto nunca chegaremos.</p>	[EL-23c] AP autr

			Mas ao fazer o caminho a gente faz da melhor forma que a gente pode. LÓTUS 23	
			Então, me descrevo, como uma pessoa que olha muito para si no sentido de se auto conhecer, com o objetivo de melhor lidar com o outro, no sentido de estabelecer uma relação saudável, não uma relação doentia. [...] Então, hoje me vejo, continuo me vendo como uma pessoa que trabalha muito nessa questão das relações, do elemento do afeto, do elemento amoroso, isto é o pilar nas minhas relações. Eu não desprezo a questão do conhecimento, a questão do intelectual, o ter como instrumento, ele é um instrumento do que isso favorece, auxilia no processo, mas definir, orientar, jamais. ASTROMÉLIA 20	[EA-20c] AP autr

Fonte: Autora, 2021.

Girassol teceu quatro momentos que foram cruciais e que contribuíram para sua formação, tanto pessoal, quanto profissional, como por exemplo, o ingresso na universidade pública ([EG-29dc]AP ipp), a descoberta do ser professor ainda na graduação ([EG-30dc]AP ipp), o casamento e saída de sua cidade natal ([EG-31dc]AP ipp) e por último, segundo ela, a mudança mais significativo, que a fez mudar sua concepção de mundo e influenciou tanto o pessoal quanto o profissional, o ser mãe ([EG-32dc]AP ipp). Astromélia teceu dois momentos, fazer o curso de magistério ([EA-18dc] AP ipp) e assim como Girassol, a maternidade, principalmente na adoção do seu filho caçula que impactou, sua vida pessoal e profissional ([EA-19dc] AP ipp).

As decisões que tomamos ao longo de nossas vidas, logo de início não é possível vislumbrar quais impactos que terá, outras são mais suscetíveis essa percepção, da importância que aquela escolha terá em nossa vida, como ter filhos, ter a coragem de mudar de cidade e iniciar um novo ciclo profissional. Tudo isso impactará no que somos, impactará a nossa percepção de mundo ou a maneira como interagimos com este mundo. Entretanto, esses momentos cruciais somente serão perceptíveis com o transcorrer de uma caminhada vivida. Que para alguns podem ser anos, para outros uma vida inteira. Nossa próxima temática e a última dentro da discussão sobre o ambiente profissional, convidamos as professoras a refletirem sobre sua caminhada na vida, fazendo uma autorreflexão, no sentido de descobrir como foi este caminhar (quadro 20).

Cada um entende um sentido da vida de acordo com suas experiências pessoais, crenças, paradigmas e valores. Girassol ([EG-32c] AP autr) se descobriu uma pessoa mais tranquila, o caminhar a ensinou que mesmo estando sobrecarregada de muitas

atividades, no final conseguirá dar conta de tudo. Já Astromélia ([EA-20c] AP autr) foi o se autoconhecer, no intuito de estabelecer relações saudáveis com o outro e por último temos a Lótus ([EL-23c] AP autr) com o ir se construindo conforme caminhava, aprendendo no caminhar, tendo como meta fazer o melhor.

Saber quem nós somos é essencial para decidir o que queremos e o que podemos fazer de nossas vidas. Pensar sobre nós mesmos de forma justa, equilibrada e sem nos subestimar ou superestimar é uma tarefa que exige reflexão. Olhar para dentro de nós mesmos, analisar nossas relações pessoais e sociais, nossos sonhos, desejos e anseios não é uma tarefa muito simples a princípio (MELLER, CAMPOS, 2020).

Guimarães Rosa (1908-1967), um dos grandes escritores brasileiros, escreveu que na vida são necessárias apenas duas coisas: desejo e coragem. Viver envolve saber o que você quer e decidir se terá a força necessária para correr atrás de seus objetivos, sempre arcando com as consequências – positivas ou negativas – de suas escolhas, vislumbrando muito de suas palavras nas nossas professoras entrevistadas, mulheres que buscaram a força necessária para alcançar seus objetivos, desejaram e tiveram coragem para mudar.

6.5. ESO na pandemia

Deixe as suas esperanças, e não as suas dores, moldarem o seu futuro
(Robert H. Schiller)

No Ano de 2019 a humanidade foi acometida por um novo vírus, o SARS-CoV-2, a Covid-19 que trouxe preocupação e uma nova forma de lidar com nossas rotinas diárias. Diante do cenário que nos foi apresentado, a educação, em todo o mundo precisou rever suas práticas pedagógicas e se adaptar às novas e inovadoras formas e métodos de ensinar e aprender. As universidades se transformaram em edifícios fantasmas, os universitários estão em seus ambientes privados, em suas casas. Todos, tivemos que nos reinventar e o ensino superior não ficou a parte desta realidade. As nossas professoras vivenciaram e ainda estão vivenciando este momento pandêmico e então julgamos necessário e fundamental abordar sobre esse tema.

ESO na pandemia encontra-se dividida em 5 quadros: ambiente familiar (af) (quadro 21); Mudança de paradigma, (mp) (quadro 22); PLE (ple) (quadro 23); As aulas (au) (quadro 24); e desafios e/ou dificuldades (df). No quadro 21 as professoras abordam sobre o trabalho no ambiente familiar (af) durante a pandemia.

Quadro 21 -ESO na pandemia: ambiente familiar

Categoria	Unid. Registro	Unid. Contexto	Código
ESO na pandemia	Ambiente familiar	Então, a professora trabalha na escola, na universidade e em casa, não tem hora certa, e agora com todas estas tecnologias, como o WhatsApp, o aluno nos aciona a qualquer momento, tira dúvidas a qualquer momento. Na pandemia isso ficou pior, não tenho mais sossego desde que começou este período remoto, porque as reuniões são uma em cima da outra. Antigamente as pessoas queriam marcar uma reunião e ficavam assim, “ah não vai dar tempo, porque tem o deslocamento”, agora não, quando você clica no botão está numa reunião e clica no outro, está em outra, as pessoas marcam assim, uma reunião de 2 às 3, outra de 3 às 4, outra de 4 às 5; sendo que nenhuma delas cumpre horário, e isso vai dando uma angústia e você passa o dia sentado na frente desta tela. GIRASSOL 33	[EG-33af] EPAN
		Eu já recebi mensagem de aluno de uma hora da manhã, duas horas da manhã, esse mundo virtual invadiu a nossa vida de uma forma que não temos mais sossego. Acho que tem que criar uma apostila, um roteiro de convivência virtual, porque está bem difícil. GIRASSOL 34	[EG-34af] EPAN
		[...] Tudo isso acontecendo via internet, todas as reuniões via internet, todas as aulas, todos os encontros, grupos de leituras são tudo via internet. Então, desde que começamos com esta atividade pesada na pandemia, tive que comprar uma cadeira para mim em casa, porque travei a coluna no início da pandemia, porque não tinha uma cadeira adequada para trabalhar o dia inteiro. GIRASSOL 35	[EG-35af] EPAN
		É um grande transtorno, a sua vida familiar, ela se mistura com seu ambiente de trabalho. Às vezes estou em reunião e então o cachorro late, estou em reunião e me lembro que deixei o arroz no fogo, porque somos seres humanos, temos que fazer várias atividades, e essa pandemia ela trouxe dificuldades, porque antes eu tinha uma pessoa que me ajudava com as tarefas domésticas. GIRASSOL 36	[EG-36af] EPAN
		[...]Então, chegava em casa e desligava um pouco do trabalho [...], mas agora não, hoje mesmo, estou sentada aqui desde às sete da manhã e tenho agenda até às 8h30 da noite, na frente deste computador. [...] A nossa vida doméstica foi literalmente invadida. GIRASSOL 37	[EG-37af] EPAN
		Estes tempos pandêmicos é mais complicado, porque o ambiente de trabalho invadiu literalmente. Não tenho hora para nada, da hora que acordo até a hora de dormir respondendo as coisas, fazendo as coisas. GIRASSOL 38	[EG-38f] EPAN
		Como o ambiente de sua casa virou seu ambiente de trabalho, você está usando muito mais sua casa. Em casa a conta de energia elétrica subiu, a internet tivemos que aumentar, porque não estava dando conta. GIRASSOL 39	[EG-39af] EPAN
		O fato de você estar em casa, não significa dizer que você está disponível. Por que tem toda sua vida que tocar, de horário, de organização, de tudo. E você	[EA-22af] EPAN

		precisa montar isso direitinho. Mas, é administrável. É assim: são ganhos e perdas, perdas e ganhos. ASTROMÉLIA 22	
		Uma coisa que precisei e que ainda preciso muito é organizar os horários, porque as pessoas agendam toda hora, e daqui a pouco tem outra. Tem dia que é sufoco. Tem dias que você está sobrecarregada. ASTROMÉLIA 23	[EA-23af] EPAN

Fonte: Autora, 2022

O que dizer do trabalho que, sem pedir licença, invadiu nossas casas? Quem deu autorização para o trabalho se instalar no espaço sagrado do lar? Nossa casa é o nosso local de aconchego, do papo com a família, dos abraços, das histórias que aconteceram de dia, do amor à noite. Desde que a pandemia levou o dia a dia profissional para dentro dos nossos lares, vieram, em sua companhia, a aflição com prazos, os momentos inevitáveis de estresse e a falta de tempo para a moradia (SIAESP, 2021). Das três professoras, duas relataram com mais intensidade e riqueza de detalhes a invasão do mundo virtual no seu ambiente familiar. Girassol fala da intensidade deste mundo virtual, depois do surgimento trabalho remoto o tempo não existe, são reuniões por cima de reuniões, sem hora para nada ([EG-33af] EPAN; [EG-34af] EPAN; [EG-35af] EPAN; [EG-38af] EPAN). O mesmo ocorre com Astromélia, há dias segundo ela que “é um sufoco” ([EA-22af] EPAN).

Seagata (2020) acredita que se por um lado o trabalho remoto educacional remete a saúde e cuidado, evitando a exposição ao coronavírus, por outro lado ele pode adoecer quem vive neste trabalho remoto, devido à expansão baseada na otimização do tempo dentro de casa. O trabalho invadiu nossas casas, mudou nossos hábitos e criou outros estranhos. Ainda não sabemos como tudo isso vai terminar. Será que quando as professoras voltarem ao trabalho presencial vão sentir saudades do ambiente virtual? Ou vão dar graças a Deus porque lhe deram adeus? São questionamentos aos quais não temos resposta no momento, ainda estamos vivenciando tempos pandêmicos, tempos de muitas incertezas (Idem, 2020). Mas uma resposta é certa que o trabalho no ambiente familiar é um dos maiores desafios que precisamos enfrentar atualmente, não podemos negar a realidade atual que nos cerca.

Dentre estes enfrentamos, perguntamos às professoras quais foram as mudanças que precisaram viver na pandemia, surgindo assim a unidade de registro: mudança de paradigma (mp).

Quadro 22 - ESO na Pandemia: mudança de paradigma

Categoria	Unid. Registro	Unid. Contexto	Código
ESO na pandemia	Mudança de paradigma	Mudou, porque, eu era muito no presente (<u>falando no sentido da presença física</u>). E hoje, acho que atingimos esferas emotivas, afetivas, amizades, aprendizados, ensinamentos no virtual. Eu não acreditava nisso, que poderíamos passar por um momento desse. Se me contassem, não acreditaria, diria que é ficção. ASTROMÉLIA 24	[EA-24mp] EPAN
		Não acreditava que pudéssemos tocar a vida, tocar tudo, nessa vivência, nesse afastamento social e conseguimos tudo. Eu passei na universidade e meu Deus, a universidade está normal. Não tinha quase ninguém, mas está tudo eletronicamente no mundo digital. Eu descobri um mundo digital. Mas, não sabia que ele existia, mas, descobri, e passou a ter significado. Viver a pandemia me proporcionou viver um conteúdo significativo do mundo digital. [...] hoje em dia vejo, faço, construo, descubro, tenho a motivação de ficar lá fuçando, “descobri ah! descobri” ASTROMÉLIA 25	[EA-25mp] EPAN
		A primeira coisa que tive que mudar, meus paradigmas. Principalmente ligada à questão da tecnologia. [...] Comecei descrente, achava que não seria possível vivenciar isso. E à medida que fomos vivendo, fui vendo que é possível sim, rolar sentimentos, rolar afeto. ASTROMÉLIA 26	[EA-26mp] EPAN
		Se tem uma coisa que esse período pandêmico descortinou foi desigualdade social ainda. Os estudantes de licenciatura, que temos, muitos deles, diria a maioria, são de baixa renda. São estudantes (<u>universitários</u>) que precisam de um tempo para se adaptar ao falso normal e os estudantes de escola pública também. Então, esse mundo precisa ser trabalhado numa outra lógica, por todo mundo. GIRASSOL 42	[EG-42mp] EPAN
		A gente vê claramente como se faz necessário a presença do professor. Como é importante neste processo de aprendizado. O que é o professor? Agora também eu estou muito preocupada como professora, o que estou fazendo agora para meus alunos, que no futuro serão estes novos professores, com o que estamos vivendo agora, como, por exemplo, o ensino híbrido. LÓTUS 23	[EL-23mp] EPAN

Fonte: Autora, 2022. (Grifo nosso)

Iniciamos nosso diálogo destacando trechos da professora Astromélia (quadro 22): “a primeira coisa que tive que mudar foi os meus paradigmas. Principalmente ligada a questão da tecnologia” ([EA-26mp] EPAN), “Eu não acreditava que pudéssemos tocar a vida”, “Eu descobri um mundo digital” ([EA-25mp] EPAN), “Eu não acreditava que poderíamos passar por um momento desse” ([EA-24mp] EPAN).

O início do período pandêmico foi árduo para muitos professores. Estes precisaram se adaptar a uma nova realidade, mudar seus paradigmas, precisaram se reinventar, apertar

a tecla *reset* e iniciar um novo caminho, um novo ciclo profissional, num mundo completamente desconhecido para muitos, o mundo digital.

A proposta de educação ofertada por meios tecnológicos sempre trouxe alguns obstáculos, principalmente pela falta de preparo/capacitação dos professores no manuseio de suportes tecnológicos (ROSA, 2020). Essas tecnologias adquirem ainda mais importância no contexto pandêmico, o qual estamos vivendo e/ou ainda no “pós-pandêmico” que viveremos. Entretanto, na educação, historicamente, esse processo tem sido mais lento e só foi acelerado agora, em função da pandemia.

Os docentes necessitam ter um curso de capacitação sobre como utilizar as tecnologias digitais, a fim de saber integrá-las ao ensino-aprendizagem, seja no presencial ou no virtual. A maioria dos professores não dispõe de uma formação de qualidade, no que tange o uso da tecnologia digital (BAXTER; CALLAGHAN; MCAVOY, 2018). Não sabemos se Astromélia teve uma formação de qualidade, para viver neste mundo digital, e talvez, por isso, ela acreditava que não seria possível se adaptar à nova realidade que se apresentava, mas à medida que foi vivendo, experimentando, descobrindo motivações, descortinava mais e mais esse novo mundo, que estava se apresentando em sua vida profissional e pessoal, também, como já bem discutimos a pandemia impactou todos os setores, não só o profissional, mas literalmente, sem pedir licença invadiu nossos lares.

Abordando sobre descortinamento trazemos o olhar da professora Girassol aos nos apresentar uma grande mudança, que ficou ainda mais evidente neste período pandêmico, a desigualdade social existente no Brasil, e cita como um dos exemplos, o caso dos estudantes de licenciatura, que em sua maioria são de baixa renda e talvez seja este um dos motivos que induz estes licenciandos a levar mais tempo para se adaptar à nova realidade que se apresenta ou nas palavras de Girassol o “falso normal” ([EG-40mp] EPAN). Assim, como os professores precisaram de um tempo para se adaptar a uma nova realidade, o mesmo procedeu com os nossos discentes.

Todavia como aponta Girassol, infelizmente nem todos puderam usufruir da mesma forma, uma vez que vivemos em um país com desigualdades sociais imensas, que ocasionam exclusão ou acesso limitado às tecnologias digitais, principalmente levando-se em conta a qualidade de acesso à internet, bem como o uso adequado das ferramentas das plataformas educacionais. As arestas a serem aparadas são muitas, porque a equidade social está longe de ser alcançada e porque o distanciamento social expôs nossas deficiências educacionais (SANTOS, 2020).

Quanto à professora Lótus, ela tece sobre a mudança mais significativa, “como se faz necessário a presença do professor” ([EL-23mp] EPAN). Devido à necessidade do isolamento social, escolas e universidades com aulas exclusivamente online forçaram milhares de pais a supervisionarem mais de perto a vida escolar de seus filhos e aos jovens universitários encontrar meios de se manterem motivados. Com isso, acreditamos que se abre caminho para maior valorização da profissão do professor. Há quem diga que o reconhecimento da importância da presença do professor na sala de aula vai ser um dos legados da pandemia, podendo, no futuro, aumentar o número de jovens querendo se tornar professor e trabalhar em prol da educação (A GAZETA, 2020). Gontijo (2020) numa entrevista à “A Gazeta” fala sobre esse reconhecimento da importante tarefa do professor:

Se as pessoas com a mentalidade mais futurística acreditavam que a escola ia acabar dentro de alguns anos, a pandemia e o isolamento mostraram que não vai ser possível; o dano seriam muito grande. O espaço físico escolar sai fortalecido. As crianças, jovens e famílias estão valorizando mais o ambiente de socialização, e entendendo a importância de diferenciar a casa do lugar de estudar. Muitos pais tiveram que ter contato com a difícil tarefa de ensinar, e passaram a fazer a seguinte reflexão: se ensinar uma ou duas crianças é complicado, imagine dar conta de 30, na mesma sala, com ritmos diferentes de aprendizado, personalidades diferentes (GONTIJO, *s.p*, 2020).

O vírus da COVID-19 descortinou várias realidades, possibilitou um olhar mais atencioso ao ambiente escolar, como a importante presença física do professor e sua primordial tarefa, o de contribuir para a construção de cidadãos críticos e reflexivos, além disso, é notório que tecnologia não irá substituir o contato pessoal e a interação entre professor e educando no processo de aprendizagem. A pandemia tem impactado a sociedade, que não será mais a mesma. Vários aspectos se transformaram, inclusive a educação. Mas o papel do professor permanecerá relevante em todo o processo de aprendizagem.

A partir do quadro 23 abordaremos como foi o estágio supervisionado obrigatório durante a pandemia, de sua fase inicial em 2020 até a sua “estabilização”, ainda de forma remota por meio do ensino híbrido em 2021. Sendo assim, nossa unidade de registro foi: O PLE (ple).

Quadro 23 - ESO na pandemia: O PLE

Categoria	Unid. Registro	Unid. Contexto	Código
ESO na pandemia	O PLE	Então, foi muito difícil a adaptação desse momento atual, logo quando a universidade resolveu que iríamos voltar com as atividades remotas e criaram o PLE de 2020.3 e 2020.4, que foram ofertados em 10 semanas. Eram 10 semanas para dar um semestre. GIRASSOL 41	[EG-41ple] EPAN
		As aulas nas escolas estavam remotas e remotas com todas as dificuldades do mundo. [...] E como iríamos fazer isso, com a escola online, colocar o aluno na escola para conhecer a ecologia escolar. Então, optamos em ofertar somente o estágio III e IV e assim foi nos dois PLE. GIRASSOL 42	[EG-42ple] EPAN
		Outra coisa que foi bem complicado enquanto teve o PLE 3 e 4, no ano de 2020, foi que no documento da universidade, o plano de orientação que a universidade liberou para os estudantes, eles poderiam se matricular nas disciplinas ou não. Era tudo bem livre, os professores poderiam ministrar aulas ou não, mas, eu quis ministrar, dei duas disciplinas na graduação no PLE3 e PLE4 e ainda ministrei aulas no mestrado, porque eu acho um absurdo, se estar no período remoto e tem que dar aula remota, acho que não tem isso de “ah! se o professor quiser dar aula ele dá”. Não, eu acho que ele tem que dar, não está recebendo seu salário? GIRASSOL 43	[EG-43ple] EPAN
		O problema é que constar no PLE que os estudantes poderiam participar ou não das atividades síncronas, poderiam desistir da disciplina a qualquer momento e isto não iria para o seu histórico. Também dizia que nós não podíamos lançar faltas nos estudantes. Então, PLE3 e PLE4, eles foram com estas regras, isso dificultava, ainda porque os estudantes chegavam, muitas vezes, viam que não seriam cobrados, desistiam, sumiam, e você também não sabia porque sumiu. Terminava o semestre e colocávamos as notas dos que tinham chegado até o final, que tinham feito as atividades. E quem não tinha ficava por isso mesmo. GIRASSOL 44	[EG-44ple] EPAN
		Agora que a universidade retomou 2020.1, estão valendo novas normas, agora o estudante recebe falta, podemos lançar as faltas, só que a universidade sugere que a maioria das atividades sejam assíncronas. GIRASSOL 45	[EG-45ple] EPAN
		Não encarei o desafio de estágio, porque, a maneira como estruturo e vivencio ele, não dava para adaptar. Não conseguir fazer [...] Então achei que primeiro as coisas tinham que se arrumar lá (<u>o ambiente escolar</u>) para poder agir e fazer. Eu votei na área para que	[EA-27ple] EPAN

	não oferecermos o estágio, mas, outras pessoas votaram para oferecer [...] e expliquei o porquê, porém, como estamos numa discussão democrática a maioria decide então. Eu não me coloco a disposição para ofertar estágio. ASTROMÉLIA 27	
	Houve casos, assim, do aluno desistir, no receio do que seria o PLE. O que seria esse ensino remoto, teve aluno que desistiu e me disse que estava sendo muito cobrado no trabalho dele, porque ele trabalhava na área da saúde. LÓTUS 24	[EL-24ple] EPAN
	Eu não sou obrigada a trabalhar no ensino remoto, se eu quisesse, não teria trabalhado, mas, percebi como seria interessante e também uma forma de contribuir com o processo. “Que professora sou eu que no momento que aparece um imprevisto, vou me recusar a fazer?”. Não faz parte do meu contexto, da minha realidade, uma pandemia chegou. E agora, o que nós professores podemos fazer, nós enclausurar numa campanular. Não, eu tenho o meu compromisso. Amar é estar comprometido com o que faz. LÓTUS 25	[EG-25ple] EPAN

Fonte: Autora, 2022 (grifo nosso).

Em julho de 2020 a UFRPE realizou um pleno do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão que resultou na Resolução nº 085/2020 (UFRPE, 2020a), onde no seu Art. 1º considera-se Período Letivo Excepcional (PLE) aquele caracterizado pelas atividades acadêmicas, no âmbito da graduação, realizadas por meio do ensino remoto durante a suspensão de atividades presenciais em virtude da pandemia do COVID-19. A professora Girassol traz em suas falas os desafios que foi se adaptar ao PLE. Devido ao isolamento social e as novas regras de convivência as universidades tiveram que se reinventar no novo mundo digital.

Na Universidade Federal Rural de Pernambuco, logo no primeiro momento do impacto da notícia, que abalou o mundo, foi preciso suspender o calendário acadêmico e todas as atividades administrativas, que há pouco tinham iniciado. Foram alguns meses de suspensão, de qualquer atividade, até a publicação da Resolução nº 085/2020, que como já mencionamos, regulamentava a retomada das atividades acadêmicas por meio do PLE. A professora Girassol tece algumas das mudanças desse período, mais incerto da pandemia, o ano de 2020, como por exemplo, a criação do PLE 2020.3 e 2020. 4, que deveriam ser ofertados em 10 semanas, como enfatizou “eram 10 semanas para dar um semestre” ([EG-41ple] EPAN). Não bastasse ter que adaptar um semestre de

atividades acadêmicas para dez semanas de aulas, as professoras de ESO, precisaram enfrentar outros desafios, como trabalhar com o PLE.

De acordo com Girassol várias foram as adaptações que precisou vivenciar durante o PLE como, por exemplo: o plano de orientação da universidade deixava livres os estudantes para se matricular ou não nas disciplinas ([EG-43ple] EPAN); além disso, como as escolas também se encontravam no sistema remoto, os professores de ESO optaram em ofertar somente o ESO III e IV e assim foi nos dois PLE ([EG-42ple] EPAN), já que não seria possível os estagiários do ESO I e II conhecer e vivenciar a ecologia escolar, como propõem os programas de disciplinas de maneira virtual (ANEXO A).

Todavia, não foram somente os universitários que puderam optar ou não em se matricular em alguma disciplina ou componente curricular, o mesmo ocorreu com os professores da universidade, também tiveram a opção de escolher em ministrar aula ou não nos ESO, neste período do PLE, conforme disseram Girassol ([EG-43ple] EPAN), Lótus ([EL-25ple] EPAN) e Astromélia ([EA-27ple] EPAN). Observamos que as professoras Girassol e Lótus encararam o desafio em ministrar aulas no período remoto, diferente de Astromélia que optou não se colocar à disposição, devido à estrutura como organiza o ESO, não seria possível fazer uma adaptação necessária e de qualidade para realização do mesmo.

De acordo com a Resolução nº 085/2020 Art. 8º “fica facultado ao docente ministrar unidades curriculares e/ou cursos livres durante o PLE”, no Art. 17º “a matrícula no PLE será facultativa ao discente com vínculo ativo” e Art. 21 “o discente poderá realizar o cancelamento sem ônus das unidades curriculares em data prevista no calendário acadêmico”. O regulamento também abordar no seu Art. 24 e 27 que os estudantes não teriam nenhum tipo de ônus em suas atividades remotas ou reprovação e não serão contabilizadas para efeito de seu desligamento. Estes são pontos referidos principalmente pela professora Girassol ([EG-44ple] EPAN).

Diversos desafios têm sido enfrentados pelos professores neste tempo pandêmico. Alguns precisaram lidar com as mudanças bruscas e se adaptar ao ensino a distância, as novas formas de ensinar. Como já vimos nos quadros 21 e 22 não somente as escolas ou as universidades precisaram se adaptar, as professoras também precisaram fazer mudanças em suas rotinas.

Esse período remoto coberto por restrições ocorreu durante os anos de 2020 e 2021. Com a chegada de 2021 uma nova Resolução surgiu na UFRPE, Resolução

CEPE/UFRPE nº 273, de 18 de maio de 2021, dentre vários pontos, destaca que os docentes deverão ministrar as unidades curriculares em caráter obrigatório; a reprovação volta a ser obrigatória, sendo registrada no histórico escolar do estudante. Estas mudanças foram relatadas por Girassol ([EG-45ple] EPAN).

Nosso último comentário sobre o PLE vem da professora Lótus ([EL-24ple] EPAN), expressando sua preocupação no que seria o PLE e o ensino remoto. PLE este, que talvez por falta de conhecimento ocasionou que muitos dos estudantes desistissem do período letivo.

Para os estudantes e docentes foi disponibilizada uma “cartilha” que trazia orientações e explicações do que seria o PLE, como iria funcionar, mas, num mundo de incertezas, que a COVID-19 trouxe para nossas escolas, professores e universidades, tínhamos ainda o problema da desigualdade social digital.

A desigualdade social digital também chegou para milhares de professores em todo o Brasil, muitos destes não possuem equipamentos adequados para construção de suas aulas de forma virtual, nem tampouco ambiente propício para sua execução. E o que falar da realidade de nossos estudantes universitários, os quais em sua maioria não têm computadores, internet de boa qualidade, outros ainda precisavam compartilhar estes equipamentos com diferentes membros familiares, como por exemplo, com seus irmãos.

Além de todos estes entraves, para vivenciar uma aula de qualidade, nem sempre o ambiente familiar, ao qual o educando está inserido, era propício para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, principalmente quando falamos do estudante situado em baixa vulnerabilidade social. Mediante esta realidade diversas universidades em todo o Brasil buscaram meios de ajudar seus discentes e não foi diferente na UFRPE. A universidade criou em julho de 2020 o auxílio emergencial para inclusão digital, a fim de que seus discentes tivessem a oportunidade de adquirir equipamentos de qualidade e assim terem condições de equidade de assistir as aulas remotas com certa qualidade digital (G1PE, 2020). No próximo diálogo (quadro 24) abordaremos como foram as aulas de estágios durante o período do ERE, cuja unidade de registro foi: As aulas (au).

Quadro 24 - ESO na pandemia: As aulas

Categoria	Unid. Registro	Unid. Contexto	Código
ESO na pandemia	As aulas	[...] vieram as dificuldades dos estudantes de estágio de preparar aulas de modo remoto. Então, eles tiveram dificuldades de preparar algumas coisas, como por exemplo, plano de aulas. Eles me enviavam, percebia que não tinha como acontecer, e marcávamos uma orientação online. GIRASSOL 46	[EG-46au] EPAN
		Algumas escolas os estudantes estavam com muitas dificuldades de ter acesso a internet, principalmente lá no início de 2020, não estavam acontecendo aula, atividades síncronas, era tudo assíncrona. Então, tive estagiários que, por exemplo, ficou assim sem dar uma aula, ele não teve contato com os estudantes. [...] Eles não tinham como marcar horário para estar com os estudantes, porque a grande maioria deles não tinham acesso à internet, assim naquele horário, não dava para fazer atividades síncronas. GIRASSOL 47	[EG-47au] EPAN
		Nós decidimos enquanto área de biologia que no período remoto, ao menos naquele plano de logística emergencial, não ministrariamos estágio I e II, porque estes são os primeiros que temos que inserir os estudantes na escola, e não víamos como fazer isso de modo remoto. Como um estudante pode conhecer toda ecologia escolar, pelo computador. GIRASSOL 48	[EG-48au] EPAN
		Eu ministrei ESO IV. E o objetivo era somente não atrasar a vida dos alunos. Ofertamos estágio III e IV, para não atrapalhar a vida do estudante que já estivesse perto de se formar e como as aulas estavam ocorrendo de maneira remota, daria para darem aula remotamente. O estágio III é no ensino fundamental II e o estágio IV no ensino médio. GIRASSOL 49	[EG-49au] EPAN
		São 4 horas de aulas [...] é muito difícil ficar esse tempo todo online. Você não tem como fazer um monte de coisa, então, eu tenho ficado com eles metade desse período. Fiz um acordo e ficamos online das sete às nove da noite. Agora está do jeito que falei, sem as câmeras ligadas, para alguém participar eu tenho que implorar, plantar bananeira. GIRASSOL 50	[EG-50au] EPAN
Ficar com as câmeras desligadas a menos que se tenha um problema, porque ninguém está livre de ter algum problema, mas, assim, a turma quase inteira com as câmeras desligadas. Não deu ‘pane’ nas câmeras dos computadores. Acho falta de	[EG-51au] PEAN		

	educação mesmo, a falta de respeito com o professor e se não forem tomadas as providências, ficamos sujeito a isso. GIRASSOL 51	
	Uma coisa que me chama atenção é que os alunos não querem aparecer na tela, por quê? Uma coisa que ficou, por que eles não querem aparecer? [...] Então, uma das razões é o fato de estar bem à vontade em casa e não querer aparecer, assim, tão à vontade. A outra é a ação da interferência, porque também já aconteceu, de estar falando e houve uma briga na casa. Outro porque não queria mostrar o ambiente no qual estava. Outros, as dificuldades também eram pelo próprio espaço, era na cozinha que estava. LÓTUS 26	[EL-26au] EPAN
	Uma outra coisa que ficou claro para mim, muito claro foi a participação, a integração. Parece que estávamos todos se afogando, mas, quando viu que estavam todos com dificuldades, vamos pegar um apoio aqui, vamos ver o que podemos fazer. Então, todo mundo subiu no barco e cada um vai remando de uma vez. LÓTUS 27	[EL-27au] EPAN

Fonte: Autora, 2022

De acordo com Libâneo (2014, p. 195) “na aula se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem em conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim, desenvolvem suas capacidades cognoscitivas”. O novo Coronavírus trouxe enormes desafios às professoras de estágio, como ministrar uma aula de qualidade por meio do ensino remoto? Como diz Paulo Freire (2003, p.47) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

A pandemia nós impôs repensar a maneira como nos relacionamos com nossos estudantes, os métodos utilizados para ensinar e avaliar, contudo de acordo com o mesmo autor (1996, p. 39) a nova realidade que foi descortinada compõem que “o pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico”. A professora Girassol tece em suas falas como foi a aceitação do “novo” com as aulas do ESO remotamente, não apenas as suas dificuldades, mas também de seus estagiários.

De acordo com Girassol vieram as dificuldades dos estagiários prepararem aulas de modo remoto ([EG-46au] EPAN), além disso, como os estudantes das escolas públicas estavam com dificuldades de acesso à internet (as aulas no início de 2020

ocorreram de forma assíncronas) muitos dos seus estagiários não tiveram a oportunidade de ter contato com estes, ou seja, não puderam dar uma aula ([EG-47au] PAN) com tudo aquilo que estar envolto nela, como por exemplo, a interação entre professor e educando. Lótus no início de suas atividades remotas, utilizou a estratégia de convidar professores que já atuavam no ensino remoto, com objetivo de trazer suas experiências e dividir com seus educandos e o que segundo ela “foi maravilhoso” (EL-26au] EPAN).

As competências de ensinar tendo um grupo de estudantes em uma sala de aula no ensino tradicional, por exemplo, são diferentes daquelas em que o estagiário tem apenas com o seu computador no ambiente virtual. Durante o período de distanciamento social, as aulas foram necessariamente remotas de maneira síncrona e/ou assíncrona, podemos dizer que foram mais assíncronas. E o que são aulas síncronas e assíncronas:

Síncronas são realizadas com acesso simultâneo às tecnologias digitais, proporcionado que os participantes estejam conectados em tempo real, de forma simultânea;

Assíncronas não requerem simultaneidade no processo de interação entre os participantes, permitindo maior flexibilidade temporal e espacial (UFRPE, 2020b).

O estágio supervisionado obrigatório proporciona ao futuro professor da educação básica uma imersão no ambiente de trabalho. Para muitos destes será a primeira oportunidade de ser o protagonista da sala de aula, de estar à frente de uma turma e ministrar aulas, contudo, com a pandemia este cenário mudou completamente para muitos estagiários, os quais foram impossibilitados de viver a interação com seus educandos, principalmente no ambiente com interações assíncronas, o qual não há interação.

Em relação ao comportamento dos estagiários, durante as aulas no ensino remoto, Lótus e Girassol, abordam sobre um problema que acreditamos ter sido muito recorrente a vários professores, não somente de ESO, mas de uma forma geral, as câmeras desligadas. Lótus fez alguns questionamentos sobre isso “Por que eles não querem aparecer?” e nos apresenta algumas suposições: “porque estão bem à vontade em casa e por tanto não querem aparecer tão à vontade” ou “não queira mostrar seu ambiente familiar”. Além disso, existem as interferências, como por exemplo, “brigas” ([EL-26au] EPAN). Girassol também se questiona sobre a problemática das câmeras: “[...] ninguém está livre de ter algum problema, mas, assim, a turma quase inteira com

as câmeras desligadas, não deu pane nas câmeras dos computadores” ([EG-51au] EPAN).

A dinâmica de solicitar abrir a câmera para que se possam visualizar os discentes, por exemplo, faz parte de uma contingência do ensino remoto. As situações durante a aula remota que o professor, principalmente nas atividades síncronas, necessitam de uma interação com o discente. Nestas situações, câmera e áudio fechados podem significar que os estudantes, tanto podem estar presentes na aula ou podem simplesmente estarem fazendo outras atividades, atividades estas não ligadas ao ambiente do ensino-aprendizagem, mas há ainda os que não querem expor suas residências, como afirmam Ribeiro e colaboradores (2021) a solicitação de que se abra a câmera pode ser interpretado pelos os estudantes como uma invasão de privacidade, de sua residência e demais moradores.

As aulas remotas no seu início, em 2020, não vieram com guia de protocolo de comportamento no qual professores e estudantes deveriam seguir, ou seja, as etiquetas de comportamento, as formas de apresentação ao mundo exterior tendo como parâmetro a residência são experiências novas.

E por outro lado temos o fator interferências, que para muitos, seriam um dos motivos de ter suas câmeras desligadas, são tantas interferências externas, como, por exemplo, o comércio em quatro rodas, que neste período pandêmico chegou para ficar, então, temos, o carro do ovo, da verdura, de produtos de limpeza e tantos outros que foram surgindo, em parte oriundos da crise financeira que se alastrou em nosso país, como uma “segunda pandemia”.

É sabido que muitos dos nossos universitários ou estudantes da educação básica não possuem condições de moradia adequada para acompanhar de maneira satisfatória os momentos de aulas síncronas, alguns moram em residências pequenas com poucos espaços apropriados para estudar. Outro ponto de vista foi que durante o pico do isolamento social, os familiares ficaram confinados dentro de suas casas causando, por muitas vezes, estresse e até violência doméstica (ALVES, 2020). Sendo assim, o professor tem poucas condições de avaliar a apreensão dos estudantes durante a exposição de um conteúdo. Câmeras desligadas e participações apenas por voz ou por chat impedem sinais preciosos como expressões faciais, postura corporal e até mesmo a verificação de presença em aula (SOUSA, et al, 2021).

Quanto a organização do ESO durante as aulas remotas, de acordo com a professora Girassol área de ensino de biologia, em concílio, naquele contexto mais

emergencial, concluiu que não iria disponibilizar o ESO I e II, e por outro lado optou em ofertar o ESO III e IV, com objeto de “não atrapalhar a vida dos estudantes” que estivessem em processo de conclusão do curso, além disso, com intuito de melhor realizar as aulas a professora fez um acordo com seus estagiários, já que estava “muito difícil ficar 4 horas de aulas online”, então optou reduziu este tempo pela metade ([EG-49au] EPAN, [EG-51au] EPAN, [EG-51au] EPAN).

Como já relatamos em trechos anteriores o ESO tem uma estrutura própria básica de organização, ESOI e o ES0II têm como objetivos básicos apresentar o ambiente escolar e inserir o estagiário neste novo contexto, que para muitos será inédito, e por isso, compreendemos o porquê da decisão das professoras da área de biologia quanto ao não ofertar os mesmos (ESO I e II) no período “mais emergencial”, como argutiva Girassol: “como um estudante pode conhecer toda ecologia escolar, pelo computador” ([EG-48au] EPAN), talvez não seria impossível, mas se perderia muito com isso, já que as interações sociais que ocorrem no ambiente escolar ficariam um pouco restritas, ao menos naquele contexto, não seria possivelmente, como tudo era novo e inédito, optar para fazer mais adiante e estudar melhor o contexto tenha sido o caminho mais apropriado a se fazer naquela contexto.

Nosso último ponto dentro do quadro 20 tem como tema a participação e integração dos estagiários, no momento mais crítico, apontada por Lótus: “uma coisa que ficou muito clara para mim, muito clara foi a participação, sabe, a integração. Parece que, assim, estávamos todos se afogando, mas, quando viu que estavam todos [...] todo mundo subiu no barco e cada um vai remando de uma vez” ([EL-27au] EPAN). Vivemos no mesmo planeta, todos vivemos e estamos a cada dia aprendendo a conviver com a pandemia e mesmo num contexto online, onde a barreira do distanciamento social nos impede de ter um contato físico, ter a experiência de saber que não estamos sozinhos e que muitos compartilham das mesmas adversidades, alegrias e conquistas num certo ponto nos conforta e nos fortalece para dias melhores.

A relação professor-aluno numa sala de aula é fundamental, ousamos em afirmar que é a base para uma aprendizagem de qualidade, como diz Libâneo (2014, p. 274) “a interação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização da “situação didática”. Num momento onde a humanidade vive uma realidade inimaginável, a qual nenhum professor, por mais experiente que seja, jamais poderia imaginar que iria presenciar, uma vivência educacional tão diferente abala; e nunca foi tão importante

segurar na mão do outro para juntos remarem em busca do mesmo objetivo, não perdendo a sua saúde física ou mental.

Vivenciamos uma crise sanitária sem precedentes, na qual não podemos perder de vista o direito à educação, mesmo em contextos de ameaça à vida. Neste sentido, os ESO não poderiam ficar à margem deste direito, principalmente sendo um componente curricular que tem como principal missão inserir o futuro professor da educação básica no contexto da sala de aula. Permitindo que deixem a posição de meros expectadores para se tornarem o protagonistas da sala de aula e talvez neste momento de superação o qual vivemos seja uma oportunidade única de experimentar novos desafios, na missão de ensinar, com aulas online, que pareciam tão distantes da realidade que cerca o Brasil.

Entretanto, acreditamos que realizar o estágio de forma online, com distanciamento social e todo o fator psicológico que ele envolve não deve ter sido fácil, ousamos ainda dizer, não deve ainda estar sendo fácil para as professoras de ESO. Dessa forma, perguntamos a elas quais foram os desafios e/ou dificuldades (df) (quadro 25) em ministrar aulas nos ESO remotamente.

Quadro 25 - O ESO na pandemia: desafios e/ou dificuldades

Categoria	Unid Registro	Unid. Contexto	Código
Pandemia	Desafios e/ou dificuldades	Eu fiquei responsável pelo ESO IV. No início foi muito difícil, porque a universidade estava se adaptando, nós também (<u>em 2020</u>). Por exemplo, para fazer o estágio tem aqueles documentos de termos de compromisso para preencher[...]. Embora a universidade tivesse sinalizado, que estes poderiam ser entregues por e-mail. Os estudantes tiveram muitas dificuldades em conseguir as assinaturas nas escolas, pelo computador. Enviavam para as professoras e elas diziam: vou ter que imprimir, para depois assinar, para scanner, para enviar o documento? Então, não foi nada tranquilo conseguir isso. GIRASSOL 52	[EG-52df] EPAN eso
		Algumas escolas também não estavam aceitando estagiários. Porque eles também estavam aprendendo, como fazer. Todos ainda estavam num período de adaptação e nem mesmo os professores conseguiam ministrar aulas remotamente. Então, as escolas ficaram apreensivas de receber os nossos estagiários, porque estava tudo num período de adaptação. Foi um período que tive que procurar os locais de estágios, porque senão ele não iria acontecer GIRASSOL 53	[EG-53df] EPAN eso
		Em relação ao estágio IV, continuaram as mesmas dificuldades, obviamente em algumas	

	<p>escolas, porque estávamos no segundo pico da pandemia (<u>ocorreu em 2021</u>), as escolas voltaram a fechar, algumas continuam com muitas dificuldades para trabalhar online. E aquela mesma coisa, fui dar sugestão de escola para eles serem melhores recepcionados, porque senão não adianta ofertar estágio, se não tem escola que aceitem os estudantes. GIRASSOL 54</p>	[EG-54df] EPAN eso
	<p>É uma dificuldade e acredito que já falei na última vez que nos reunimos. Neste período de estágio remoto é complicado você ter um contato, assim, mais próximo do aluno, porque o próprio distanciamento já dificulta, mas, os estudantes não abrem as câmeras, você não consegue falar com eles direito, você não sabe se eles estão ali. GIRASSOL 55</p>	[EG-55df] EPAN eso
	<p>O PLE agora, em pleno dezembro, janeiro, meu Deus, o que é que eu vou fazer (<u>falando do final de ano de 2020</u>). Rezando para que os alunos da escola, também estejam em cadência, com a cadência da universidade, assim, os nossos estagiários, poderiam acompanhar as atividades, mas, já estou articulando com outros professores, caso isso não aconteça, como eles podem acompanhar. LÓTUS 28</p>	[EL-28df] EPAN eso
	<p>Menina não está sendo fácil, realmente não foi fácil começar, foi assim um desafio, sabe. Nunca trabalhei com ensino remoto. [...] Na escola começou antes da universidade. Por que foi aquele período de férias, paralisação. Quando começou, algumas escolas já tinham tomado o encaminhamento para o ensino remoto. LÓTUS 29</p>	[EL-29df] EPAN eso
	<p>Eu paguei uma pessoa para me ensinar a trabalhar dessa forma. Eu paguei uma professora particular para que viesse me auxiliar, me orientar. Além disso, os alunos também me ajudaram. Isso foi um desafio maravilhoso. Vocês podem pensar que não. [...] dificuldades a gente sempre tem. Como eu estou mostrando para você, eu tive dificuldades no ensino presencial, no ensino remoto também vou ter. LÓTUS 30</p>	[EL-30df] EPAN eso

Fonte: Autora, 2022 (grifo nosso)

Os estágios supervisionados obrigatórios, especificamente, se depararam com a realidade do ensino remoto em duas faces: da universidade e da educação básica. Isso porque o ESO na formação inicial de professores e professoras, atendendo a Resolução nº. 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), seja condizente com a Resolução CNE/CP nº.2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores da educação básica (BRASIL, 2019), é componente curricular obrigatório que exige de licenciandos/as a atuação na educação básica,

pública e/ou privada, e foi mantido no regime remoto. Essas duas fases, ou seja, estes dois momentos no qual os estagiários precisam viver foi um das dificuldades encontrada pela professora Lótus, que durante os primeiros momentos de voltas as aulas, nas atividades remotas em 2020, “fiquei rezando para que os estudantes da escola, também estivessem em cadência, com o calendário acadêmico” ([EL-28df] EPAN eso).

A realização do ESO em 2020 fez que os estagiários vivenciassem, em alguma medida, a condução do processo educativo na educação básica em regime remoto e, por outro lado, tivessem que lidar com os desafios e implicações para concluir essa etapa formativa juntos às/aos professores supervisores das escolas e orientadores das universidades.

Esses desafios, este momento de adaptação não foi fácil, como relata Girassol, que precisou, tanto em 2020 quanto em 2021, procurar lugares para seus licenciados estagiarem, como tudo em 2020 ainda era muito incerto, não se tinha como prever como as escolas e as universidades iriam reagir, principalmente as escolas, mediante as limitações que se impuseram a estas, cada uma mediante sua realidade. Já em 2021, mesmo com as experiências passadas, de como desenvolver o estágio de forma remota, o Brasil vivenciava sua segunda grande onda de casos de contágios, voltando a impor barreiras sanitárias mais uma vez ([EG-52df] EPAN eso; [EG-53df] EPAN eso; [EG-54df] EPAN eso; [EG-55df] EPAN eso).

Em regime presencial, os estágios envolviam, obrigatoriamente, observação e participação, tanto da realidade escolar quanto a prática pedagógica entre estudantes e docentes, além da regência, que ocorre do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano no ensino médio. Entretanto, acreditamos que muitos de nossos estagiários perderam essa oportunidade de interação, ou seja, diante da situação vivenciada, muitos destes, e por que não dizer o professor de estágio deixaram de ser os protagonistas do desenvolvimento do ato de ensinar aos seus respectivos discentes.

O novo cenário de ensino forçou milhares de professores a se adaptar ou buscar caminhos para as novas aprendizagens e usos das tecnologias no processo de ensino. Cordeiro (2020) afirma que reaprender a ensinar e reaprender a aprender são desafios em meio ao isolamento social na educação do país. E foi que ocorreu com a professora Lótus ([EL-29df] EPAN eso; [EL-30df] EPAN eso), que contratou uma professora particular para ensiná-la a trabalhar de maneira remota, assim como, seus discentes também contribuiriam muito neste novo reinício.

De fato, a pandemia fez com que os profissionais aprendessem a ministrar aulas de uma maneira diferente, das que eram realizadas corriqueiramente no método presencial. Professoras, como Lótus, Girassol e Astromélia tiveram que se reinventar para conseguir dar aula à distância, através do ensino remoto e os educandos a vivenciarem novas formas de aprender, sem o contato presencial e caloroso da figura do professor (COSTA E NASCIMENTO, 2020).

6.7. Estágio supervisionado obrigatório

*O que vale na vida, não é o ponto de partida e sim a nossa caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher (Cora Carolina).*

Em nosso último bloco dialogaremos sobre o estágio supervisionado obrigatório através do olhar das professoras do ESO, onde identificamos as seguintes unidades de registro: 1ª experiência como professor de ESO (1ªex) (quadro 26); Ser professor de estágio (eso) (quadro 27); as motivações (mot) (quadro 28) ESO em biologia na UFRPE (bio) (quadro 29); conselhos aos futuros professores de ESO (cfp) (quadro 30) e Futuro do ESO (fu) (quadro 31); No quadro 22, abordaremos sobre a 1ª experiência nos ESO.

As professoras narraram seu momento inaugural no estágio supervisionado Obrigatório em biologia, enquanto professora orientadora de um componente que se apresentava como novo naquele momento. Antes do ESO, ser o que é hoje, durante muito tempo ele foi intitulado como prática de ensino e suma restringia-se ao último período do curso de licenciatura. As nossas orientadoras iniciaram suas caminhadas nos ESO, ainda dentro deste contexto histórico, como prática de ensino.

Para Girassol, mesmo tendo diversas formações na área de ensino, nunca tinha tido a vivência nos ESO, posteriormente, a mesma ainda tece que achou muito estranho no início a maneira como a prática era organizada, mas logo se acostumou e hoje, o modo como desenvolvia os estágios, em sua primeira experiência, era a forma como gostaria de trabalhar hoje, na universidade a qual atua (EG-561ªex] ESO).

Quadro 26 - ESO: 1ª experiência

Categoria	Unid. Registro	Unid. Contexto	Código
ESO	1ª experiência	Quando comecei no estágio, na época era prática de ensino de biologia, numa universidade pública de Rondônia. [...] eu não tinha experiência alguma de trabalhar com esse tipo de componente curricular, já tinha trabalhado com disciplinas de conteúdo específico. [...] Mas, não tinha a experiência com disciplinas de didática, de metodologia do ensino de biologia, não tinha, foi minha primeira experiência, já tinha as especializações nas áreas de ensino, mas não a vivência. Então, lembro que achei de início tudo muito estranho, era muito trabalho. E a maneira que a prática de ensino se organizava na universidade em Rondônia era bem diferente e às vezes me perdia, agora, depois que me acostumei, acredito que a maneira como eles trabalhavam, era como gostaria de trabalhar aqui, e nunca consegui. GIRASSOL 56	[EG-56.1ªex] ESO
		Quando entrei na universidade uma das primeiras disciplinas que me deram foi a prática de ensino. Era um estresse [...] era um só fazer de contas. Não havia acompanhamento. Cada um fazia do seu jeito, pegava os documentos e um assinava pelo outro, aquilo era uma coisa de faz de conta. Então, achava aquilo um absurdo, porque eu tinha experiência, porque fiz um magistério de qualidade e bem estruturado, percebi o quanto os estágios, me ensinaram a ser professora, coisa que na discussão nos estágios não cumpriam, não davam conta disso. [...] Então, ficava querendo controlar, querendo acompanhar, querendo favorecer vivências aos alunos do turno da noite e ao mesmo tempo compreendia a situação deles, que eram trabalhadores, que não tinha tempo e não sei porque a universidade colocava os estágios junto com outras disciplinas, não tinha tempo ali para ir para escola e outra coisa absurda o estágio era fora da carga horária. ASTROMÉLIA 28	[EA-28.1ªex] ESO
		Então, eles se matriculavam em estágio e estavam matriculados em outras disciplinas, não tinha horário para fazer o estágio, precisei em um, dois ou três períodos, fechar os olhos para muitas coisas. Tentava fazer com que os estagiários fizessem estágio à tarde, para não chocar com o horário da noite, mas, muitos não podiam porque estavam trabalhando. Para aqueles que não podiam, então, eles faziam o nosso laboratório em sala de aula, mas era diferente, porque tem a questão de uma sala de aula de jovens, ou seja, tentamos resolver, eu não prejudiquei ninguém, tenho consciência disso. [...] No segundo ano que estava na universidade, não peguei mais estágio e disse para coordenadora de área, da época, que não iria pegar estágio, peguei didática. ASTROMÉLIA 29	[EA-29.1ªex] ESO
		Era prática de ensino. Prática de pedagogia I e II, quando comecei ensinava justamente metodologia do ensino de ciências e trabalhei também didática. Então, essa parte de metodologia sempre me chamou muita atenção e sempre gostei muito dessa parte de método. LÓTUS 32	[EL-32.1ªex] ESO

Fonte: Autora, 2022

Para Lótus, as disciplinas metodológicas sempre chamaram sua atenção e foi por meio do gosta de trabalhar com método que teve início sua caminhada nos ESO, naquele contexto histórico, como Prática de ensino, Prática de pedagogia I e II ([EL-32.1ªex] ESO). Entretanto, para Astromélia podemos inferir que foi um pouco, estressante, sua primeira experiência nos estágios. “Quando entrei na universidade uma das primeiras disciplinas que me deram foi a prática de ensino. Era um estresse [...] era um só fazer de contas [...]Então, achava aquilo um absurdo, porque eu tinha experiência, porque fiz um magistério de qualidade e bem estruturado, percebi o quanto os estágios, me ensinaram a ser professora” ([EA-28.1ªex] ESO).

O acompanhamento feito pelo orientador do estágio precisa ser sistematizado desde o planejamento da aula até a sua execução. A importância desse acompanhamento é evidenciada por Chagas (1976, p.90):

O professor-orientador, por exemplo, assistirá o candidato no planejamento do ensino a ministrar na escola da comunidade onde tenha de atuar dando-lhe as orientações necessárias à execução do programa assim elaborado. Em seguida, acompanhará essa execução oral diretamente, em visitas dispostas com oportunidade, ora de forma indireta, ligando-se em especial ao titular da respectiva disciplina ou área de estudo naquela escola.

Astromélia em sua narrativa aborda sobre as dificuldades dos estudantes do curso noturno e suas tentativas de ajudá-los, com objetivo que o estágio pudesse ocorrer. “[...]precisei em um, dois ou três períodos, fechar os olhos para muitas coisas. Tentava fazer com que os estagiários fizessem estágio à tarde, para não chocar com o horário da noite, mas, muitos não podiam porque estavam trabalhando. Para aqueles que não podiam, então, eles faziam o nosso laboratório em sala de aula, mas era diferente, porque tem a questão de uma sala de aula de jovens, ou seja, tentamos resolver, eu não prejudiquei ninguém, tenho a consciência disso.” ([EA-29.1ªex] ESO).

O depoimento da professora é revelador, explicando as dificuldades que precisou vivenciar em sua primeira experiência nos estágios, evidenciando que não havia condições de acompanhamento efetivo e de qualidade, principalmente para os estudantes de curso noturno, que em sua maioria não podem realizar os estágios durante o dia. Sobre esse problema Pimenta e Lima ressalta (2011, p. 194) “na estrutura das universidades, em geral, não há uma política de valorização de estágio que possibilite ao orientador acompanhar mais efetivamente os estágios e os estagiários, pois o número de estagiários ultrapassa os 50”.

O estágio como espaço de reflexão conduz o professor a um trabalho contínuo de avaliação de sua própria prática docente, além disso, não podemos esquecer o fator emocional, o professor também é uma pessoa e talvez a “decepção” que a professora Astromélia teve em sua primeira experiência nos estágios, a fez refletir e tomar a decisão de no segundo ano de sua atuação na UFRPE, não atuar mais nos estágios, acreditamos que isso devesse a maneira como os ESO eram organizados naquela época. ([EA-29.1ªex] ESO).

A decisão de ser professor representa para alguns a concretização de um ideal, para outros a efetivação do desejo de contribuir na formação do “outro e de si mesmo” num processo dialógico. Dessa maneira, ser professor pressupõe uma formação ampla que envolve vários conhecimentos. O ser e o saber dos educandos, além disso, professores são construídos ao longo de uma trajetória (SILVA, 2018). E se este ser professor mobiliza este desejo de contribuir com a formação do próximo, como, é então, ser professor de ESO, onde as interlocuções e os diálogos são bem intensos, foi o que perguntamos às professoras (quadro 27).

Quadro 27 -ESO: Ser professor de ESO

Categoria	Unid. Registro	Unid. Contexto	Código
ESO	Ser professor de ESO	Primeiro Lótus você vai entrar como prática I. Eu já começava a sentir na prática a necessidade de um tempo maior dos alunos nas escolas. E a dificuldade também de que antigamente eu tinha de acompanhá-los na escola. Eu pegava ônibus ou carro, mas, precisava acompanhar aqueles alunos, que foram assim experiências muito boas e outras desafiadoras. [...] Situações de ir à escola estar fechada e ficava indignada ao ver meus alunos, no meio da rua, de noite, sentados me esperando. [...] foi a partir dessa experiência que tomei a decisão, por exemplo, dar o número do meu telefone para os alunos. LÓTUS 33	[EL-33p.eso] ESO
		[...] ações que extrapolam a sala de aula. É o professor ou o diretor que muitas vezes aproveita-se da ingenuidade, da falta de prática daquele aluno e coloca uma sobrecarga maior do que ele está ali para cumprir, na disciplina. LÓTUS 34	[EL-34p.es] ESO
		Viver esse educar, não é viver só na sala de aula não, é fora também. Esse trabalhar, ver, perceber, observar, refletir, pensar novamente, fazer de novo, isso não estar na sala de aula não. Isso está no dia-a-dia da gente. Para ver e trabalhar no estágio supervisionado, para mim é maravilhoso, porque foi uma forma de continuar naquelas escolas pelas quais passei. Vê o quanto mudou e não mudou. LOTUS 35	[EL-35p.es] ESO
		Então, para mim, era uma realização pessoal e profissional muito grande. Eu não estava ali só	

	cumprindo um componente curricular, estava de fato trabalhando com construções pessoais e profissionais na vida de cada um daqueles jovens. daquelas pessoas que estavam ali. ASTROMÉLIA 30	[EA-30p.es] ESO
	[...] mas tem a questão do olhar, porque assim, para você ser professor, trabalhar no ESO, escolher o componente que você vai trabalhar, no caso é o estágio, tem que ter uma empatia muito grande com pessoas, tem que gostar de trabalhar com gente. Então, eu gosto muito do estágio, porque ele traz essa realidade. ASTROMÉLIA 31	[EA-31p.es] ESO
	Eu acho o estágio um componente curricular fundamental na formação do professor de ciências e biologia. Eu não consigo contribuir da forma que gostaria, mas, tento do jeito que eu posso, dentro deste universo de coisas que me desagradam. Porque na hora que estou com os alunos, na sala de aula, não interessa se é assim ou de outra forma, interessa apenas eu e eles. GIRASSOL 57	[EG-57p.es] ESO
	Nós somos professores universitários, alguns de nós inclusive está em programas de Pós-graduação, então, eu procuro prestar atenção para o currículo. Tem que publicar nacionalmente, tem que publicar internacionalmente, tem que fazer tudo, mas, não pode descuidar do currículo VIDA. Porque o currículo vida é quem vai balizar tudo que você vai fazer com o conhecimento que você construiu. Porque você pode ter muito conhecimento e se transformar em um ser arrogante. Imagina um professor, assim, vazio e arrogante na escola lidando com estudantes de diferentes origens, não pode, então, por isso eu procuro trazer esse lado acadêmico e esse lado de gente para formação de professores no âmbito dos estágios supervisionados e é isso que não me deixa sair dos estágios. GIRASSOL 58	[EG-58p.es] ESO

Fonte: Autora, 2022 (Grifo nosso)

De acordo com Nascimento e Anselmo (2012) o professor de estágio precisa está acompanhar de perto o “desenrolar” das atividades, não apenas como um mero espectador ou como supervisor, limitando-se a observar a pontualidade dos estagiários. Neste sentido, salienta Carvalho (1987, p.09) todo estágio de regência deve ser observado, “pois só quando observamos o desempenho de um estagiário em sala de aula é que temos condições de corrigi-lo, quer quanto à ação didática, quer quanto ao desenvolvimento do conteúdo específico ou quanto à interação professor-aluno”.

Infelizmente esse acompanhamento efetivo nem sempre é possível, muito são os fatores que podem atrapalhar que o professor de estágio possa realizar um acompanhamento de qualidade, como discorre Lótus, ao abordar sobre as dificuldades de acompanhar os seus estagiários, lá na escola campo, além disso, devido a situações adversas vivenciadas por ela e seus estagiários, tomou a decisão de dar o seu número de

telefone aos seus educandos ([EL-33p.es] ESO); não bastasse os problemas oriundos, em destaque, Lótus também destaca a sobrecarga que muitos gestores impõem aos estagiários ([EL-34p.es] ESO).

Mediano (1984) salienta que o professor de estágio muitas vezes precisa buscar soluções aos problemas encontrados, ou seja, a atividade de orientação exige saberes além da imaginação de qualquer professor, seja este de estágio ou não. Não se pode perder de vista que o professor de estágio supervisionado é antes de tudo um ser humano dotado de limitações, defeitos e qualidades, que muitas vezes se encontra em situações adversas que dificultam o desenvolvimento do seu trabalho. É o que sentiu Girassol ao relatar que não consegue contribuir da forma que gostaria, contudo, mesmo assim, procura contribuir da maneira que é possível ([EG-57p.es] ESO), ela ainda argumenta sobre atenção que procura dar ao currículo, é importante o licenciando publicar, contudo, existe o outro currículo, que segundo ela, não podemos descuidar, o currículo vida ([EG-58p.es] ESO).

Astromélia também aborda sobre a importância da relação do pessoal e profissional ([EA-30p.es] ESO), que você não está ali apenas para desenvolver mais uma aula, mais uma temática, porém você está se relacionando com pessoas, com suas construções pessoais e profissionais. Ela ainda traz um alerta, quanto a importância de saber escolher o seu lugar de atuação, como por exemplo, trabalhar com o ESO se faz necessário ter empatia, “tem que gostar de trabalhar com gente” ([EA-31p.es] ESO).

Lótus expressa pensamentos parecidos com Girassol e Astromélia, de acordo com ela, “viver esse educar, não é viver só na sala de aula, não, fora também. Esse trabalhar, ver, perceber, observar, refletir, pensar novamente, fazer de novo, isso não está na sala de aula, não. Isso está no dia-a-dia da gente” ([EL-35p.es] ESO).

Segundo Pimenta e Lima (2011) o professor é uma pessoa que tem as marcas de sua história de vida e de sua experiência individual e coletiva, que muitas vezes estarão impregnadas em suas aulas, nos estágios supervisionados. Lima (2004) destaca a importância do lado humanizador deste docente. E não podemos esquecer os ensinamentos de Paulo Freire (1996) nenhum professor passa pela vida do educando sem deixar marcas, sejam elas positivas ou negativas. Ao ler os relatos das professoras sobre ser o professor de ESO, nos questionamos: Que marcas elas estão deixando na vida de seus estagiário (a)s? E peço aqui licença para responder, como ex-estagiária, são marcas impregnadas de qualidade acadêmica, profissional e humanizada.

Quanto às motivações, de acordo com Moreira (1997) é importante pesquisar o que realmente motiva os professores, dando especial atenção à natureza da interação entre o desenvolvimento do indivíduo e da organização. Conforme Moreira, também consideramos importante fazer o questionamento às professoras de ESO, que motivações (quadro 28) as levam a continuar dentro dos ESO, mesmo tantos anos depois de sua primeira atuação no componente curricular.

Quadro 28 - ESO: Motivações

Categoria	Unid. Registro	Unid. Contexto	Código
ESO	Motivações	[...]batia com a minha identidade. Porque víamos não só o cumprimento de uma carga horária, o de um componente curricular, de uma questão acadêmica, mas de fato o cumprimento de uma questão da formação de pessoas, da formação de identidade profissional, dessas pessoas, e também do reforço da questão pessoal. ASTROMÉLIA 32	[EA-32mot] ESO
		Além da possibilidade de contribuir com a formação de professores é um componente curricular que é instigante. [...] Ele é instigante, por exemplo, no ESO I muitas vezes você recebe o estudante e ele diz para você assim: <i>eu não quero ser professor</i> . Então por que você está fazendo curso de licenciatura, menino? – <i>não sei, foi onde eu passei, quero ficar aqui, vou terminar esse curso e depois vejo o que irei fazer da minha vida</i> . E aí você ver que ao longo dos estágios, de imersão na escola, muitas vezes este estudante muda de perspectiva e se torna um excelente professor. GIRASSOL 59	[EG-59mot] ESO
		Mas quem disse que é árduo. [...] eu não sei lhe responder direito, mas, acho que são exatamente os momentos difíceis, esses desafios que nos fazem tirar lições o tempo inteiro. São esses momentos difíceis, olha o quanto eu estou aprendendo nesse ensino remoto, já pensou se eu estivesse aposentada. LÓTUS 36	[EL-36mot] ESO

Fonte: Autora, 2022

As motivações que buscamos para exercer, realizar determinada função, tarefa ou profissão costumam abrir importantes perspectivas sobre o sentido que uma atividade tem para quem a exerce. E foi o que ocorreu com as professoras, cada uma, dentro de suas perspectivas, relatou o que as motivam a continuar com os estágios supervisionados. De acordo com Astromélia, não era apenas uma questão de cumprir com uma carga horária, uma questão acadêmica, mas de uma de formação pessoal e profissional ([EA-32mot] ESO).

Já segundo Girassol, além de contribuir com a formação de professores é um componente curricular que é “*instigante*” ([EG-59mot] ESO). Enquanto para Lótus, são os momentos difíceis, esses desafios que a fazem tirar lições o tempo todo e complementa, ao dizer que tem aprendido muito no ensino remoto ([EL-36mot] ESO). Refletindo sobre as falas das professoras, compreendemos que as referidas motivações que as movem é a possibilidade de um processo de ação, construção, não só na qualidade da formação inicial de professores, mas principalmente na construção da pessoa como um todo, como ser e profissional.

De acordo com Zabalza (2014) o estágio constitui um componente rico e polivalente na formação inicial de professores, no entanto, não é muitas vezes aproveitado adequadamente. As palavras do autor vão ao encontro com a realidade apresentada por Girassol (quadro 29) ao relatar as dificuldades vivenciadas no caminhar dos ESO, como por exemplo, estagiários que não compreender o objetivo principal dos estágios e querem passar por eles de qualquer forma, mas nem tudo estar perdido há os que gostam de dialogar no componente curricular (EG-66bio] ESO).

Quadro 29 - ESO: ESO em biologia na UFRPE

Categoria	Unid. Registro	Unid. Contexto	Código
ESO	ESO biologia UFRPE	Quando você chega numa instituição, você chega devagar, já era esse sistema, cada um para um lado, os estudantes iam para onde desejassem. Então, me assustei muito. Depois, tentei fazer reunião com as colegas e ver se não poderíamos nos organizar para ter um campo de estágio. Não deu certo. Então, tentei conversar com o setor de estágio da universidade, mas, tem uma coisa, uma diferença de concepção mesmo de estágio. O setor de estágio acha ruim estabelecer um campo de estágio - porque iremos colocar o aluno para estagiar em “escolas boas”, porque eles tem que conhecer “escolas ruins” também. Meu argumento com eles foi: porque você vai colocar um aluno numa escola ruim, numa escola, por exemplo, que tem a mania de subir aula, aí sabe o que acontece, às vezes o nosso aluno vai à escola e chega lá e não tem mais aluno. GIRASSOL 64	[EG-64bio] ESO
		Nós da universidade temos que orientar o estagiário dentro da universidade, a resolução não diz que podemos ir à escola. Eu me lembro que em Rondônia, nossa resolução de estágio constava que o professor ele orientava o estagiário na universidade e na escola campo de estágio, e nós tínhamos uma ajuda de custo para deslocamento às escolas. [...] A resolução do jeito que está em nossa universidade é complicada, porque se vou à escola, por exemplo, não estou assegurada, respalda pela lei. GIRASSOL 65	[EG-65bio] ESO
		[...] alguns querem passar pelo estágio de qualquer forma	

	<p>e isso é muito ruim. Temos alguns alunos da licenciatura que acham que o estágio é chato, tem outros que gostam muito de discutir as coisas. Acho também que o componente curricular, ele tem possibilidade de ajudar muito aqueles e aquelas que querem seguir à docência e fazer um concurso público. GIRASSOL 66</p>	[EG-66bio] ESO
	<p>Eu consegui organizar minha vida sem estágio durante muito tempo. [...] quando voltei do doutorado, tinha iniciado o curso diurno de biologia, à tarde. Estávamos mexendo, admitindo novas propostas de estágios, discutindo, e fui uma das pessoas que abri na área essa discussão, sobre a questão do estágio. E nessa nova turma, já tínhamos entrado com os 4 estágios, quatro ESO, não eram mais dois. Então, fiquei ministrando só em uma turma e criamos o documento de estágio. Criamos novas ementas. [...] foi quando voltei para o estágio, não mais como prática, não peguei mais prática. Eu fui fiel aquilo que tinha me comprometido, comigo mesma. Então, foi assim, que voltei e implantei na minha vivência o acompanhamento dos quatros ESO. Então, eu pegava ESO I e ficava com a mesma turma até o ESO IV</p>	[EA-33bio] ESO
	<p>O que era legal para mim, que consegui acompanhar esses alunos por dois anos. [...] Conseguia perceber como eles estavam no processo de formação para docência. Eu vi a continuidade nas falas, nas vivências. Eu via que eles se envolviam muito com isso, se tornavam muito vinculados às escolas, com as professoras, vinculados não só a vida acadêmica, na universidade, também nas escolas, muitos assumiram minicontratos. ASTROMÉLIA 34</p>	[EA-34bio] ESO
	<p>Gostei muito quando passou a ser ESO, não que agora não tenhamos dificuldades, temos, elas se fizeram, não desapareceram, continua com algumas questões, como o professor resistir a um aluno assistir a sua aula. [...] Então, foram dificuldades, mas, também foram conquistas, acho assim, estamos sempre procurando melhorias, e o que precisa melhorar, precisa sabe. LÓTUS 39</p>	[EL-39bio] ESO

Fonte: Autora, 2022

Outro entrave é sobre a questão da orientação dos estudantes, mas especificamente de acompanhá-los no ambiente escolar. Sobre isso Girassol tece que os professores orientadores de estágio devem orientar seus estudantes para além do muro da universidade, contudo a resolução interna da universidade, não aborda sobre o acompanhamento do professor de estágio, também nas escolas campos ([EG-65bio] ESO).

A Lei nº 11.788/08 (que rege os estágios obrigatórios e não obrigatórios) e a Resolução nº 678/08 da UFRPE, trazem perspectivas diferentes sobre a competência dos orientadores. Na Lei nº 11.788/08, no seu Art. 7º, parágrafo III, é o único parágrafo que traz uma abordagem sobre o orientador de estágio, informando que cabe a

instituição de ensino indicar o professor orientador da área pertinente ao estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades dos estagiários, entretanto, não é mencionado como deveria ser este acompanhamento. Já a Resolução nº 678/08, no seu Art. 10º tem uma visão mais ampla da atuação do professor de estágio:

Assistir ao estudante na UFRPE, durante o período de realização do estágio.

Participar de outras atividades relacionadas à orientação de estágio se for necessário.

E enviar um relatório final de estágio ou monografia, conforme o caso ao Coordenador do respectivo curso. (Apenas para orientador de estágio não obrigatório) (UFRPE, 2008).

Tanto na Lei 11.788/08, quanto na Resolução, não há uma obrigatoriedade prevista, pela qual os orientadores devam estar presentes durante as regências de seus educandos no ambiente escolar. Seria realmente interessante e produtivo para o estagiário o acompanhamento do orientador, porém, temos a convicção dos limites que são conferidos a estes profissionais universitários, e compreendemos que são muitos educandos para poucos orientadores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2017). É evidente a necessidade de uma política rígida de valorização do estágio para desenvolver melhores condições formativas. Condições estas que possam permitir ao professor de estágio a possibilidade de acompanhar seus licenciandos adequadamente dentro do ambiente escolar e acobertados por uma resolução interna, que ainda não existe

A lei garantiria segurança para os orientadores no desenvolvimento de suas atividades no contexto escolar, como por exemplo, ajuda de custo para se locomover da universidade à escola, acrescentar este tempo na escola campo dentro de sua carga horária da universidade, dentre outras, contudo a atual resolução não garante nenhuma destas condições.

Outro ponto questionado pelas professoras no ESO de biologia foi sobre a organização e estrutura dos estágios na universidade. Girassol (EG-64bio] ESO) narra sua primeira experiência nos ESO. De acordo com ela, no início de suas atividades nos estágios, houve um estranhamento na forma como os estágios eram conduzidos e por diversas vezes buscou diálogos, junto com outros professores ou o setor de estágio, com objetivo de trazer melhorias para o desenvolvimento do componente curricular.

Segundo Zabalza (2014) propor a melhoria do estágio traz consigo a necessidade a partir de algum modelo ou consideração em torno da qualidade (teórica ou desejável) desse programa. O autor (2014) ainda complementa que “apenas se tivermos mais ou

menos claro como deveria ser um processo de estágio de qualidade é que poderemos avançar na análise do nível da qualidade do programa”. Acreditamos que possivelmente a forma como os estágios eram organizados tenha contribuído com a decisão de Astromélia deixar de ministrar os mesmos durante muito tempo e só dois anos depois, ela retornaria, quando estes receberam uma nova estrutura, novas ementas, organizando-se em 4 etapas (ESO I, ESO II, ESO III e ESO IV).

Com a nova estrutura Astromélia pôde implantar a vivência de acompanhamento de uma forma contínua, ou seja, do 1^a ao 4^a ESO com a mesma turma ([EA-33bio] ESO e [EA-34bio] ESO). Já Lótus ([EL-39bio] ESO) narra que gosta da nova estrutura a qual os ESO foram apresentados, contudo, não significou que deixaram de ter dificuldades, estas ainda se fazem presentes, como por exemplo, o problema do acompanhamento no ambiente escolar.

As vozes anunciadas anteriormente pelas orientadoras apontam os limites e tensões vividos cotidianamente nos estágios em Biologia. Destacamos a necessidade de repensar o papel da universidade como instituição formadora, principalmente o setor responsável pelos ESO. Este não pode se eximir de construir ações efetivas que possam contribuir com a melhoria e qualidade do exercício do professor de estágio e principalmente para os estagiários.

Na vida sempre estamos aprendendo, somos eternos aprendizes, mas quem já tem um pouco mais de experiência pode e deve compartilhar o que sabe, ajudando a tornar o caminho daqueles que estão na estrada, um pouco menos tortuoso. Deste modo, perguntamos às professoras quais conselhos ofereceriam aos futuros professores de estágio supervisionado obrigatório e com isso elaboramos a quadro 30, cuja unidade de registro foi: conselho aos futuros professores de ESO (cfp).

Quadro 30 - ESO: Conselho aos futuros professores de ESO

Categoria	Unid. Registro	Unid. Contexto	Código
ESO	Conselho aos futuros professores de ESO	Estar sempre atento para se orientar, com olhar acessível, um olhar transdisciplinar, ver o complexo, ver o inteiro, ver além do conhecimento específico, toda a parte emocional e afetiva. Que olhem isso impregnado de humanidade, de humanização, de ser humano no processo de viver, de acreditar de ser crente nessa possibilidade de mudança. Se fazer de fato um exemplo na ação para seus alunos. ASTROMÉLIA 35	[EA-35cfp] ESO
		Estudem sempre para ser professor. Estudem sempre, analisem sempre e se coloquem no	[EL-41cfp] ESO

	lugar do aluno. LÓTUS 41	
	[...] não deixem de investir no seu processo formativo, porque nós estamos em constante formação. Então, a gente precisa estar em processo permanente de formação. Isso é um conselho que eu dou sempre também. GIRASSOL 66	[EG-66cfp] ESO

Fonte: Autora, 2022

Tanto a professora Girassol ([EG-66cfp] ESO), quanto a professora Lótus ([EL-41cfp] ESO) tem conselhos similares, relacionados à questão de sempre estarem num processo formativo, Lótus ainda acrescenta sobre a importância de se colocar no lugar do seu educando.

Segundo García (1999) o processo de formação contínua é fundamental para otimizar a qualidade do ensino, implica entender a aprendizagem como uma necessidade do profissional em constante construção, passa por diferentes etapas, evoluções e concretizações. Ou seja, desde o começo percebemos que os processos formativos nos ajudam a deixar mais claro que, embora estes são diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar; e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 2010). Quanto ao se colocar no lugar do educando, Tardif aborda que (2014, p. 130):

Uma boa parte do trabalho do professor é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade de não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

Astromélia ([EA-36cfp] ESO) tece que o futuro professor precisa ter um olhar impregnado de humanidade, ter um olhar transdisciplinar, ver o complexo, ver além do conhecimento específico, em resumo, ele precisa se impregnar de humanização, ser de fato um exemplo na ação para com seus educandos. Somos seres complexos e incompletos, nossa educação deve ser integral e permanente. Como afirma Morin (2011) o ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida, sujeito de afetividade intensa e instável. Finalizando as análises dos resultados, adentramos em nosso último quadro (quadro 31), onde perguntamos às professoras sobre suas perspectivas a respeito do futuro do componente curricular, o estágio supervisionado obrigatório.

Quadro 31 - ESO: Futuro do ESO

Categoria	Unid. Registro	Unid. Contexto	Código
ESO	Futuro do ESO	[...] O fato do professor orientador não estar na escola, parece que a escola também não tem aquela parceria da universidade com a escola. Eu já lhe disse, meu sonho é que pudéssemos ter um campo de estágio da universidade. GIRASSOL 67	[EG-67fu] ESO
		Eu tenho esse sonho de conseguir fazer que o estágio ele se realize sem ser fictício, não é nem fictício, porque ele acontece, não é de mentira, ele acontece, mas, que ele aconteça com estudante melhor orientado. Porque não têm condições do jeito que acontece, acaba o estagiário indo para escola, os mecanismos que temos de controle são mais ou menos. GIRASSOL 68	[EG-68fu] ESO
		Gostaria que o ESO no futuro tivesse um campo de estágio, com escolas bem definidas, que fossem nossas parceiras na formação de professores de Biologia. Para que pudéssemos juntos com estas escolas construir uma parceria de formação inicial, de formação continuada com professores da rede, formação continuada em serviço. E que pudéssemos neste campo de estágio ter espaços não formais, para o estágio supervisionado. Espaços de parceria com a universidade. Minha visão de futuro é esta. Era o que gostaria. É a utopia de Paulo Freire. GIRASSOL 69	[EG-69fu] ESO
		Eu queria muito mudar a trajetória do estágio, trazendo, eu sei que, assim, por ser Freiriana, sei muito bem que não podemos replicar uma experiência, mas, podemos aproveitar uma experiência, adequando a realidade daqui. Então, tenho plena consciência que não podemos fazer exatamente como fazíamos em Rondônia. Contudo, tem como fazer de uma forma que o estágio seja bem mais organizado e é disso que sinto falta. Então, isso é algo que queria muito para mim, mas, não tenho como mudar sozinha, precisa ter uma mudança da universidade junto comigo. GIRASSOL 70	[EG-70fu] ESO
		[...] Se fazer de fato um exemplo na ação para seus alunos. Não só no que se diz, não só no que se faz, que é o que fica mais. [...] ele (<u>professor do ESO</u>) vai olhar para seu ser enquanto pensamento, enquanto ação, enquanto sentimento e ao ser, vai ser um exemplo maior para seus alunos também. É guiar o texto que virá a escolher, a estratégia metodológica que irá utilizar, em suas aulas no ESO, orientar uma conversa, trazer todo o elemento didático, pedagógico que o estágio se nutre com ele. Mas, jamais pensar que o estágio é uma técnica, ficar só preocupado em fazer planos de aulas, em ter só conhecimentos específicos de Ciências Biológicas, de metodologia do ensino, e lá vai aplicar aquela aula seca. ASTROMÉLIA 36	[EA-36fu] ESO
		Acredito que a visão de futuro do ESO está totalmente relacionada às pessoas que estão relacionadas ao ESO. Porque ele não tem futuro sozinho. As pessoas que fazem o ESO, principalmente os professores que mediam processo, eles é que dão esse tom do caminhar. É a autonomia do professor. É o poder da docência, é ele que traz. ASTROMÉLIA 37	[EA-37fu] ESO
Muita coisa precisa melhorar. Eu sinto a necessidade,			

	<p>muitas vezes, de ir até a escola. Ver de perto, sentir o que está acontecendo. O aluno muitas vezes fala, mas, não fica claro, não está muito claro para mim, o que está acontecendo, o que está se passando por trás disso tudo. LÓTUS 42</p>	[EL-42fu] ESO
	<p>Que os alunos deem um retorno às suas instituições (<u>as universidades</u>), onde eles estão, como estão, para que nós na instituição possamos melhorar e refletir o quanto contribuímos para que chegassem ou não onde estão [...] Por exemplo, o ESO IV depois que eles vão embora e agora, como eles estão. Ei pessoal vem cá, me diz como vocês estão. Isso se faz necessário. Um retorno, não no sentido de voltarem necessariamente a universidade, mas dizer como estão, o que não atendeu, o que foi possível, o que não foi. Fico muito feliz e vejo que nós temos muitos alunos ensinando na secretaria de educação do Estado. Como fico feliz de saber aquilo, mas, como soube aquilo de uma maneira informal. Acredito que isso poderia tornar-se de uma maneira mais institucionalizada. [...] Quando vocês saem não nos dão uma avaliação. Nós avaliarmos, não é dizer o que certo ou errado, mas, dizer como está indo. Isso vai ser uma revolução muito grande institucional. LÓTUS 43</p>	[EL-43fu] ESO

Fonte: Autora, 2022 (grifo nosso)

Um dos apontamentos muito recorrente entre as falas das orientadoras, também observados nos quadros 26 e 29, foi a discussão sobre o ir à escola campo, acompanhar mais de perto o fazer, como fazer e o que fazer dos estagiários no ambiente escolar, como narra a professora Lótus ([EL-42fu] ESO). Os professores de ESO precisam aproximar-se do campo de estágio, ou seja, a escola, essa aproximação permitirá aos professores melhores condições de analisar, questionar, e juntos com seus estagiários, refletir criticamente sobre o conteúdo vivido, sobre a ação vivida.

Nascimento e Anselmo (2012) em seus diálogos denunciam a precarização do trabalho do professor de estágio no período de realização do estágio, tendo em vista inúmeras dificuldades apontadas por estes, entre elas a impossibilidade de realização de visitas regulares às escolas para acompanhamento dos trabalhos dos seus estagiários. Acreditamos que talvez um dos problemas da realização efetiva desses acompanhamentos, na instituição estudada, seja devido a problemática apontada por Girassol, ao tecer que um dos seus sonhos é que seus estagiários tenham um campo de estágio definido, que as escolas campos de estágio se tornassem parceiras, e juntas com a universidade construam uma parceria de formação inicial e também continuada aos professores das escolas ([EG-67fu] ESO, [EG-68fu] ESO, [EG-69fu] ESO) Mas como tece Girassol ([EG-70fu] ESO) “mudar se faz necessário, mas sozinha é quase que impossível”.

O professor de estágio, com experiência ou não, tem como responsabilidade primordial orientar os estagiários, como já dialogamos em parágrafos anteriores. E faz parte desse papel enfrentar uma série de desafios, tais como, conectar ensino e pesquisa confrontar a dicotomia teoria e prática, aproximar universidade e escola e, ainda, numa perspectiva reflexiva, formar profissionais autônomos e pesquisadores (ALTARUGIO e NETO, 2019)

É importante para o desenvolvimento de um estágio de qualidade uma parceria efetiva e de qualidade entre universidades e escolas, contudo, temos a convicção que estabelecer parcerias está além das capacidades do orientador de estágio, que sozinho é praticamente impossível. Faz-se necessário envolver todos os sujeitos e mobilizar principalmente os setores responsáveis pelos estágios na universidade, falando do caso específico da UFRPE. De acordo com Lima:

Compete à universidade não só a transmissão e produção do conhecimento, mas, sobretudo, a responsabilidade de fazer retornar à sociedade o conhecimento produzido, quer em nível objetivo imediato, quer no sentido maior de desenvolvimento social, de melhoria da qualidade de vida da população a qual está inserida (LIMA, 2002, p.45).

É inegável a necessidade de uma política rígida de valorização do estágio para desenvolver melhores condições formativas. Acreditamos que o surgimento de uma interação mais efetiva entre escola e universidade, permitiria melhores condições ao orientador de acompanhar efetivamente o estágio dentro da escola e estabelecer uma boa relação entre supervisores das escolas e seus estagiários.

Mesmo com anos de atuação nos estágios na UFRPE, a professora Girassol sonha com a possibilidade de ter o campo de estágio ([EG-68fu] ESO). De acordo com Ghedin (2012) embora o humano seja marcado por uma tendência à acomodação, à busca da estabilidade e da burocratização, a instauração de um processo reflexivo-critico-criativo deve ocorrer em meio a tensão entre a mudança e a acomodação, até que o sujeito alcance sua autonomia. Dessa forma, nosso desejo é que a professora Girassol, continue a investir no seu sonho e que chegue o dia do setor responsável pelos Estágios Supervisionados Obrigatórios na UFRPE, possam um dia voltar seus olhos para a importância da criação de um campo de estágio.

Em concordância com as palavras de Girassol, ressaltamos que não pretendemos dizer que a solução para o fim dos problemas dos ESO seja a criação do campo de estágio, mas, proporcionar uma reflexão sobre a importância de ter escolas pré-definidas, lançar um olhar mais atento às adversidades e às condições precárias que muitas vezes

os orientadores de estágios vivenciam, quando não existe um controle das escolas participantes.

A maneira como estão organizados os ESO na instituição torna-se impossível os professores acompanharem seus estagiários na escola, contudo, mesmo que a universidade desse condições financeiras e segurança para os seus professores irem ao campo de estágio, mesmo assim, não seria uma tarefa fácil, já que os licenciandos podem escolher qualquer escola dentro do estado de Pernambuco. Sendo assim, a possibilidade da existência de um campo de estágio diminuirá as dificuldades de um acompanhamento. Nos dizeres de Carvalho e Utuari (2006, p.113):

Ser educador, em um país com tantas distorções e abismos, é contar com problemas, mas é também acreditar que existem soluções e que sua atuação acontece a longo prazo. Significa, ainda, perceber que se deixam marcas e que essas marcas podem alterar o rumo das coisas para melhor ou para pior.

Freire (1996) afirma que a consciência do professor no que faz e seu significado é fator importante para a avaliação crítica do processo de construção da ação pedagógica e sua reconstrução. Dessa forma, a capacidade de escuta, acolhimento, de confiança em si mesmo, são exemplos de qualidades, cada dia mais requisitados no exercício da profissão docente e poderíamos dizer que ainda mais para os professores de estágio, pois estes têm um relacionamento muito mais aprofundado que os demais professores das disciplinas da área dura ou até mesmo as consideradas mais pedagógicas.

Astromélia e Lótus tecem considerações sobre essa capacidade, esse importante requisito que o professor de ESO precisa desenvolver, sendo algo que deveria estar inserido no futuro do ESO, o “Se fazer de fato um exemplo na ação para seus alunos”. Não só no que se diz, não só no que se faz, que é o que fica mais. [...]ele (professor do ESO) vai olhar para seu ser enquanto pensamento, enquanto ação, enquanto sentimento e ao ser, vai ser um exemplo maior para seus alunos também. ([EA-36fu] ESO).

Segundo Luckesi (2013) o professor deve ser preparado filosoficamente, cientificamente, tecnicamente e afetivamente para as ações na sala de aula. Ser um exemplo na ação e não somente no mundo das palavras, promove a criação de vínculos de confiança entre o educador e seus educandos e se tornam fundamentais para a construção de uma relação pedagógica de qualidade e humanizada (FREIRE, 1996).

Os estágios supervisionados obrigatórios não são componentes conclusivos e exclusivos, ou seja, não são simplesmente componentes nos quais o futuro professor irá aprender “apenas” algumas técnicas de ensino, seria vazio se este fosse seu principal e

fundamental princípio, mas principalmente no sentido de proporcionar momentos de reflexão da prática para a reformulação ou a reconstrução de uma nova prática, ou seja, uma práxis. Esta visão de estágio é apresentada em um dos apontamentos de Astromélia para o futuro do ESO, “jamais pensar que o estágio é uma técnica” ([EA-36fu] ESO).

O estágio supervisionado, deve desenvolver atividades que permitam a análise, o conhecimento e a reflexão do trabalho docente, de suas ações, de suas dificuldades, seus impasses, garantindo uma visão mais geral do contexto escolar. A educação é uma práxis social complexa), realizada em diferentes espaços sociais, capaz de modificar os sujeitos envolvidos nesse processo (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). De muitas maneiras o profissional docente afeta e é afetado pelas circunstâncias que o cercam, seja do ponto de vista pedagógico, social, político, histórico, etc. Ou seja, sua práxis está intimamente ligada à sua prática, estabelecendo a necessidade de conhecer para compreender e, posteriormente, modificar a realidade na qual atua (CORTE; LEMKE, 2015).

Em nossa última análise, a professora Lótus ([EL-43fu] ESO) narra sobre um ponto interessante e que acreditamos que seria de grande contribuição para o contexto da universidade. Ela gostaria que os estagiários dessem uma devolutiva à instituição, no sentido de saber como estão após sua saída da universidade, que pudessem avaliar os seus orientadores de estágio. Segundo Lotus, ela tem esse retorno de uma maneira indireta, contudo, gostaria que fosse de uma maneira mais institucionalizada.

A avaliação é a oportunidade de você manifestar sua opinião, fazer sugestões e contribuir para o desenvolvimento da sua universidade. Não temos como inferir, mas mediante ao contexto apresentado pela professora, a instituição aparentemente não tem um sistema de avaliação de acompanhamento destes estudantes após conclusão do curso. Quando deixamos de refletir sobre a contribuição de nossas universidades e seus professores perdemos a oportunidade de crescer como pessoas e profissionais. Ouvir e refletir sobre sua prática pode transformar a atuação do professor de ESO em sala de aula.

De acordo com Gatti (2000) os processos avaliativos são, assim, parte integrante de nosso dia a dia, ajudam-nos a processar mudanças ou a reforçar caminhos e rotinas, acessar ações, etc. Avaliações são processos que devem gerar estímulo, servir de alavanca, servir à mudança e à transformação, e não serem utilizados para rebaixamento de autoestima, seletividade, punição, diminuição de valia.

Ao ouvir as professoras, lembramos que em outras fases da vida, todas também já foram estagiárias. Ou seja, somos sempre “estagiários da vida”, estamos sempre

despreparados para as perguntas e os desafios pessoais e profissionais que surgem em nossas vidas. As professoras Girassol, Astromélia e Lótus trazem em suas narrativas muito do que Augusto Cury, traz em sua obra intitulada: Pais brilhantes, professores fascinantes (2003, p. 55) e que percebemos no pessoal e profissional delas: “educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. Educar é ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos decepcionem no presente. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência. Educar é ser garimpeiro que procura os tesouros do coração”.

6.8 Síntese dos principais resultados

Os resultados obtidos, através das entrevistas de história de vida, apontam que as professoras foram se formando, se constituindo professoras de estágio mediante as relações que estabeleceram em seus ambientes sociais e profissionais. Sistematizamos os resultados obtidos cruzando com nossos objetivos específicos, conforme quadro 32, a seguir.

Quadro 32 – objetivos específicos x principais resultados

Objetivos específicos	Principais resultados
Descrever a trajetória dos professores de ESO no seu ambiente educacional	O ambiente educacional foi estabelecido por momentos de alegrias, conquistas e decepção entre as nossas entrevistadas e seus professores, nas três fases que correspondem: educação infantil, ensino fundamental e ensino superior. Estas fases foram marcadas por professores que se tornaram referências positivas, os quais contribuíram com seus exemplos na construção da importância do professor humanizador, preocupado não somente com suas aulas, mas com seus educandos. As professoras relataram em seus discursos sobre a importância dessas vivências durante sua formação inicial.
Analisar como se estabeleceu o ambiente profissional do professor de estágio supervisionado em Ciências Biológicas e como foi sua trajetória e/ou atuação nos ESO na pandemia.	A caminhada profissional nos estágios supervisionados foram estabelecidos por diversos momentos de aprendizados, como por exemplo: a primeira experiência como professor de ESO e as dificuldades de se adaptar à realidade que se apresentava; entretanto, mesmo perante as dificuldades várias são as motivações que as impulsionam a continuar nos ESO, como contribuir não somente com a formação profissional, mas também pessoal, delas e de seus estagiários. Quanto ao período pandêmico, foi marcado por muita superação pessoal e profissional. Foi uma trajetória marcada de altos e baixos, como o desafio das aulas remotas, das câmeras desligadas, a vida familiar sendo invadida pelo ambiente profissional, a desigualdade digital. Entretanto, nem tudo foi desilusão, houve os momentos de superação, como, a descoberta do

	<p>mundo digital, que é possível estabelecer relações mesmo no modo online.</p>
<p>Identificar de que maneira os fatores sociais e familiares influenciaram na formação profissional dos professores de ESO.</p>	<p>O maior destaque deste segmento se deve principalmente às referências no contexto social das professoras. Referências estas que impactaram em sua formação profissional, tendo como exemplo: o apoio e o incentivo dos pais, maridos, familiares e dos filhos durante as diversas fases de formação que vivenciaram.</p>
<p>Analisar de que forma a trajetória pessoal e profissional do professor de estágio interfere e/ou influência na sua atuação nos estágios.</p>	<p>As professoras teceram em diversos momentos a difícil tarefa de estabelecer um divisor de águas entre o professor enquanto pessoa e enquanto profissional. Em suas caminhadas, buscam construir pontes entre ambas pessoas, que as escolhas pessoais que realizaram no decorrer de suas vidas em algum momento reflete, às vezes positivamente, às vezes negativamente no lado profissional</p>

Fonte: Autora, 2022

Capítulo VI CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Sempre desejada
Por mais que esteja errada
Ninguém quer a morte
Só saúde e sorte
(GONZAGUINHA, 1982).*

O trecho da música de Gonzaguinha percorreu toda esta tese, nos inspirando que mesmo com as dificuldades, os percalços que a vida apresenta, ninguém deseja a morte, sempre a saúde e sorte. E foi assim ao dar voz às professoras de estágio supervisionado obrigatório de Ciências Biológicas. Vislumbramos quantas histórias estão inseridas numa vida, quantas lições pudemos tirar, quantos ensinamentos elas transmitiram por meio de suas narrações, sobre o eu pessoal e profissional do professor de estágio, as quais podemos usar como exemplos de vida de tantos outros professores e professoras deste imenso país, chamado Brasil.

Para as considerações finais, desta produção científica, apresentamos que ainda há muitas vozes em todo o Brasil que precisam ser ecoadas, precisam ser ouvidas. As discussões que aqui foram efetivadas não tiveram a pretensão de serem as únicas, contudo, pretendemos que estas possam vir a contribuir com o debate incessante sobre o professor de estágio supervisionado, sobre sua identificação com o componente curricular, sobre o firmamento da importância de ter condições cabíveis para o bom desenvolvimento dos ESO.

Mais uma vez é importante relembrar que este componente tem uma grande missão de introduzir, apresentar, inserir o futuro professor da educação básica, na sala de aula. Além disso, esperamos que o professor de ESO tenha sempre a oportunidade de refletir sobre sua própria prática docente, sobre seu futuro e atuação nos estágios e assim ressignificar novas concepções deste ser professor de ESO.

Entendemos que, ao realizarmos este estudo através da problematização que o orientou: “de que maneira a história de vida do professor de estágio supervisionado contribuiu para sua construção e identidade como professor de ESO?” Conseguimos alcançar nossa finalidade, nos limites que um trabalho como este, também impõe, além disso, chegamos à tese de que a história de vida de nossas professoras contribuiu significativamente para que se tornassem professoras de estágio supervisionado, atentas aos seus estagiários, não esquecendo que a trajetória pessoal, as relações que

construíram, as pessoas que contribuíram expressivamente nesta caminhada em sua atuação dentro dos estágios, ou seja, as professoras foram se formando ao longo de sua caminhada na vida, por meio de suas experiências pessoais e profissionais.

Com base nos resultados analisados, consideramos que o ambiente familiar, nas várias perspectivas, marcou a formação e a atuação das professoras de ESO, como por exemplo, as diversas referências que tiveram em suas jornadas, podemos citar, a importância dos pais de Lótus ou a figura do noivo de Astromélia, que contribuíram de algum modo com o caminhar na sua formação inicial, a se tornarem professoras formadoras, formadoras dos futuros professores desta nação.

Sem a estrutura familiar, sem a família que construíram, “talvez” a caminhada de nossas professoras, nos seus contextos profissionais, teria sido um pouco mais tortuosa. O apoio familiar foi de grande importância para o desenvolvimento profissional delas, a relação de cumplicidade que tinham ou têm com seus filhos e esposos (Girassol e Astromélia), possivelmente trouxe contribuições expressivas na busca de uma vida profissional e familiar equilibrada.

Entretanto, conciliar, todas essas mulheres (mãe, professora, dona de casa) não foi simplesmente tão fácil. Em alguns momentos de suas vidas precisaram se abdicar de ir ao trabalho para cuidar dos filhos, quando estes ficavam doentes, além disso, tinham uma intensa jornada de trabalho, que se estendia além da sala de aula, o que muitas vezes comprometia a qualidade do sono ou sua a feminilidade (vaidade).

Quanto ao seu ambiente educacional podemos inferir que foi repleto de altos e baixos. Começamos com os relatos sobre suas memórias do período pré-escolar, que foram positivas, temos por exemplo, o caso de Astromélia com as dramatizações que a professora Margarida realizou. Em Girassol temos a memória da primeira professora, a professora do quintal, com uma enorme mesa de baixo de uma árvore, naquele ambiente ela foi apresentada ao mundo das letras, porém, foi neste mesmo ambiente que viveu seu primeiro trauma escolar, a mão amarrada na cadeira, pelo simples fato de ser canhota, naquele contexto histórico ser canhoto era errado e temos Lótus que resgatou seu episódio do problema de visão, detectado por sua professora. O quão significativas não foram aquelas memórias que tempos depois ainda se fazem vivas entre as professoras.

No período escolar (ensino fundamental e ensino médio), vieram outros desafios, outras conquistas e a descoberta da Biologia, de professores que se tornariam referências e outras referências não tão positivas, como relata Girassol, que construiu

diversos perfis de professores ao longo de sua vida, do professor que não dava aula ao professor que gritava com seus educandos. No ensino superior continuaram se encontrando com os “bons” professores e os “maus” professores. Descobriram professores humanizadores, que compreendiam a dor do estudante, como as professoras Tulipa Pinheiro e Orquídea Matos, para Girassol.

Já Astromélia criou uma grande parceria com a professora Azaleia, trabalharam juntas e diversos projetos foram desenvolvidos. E temos a Lótus que mudou sua concepção de vida ao cursar a disciplina de filosofia no Mestrado. Quanto à primeira graduação, surpreendentemente não foi na área da educação, na licenciatura, Lótus optou pelo Curso de Farmácia, Astromélia cursou Biomedicina e Girassol Bacharelado em Biologia Animal.

Dialogaram um pouco sobre suas trajetórias pessoais e profissionais. Sobre o que lhes dar tanta esperança a continuar seguindo em frente, continuar sendo professoras de ESO. Dentre tantas palavras de esperança, destacamos: ser uma pessoa otimista, pensar no presente e naquelas que estão por vim; fazer o bem; não complicar, trazer alegria para vida; esperar na ação. No que tange às experiências que as transformaram, temos em Astromélia três importantes momentos, a adoção do seu filho especial e a inserção na Escola Estadual Marcelino Champagnat, que foi um divisor de águas profissionalmente e o exercício de reflexão que aprendeu a fazer de si mesma.

Para Lótus foram os professores, os lugares por onde passou, as escolas e faculdades por onde lecionou, que foram grande contribuição a sua carreira docente. No caso de Girassol foi a saída do Rio de Janeiro, o ser mãe e viver em diversas regiões do Brasil, o que possibilitou uma maior autonomia.

No ambiente profissional dialogamos sobre o ser professor, os altos e baixos que envolve ser docente no Brasil, por diversas vezes relataram estas dificuldade, entretanto, elas são felizes com a profissão que escolheram. Sobre suas primeiras experiências docentes, todas iniciaram antes da conclusão do curso superior, Girassol e Lótus foram professores de inglês durante algum tempo, e Astromélia, dava aulas de reforço as suas colegas de turma, quando fazia magistério.

Girassol ainda precisou enfrentar outro grande desafio, ser uma jovem professora, com idade parecida aos dos seus educandos, o que dificultava muito o pôr respeito no ambiente da sala de aula. Ao refletirem sobre o que mudaria em sua atuação docente, no início de suas carreiras, relataram: ser crítica sem deixar de ser uma pessoa positivista; os educandos não seres sentantes e sim pensantes e ser mais segura no

ambiente profissional. Outro ponto de reflexão, foi sobre a indissociabilidade entre o eu pessoal e o eu profissional, ambos caminham lado a lado. No contexto da sala de aula, o interessante desta caminhada é buscar um equilíbrio entre as duas pessoas ou o caos pode se estabelecer no ambiente da sala de aula.

No que tange às decisões cruciais, que precisaram tomar durante as suas vidas, foi perceptível que impactou, tanto o lado profissional quanto o lado pessoal, como por exemplo, a maternidade, que impactou profundamente na vida de nossas professoras, a mudança de cidade, a coragem de fazer o curso de magistério e tantas outras decisões que precisaram tomar. Todas essas mudanças impactaram profundamente a caminhada na docência, na vida de um modo geral, proporcionaram várias auto-reflexões, dentre elas: tornar-se uma pessoa mais tranquila, caminhar da melhor forma que for possível e estabelecer relações saudáveis.

No tocante à vivência no período da pandemia, foram momentos de muita superação, mudanças de paradigmas e união. Foi muito difícil a adaptação à nova realidade, às aulas online, a casa que perdeu sua identidade de lar, de descanso, a desigualdade social e virtual foi amplamente descortinada. Em alguns momentos era difícil estabelecer limites entre os dois ambientes, por diversas vezes elas narram a impossibilidade da separação do eu pessoal do eu profissional em tempos de pandemia. Além disso, a pandemia descortinou diversos problemas sociais e virtuais, a difícil adaptação ao PLE, como lidar com as câmeras desligadas, não foi fácil viver este momento pandêmico, foi preciso se reinventar, renascer para um novo mundo. Ainda está sendo um tempo de muita superação, de muita ressignificação, mas temos a certeza, que estas mulheres irão contornar todas as adversidades que se apresentarem em suas vidas.

Em relação a sua atuação no estágio supervisionado obrigatório, elas foram muito além de orientar os discentes. Em seus relatos deixam transparecer suas preocupações em sempre oferecer uma formação de qualidade para seus licenciandos, como por exemplo, um acompanhamento efetivo nos espaços escolares ou o sonho da criação de um espaço para os estágios, ou seja, a formalização de um campo de estágio, que garantiria melhores condições de trabalho para todos os atores sociais envolvidos no ESO, além de contribuir com a formação continuada dos professores destas escolas.

O ser professor de estágio é tecido de diversas alegrias e preocupações, como a preocupação de Lótus de seus estagiários não serem explorados por diretores das escolas ou com alegria sentida por Girassol ao ajudar seus educandos a se identificarem

com a profissão docente. Quanto às motivações para continuar atuando nos estágios, elas citaram diversas, das quais destacamos: contribuir com a formação de professores e com um envolvimento que vai além do ser profissional. Astromélia, Girassol, e Lótus, são o que podemos dizer, professoras humanizadoras, falam da importância de ver além do educando, perceber que naquela sala de aula, no outro lado das carteiras, têm seres humanos repletos de sonhos, alegrias, tristezas, decepções, trazendo para a sala de aula, um currículo que vai além dos conteúdos aplicados, das técnicas de ensino que podem ensinar, mas, sim um currículo ainda maior, a vida, as histórias de vidas que estão envoltos em suas aulas nos ESO.

Ao estudar a história de vida das professoras fomos surpreendidas por vários pontos em comum, como por exemplo: todas são mulheres; permanência na função de orientação desde sua primeira atuação na instituição estudada; todas têm experiências na educação básica; primeira graduação não estava ligada à atuação como professora, entretanto, a biologia, permaneceu como disciplina básica e comum entre elas; ausência de formação pedagógica específica para orientação nos estágios; todas têm doutorado, trazem em diversos momentos o exemplo do educador Paulo Freire, participaram da estruturação dos ESO na UFRPE, quando o mesmo ganhou status de componente curricular, sendo estruturado em 4 etapas (ESO I, ESO II, ESO III e ESO IV), dentre outras similaridades.

Olhar a história de vida das professoras nos proporcionou perceber que o caminhar no percurso da vida, cada passo, cada escolha, cada decisão que tomaram as conduziram a chegarem onde estão, respondendo nossa questão problema: De que maneira a história de vida do professor de estágio supervisionado contribuiu para sua construção e identidade como professor de ESO? Podemos afirmar que contribui de forma significativa, principalmente nos seus ambientes familiares, sociais e educacionais transformaram e formaram estas professoras para se tornarem professoras de estágio supervisionado, qualificadas, humanizadas. Humanizadas no sentido de respeitar e compreender as diferenças entre seus educandos, suas fraquezas e histórias de vidas.

Entretanto, é relevante destacar que, pela importância da temática desta pesquisa, não se pode querer esgotar as reflexões e discussões em um texto que consideramos uma produção inconclusa e inacabada, a história de uma vida, ou melhor, a história de três vidas não cabe dentro de uma tese. Desse modo, compreendemos que há muitas vozes para ecoar, tendo sempre em mente, que ao ecoar estas vozes não poderemos mais

focar no indivíduo como entidade isolada, ou seja, como podemos compreender a construção da identidade do professor de ESO, sem ver o complexo que está por trás daquele professor, mas sim nas relações que o formam, nos diversos ambientes nos quais elas(es) estão inseridas.

REFERÊNCIAS

- ABRAPEC. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/enpecs-anteriores/>. Acesso em: 25 out. 2017.
- ABRAPEC. **ABRAPEC e outras entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!** Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_programa_residencia_pedagogica.pdf. Acesso em: 20 Mar. 2020.
- ABRAHAM, Ada. **El enseñante es también una persona**. Barcelona: GEDISA, 1986.
- AGEE, Jane. Developing Qualitative research questions: a Reflective process. **International Journal of Qualitative Studies in Education**. v. 22, n 4, p.431-447, July/August 2009. Disponível em: <https://my3.my.umbc.edu/system/shared/attachments/a3bc3a51314bec8c62f0788a81b0876c/5cfe5278/group-documents/000/010/293/41e390a2713f4e22b04fb88951945b84/Developing%20Qualitative%20Research%20Questions.pdf?1520429499>. Acesso em: 13 maio. 2019.
- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Livraria Almedina, 1987.
- ALTARUGIO, Maisa Helena; NETO, Samuel de Souza. O Papel do Orientador e a formação do professor reflexivo no estágio supervisionado da área de ciências. **Acta Scientiae**, Canoas, vol. 21, n. 4, p.174-191, Jul/Agos. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Samuel_Souza_Neto/publication/342897668_O_Papel_do_Orientador_e_a_Formacao_do_Professor_Reflexivo_no_Estagio_Supervisionado_da_Area_de_Ciencias/links/5f0c5500299bf1074452db27/O-Papel-do-Orientador-e-a-Formacao-do-Professor-Reflexivo-no-Estagio-Supervisionado-da-Area-de-Ciencias.pdf Acesso em: 12 jan. 2022.
- ALLEN, Barbar; MONTELL, Lynwood. **From memory to History: using oral sources in local historical research**. Nashville, TN: American Association for State and Local History, 1981. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/3377477?seq=1#page_scan_tab_contents Acesso em: 10 maio. 2019.
- ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n.3, pág. 348-3865, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251> Acesso em: 10 jan. 2022.
- ATKINSON, Robert. **The life story interview**. Thousand Oaks, CA, 1998.
- ATKINSON, Robert. “The life story Interview”. In: Jaber F. Gubrieum & James A. Holstein (Ed.). **Handbook of interview Research**. Thousand Oaks, Sage, p. 121-140, 2002.
- AMORIM, Érima Maria et al. Políticas Públicas para educação básica em Pernambuco durante à pandemia covid-19. **In.:** Pesquisas em temas de ciências da educação / SOUZA, Ednilson Sergio Ramalho (Editor) – Belém: RFB, 2021.
- ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues. **Prática de ensino e estágio supervisionado: um estudo sobre as produções no período 2003-2008**. 2009. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba. Uberaba, Minas Gerais 2009.
- ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/77/35A> cesso em: 17 mar. 2016.

- ANDRADE, Fabiana. **A pedagogia do afeto na sala de aula**. 2ed. – Recife: Prazer de Ler, 2014.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de. Perspectivas atuais de pesquisa sobre docência. In; BUENO, Belmira; CATANI, Denise Bárbara; SOUZA, Cynthia Pereira de et al. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre a formação. São Paulo: Escrituras, 1997.
- ANPED. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 25 out. 2017.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede**: Revista de Educação a Distância. v. 7, n. 1, 2020, p. 257-275. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- AZEVEDO, Maria Antonia Ramos. **Os saberes de orientação dos professores formadores**: desafios para ações tutoriais emancipatórias. 2009. 260f. Tese de Doutorado (Ensino de Ciências e Matemática). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. reimp. da 1. ed. Tradução de Luiz de Antero Rego & Augusto. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARRETO, Edna Silva. **O estágio supervisionado obrigatório na formação do professor de ciências e biologia da UFRPE**: olhares de estagiários e orientadores. 2014. 177 f. Dissertação de Mestrado (Ensino de Ciências). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2014.
- BATESON, Gregory. **Steps to a ecology of mind**: collected in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology. Chicago: University of Chicago Press, 2000.
- BAY, Uschi; MACFARLANE, Selma. “Teaching Critical Reflection: A Tool for Transformative Learning in Social Work?” **Social Work Education the international journal** v. 30, 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/toc/cswe20/30/7?nav=tocList>. Acesso em: 03 fev. 2019
- BAXTER, Jacqueline; CALLAGHAN, George; MCAVOY, Jean. Introduction to chapters: creativity and critique in online teaching and learning: innovations in online pedagogy. In: **Creativity and critique in online learning**. Chan, Switzerland: palgrave macmillan, 2018. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/55690/> Acesso em: 28 out. 2021.
- BENICÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa (Org.). **Formação de professores**: um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo: Universitária, 2002.
- BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-42, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- BENEDITO, Vicent; FERRER, Virginia; FERRERES Vicent. **La formación universitaria a debate**: análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario. 1ª ed. Barcelona: Universidad Barcelona, 1995.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Docência universitária: formação ou improvisação? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2011.
- BERTAUX, Daniel. **L'enquête et ses méthodes**. Le récit de vie. Paris: Armand Colin, 2005.
- BERELSON, Bernardo. **Content analysis in communication research**. Glencoe III: The Free Press, 1952.
- BIANCHI, Anna Cecilia de Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. **Orientação para estágio em licenciatura**. São Paulo: Thomson, 2005.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **(Re) introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã. 1996. Disponível em: <https://bdpi.usp.br/item/001058683>. Acesso em: 10 maio. 2019.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19 jan/fev/mar/abr 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 30 out. 2021

BORGES, Vilmar José. **Modos de realizar estágio curricular supervisionado em geografia: vozes de professores supervisores e professores parceiros na Região Sudeste**. Araraquara – SP: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras - Tese (Doutorado em Educação Escolar) 2012.

BORGES, Cecília. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, 2008, 1CD-ROM.

BURNIER, Suzana et al. História de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 12, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a13v1235.pdf>. Acesso em 15 abr. 2019.

BURIOLLA, M.A.F. **O estágio supervisionado**. 5º ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. CAPES. **Qualis-periódico**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/acesoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7422-qualis>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **1. 190, de 04 de abril de 1930**. Disponível em: <http://www.2.camara.leg.br/.../declei/.../1939/decreto-lei-1190-4-1939>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4. 073 de 30 de janeiro de 1940**. Disponível em: <http://www.2.camara.gov.br>. Acesso em: 30 de jun. 2018.

BRASIL. **Decreto de Lei nº 9. 092, de 26 de março de 1946**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9092-26-marco-1946-416948-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 nov. 2018

BRASIL. **Decreto de Lei nº 9. 053, de 12 de março de 1946**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 4. 024. Fixas as diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União** -, Brasília, DF, 27 de dezembro 1961, seção 01. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Parecer CFE nº 292/62**, de 14 de novembro de 1962. Fixa matérias de formação pedagógica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86. Acesso em: 06 ago. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 1. 002, de 29 de setembro de 1967**. Disponível em: http://www.lex.com.br/doc_3416594_portaria_n_1002_de. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. **Decreto de Lei nº 66. 546, de 11 de maio de 1970**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/de15452.htm. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. **Parecer nº 5. 692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. **Parecer CFE nº 349, de 04 de abril de 1972.** Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 6.494 de 07 de dezembro de 1977.** Disponível em: <http://www2.camara.gov.br>. Acesso em: 30 de jun. 2018.

BRASIL. **Decreto de Lei 87.497 de 18 de agosto de 1982.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 de jun. 2018.

BRASIL. Lei Nº 9.394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996, seção 01.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002.** Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002.** Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc41.htm. Acesso em: 28 maio. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2008/lei11788.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acesso em: 27 jun. 2016.

BRASIL. **Orientação Normativa nº 04, de 04 de julho de 2014.** Disponível em: http://www.trtsp.jus.br/geral/tribunal2/ORGaos/Min_Div/MPOG_ON_04_14.html. Acesso em: 30 ago. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10. Out. 2018.

BRASIL. **EDITAL CAPES nº 06/2018.** Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da educação básica (BNC-Formação). 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020a.** Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 344, de 19 de março de 2020b.** Disponível em: <http://www.legisweb.com.br>. Acesso em: 15 abr. 2021.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 356, de 20 de março de 2020c**. Disponível em: <http://www.legisweb.com.br>. Acesso em: 15 abr. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5 de 28 de abril de 2020d**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 05/07/2020. Acesso em: 20 out. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020e**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> Acesso em: 20 out. 2021.
- BRANDÃO, Ana Maria. **Entre a vida vivida e a vida contada**: a história de vida como material primário de investigação sociológica. Configurações, nº 3, 2007. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9630>. Acesso em: 15 maio. 2019.
- BRAVIN, Pablo. A importância das referências para o nosso desenvolvimento profissional. **Administradores.com**, 2015. Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/a-importancia-das-referencias-para-o-nosso-desenvolvimento-profissional> Acesso em: 12 nov. 2021
- BRIGHENTE, Mirian Furlan; MESQUITA, Peri. Das Leis Orgânicas do ensino à Lei de diretrizes e Bases da Educação, de 1971: princípios filósofos e políticos à luz de Rousseau. **Revista Educação & Linguagem**, v. 16 nº 81, 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/4002/365>. Acesso em: 02 maio. 2019.
- BORSOI, Izabel Cristina. Ferreira. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de ensino Superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 15(1):81-100, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/49623> Acesso em: 20 out. 2021
- CAIRES, Susana; ALMEIDA, Leandro S. Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 13, n. 2. Universidade do Minho, Braga, Portugal: p. 219-241, 2000.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Prática de ensino**: os estágios na formação do professor. São Paulo: Pioneira, 1985.
- CARVALHO, Gislene Teresinha Rocha Delgado de; UTUARI, Solange. **Formação de professores e estágios supervisionados**: relatos, reflexões e percurso. São Paulo: Andross, 2006.
- CARDOSO, Susana, et al. **Estágio supervisionado em Unidades de Produção Agrícola**. Editora da UFRGS. Porto Alegre/RS, 2011.
- CHAGAS, Valnir. **Formação do magistério**: Novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn. Reiventing student teaching. **Journal of Teacher Education**, v. 42, n. 02, 1991.
- COBAUM, Nehami. “Reflective Writing Assignment to Help Social Work Trainees Work through Poor Supervisory Relationships.” **Social Work Education the international journal**, v. 31, 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02615479.2010.539604>. Acesso em: 02 fev. 2019
- COLE, Ardra L.; KNOWLES, J. Gary. **Lives in context**: the art of life history. Alta Mira Press, 2001.
- COOPER, Myrna. **The study of professionalism in Teaching**. New York: American Educational Research Association, 1982.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na educação**: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. 2020. [S.l.:s.n] Disponível em:

<http://idaam.siteworks.com.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022

COSTA, Antonia Erica Rodrigues; NASCIMENTO, Antonio Wesley Rodrigues. Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil. **CONEDU**, VII Congresso Nacional de Educação. Maceió. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA19_ID6370_30092020005800.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

CORTE, Anelise C. Dalla; LEMKE, Cibele k. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. **EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação**, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22340_11115.pdf Acesso em: 14 jan. 2022.

CUNHA, Maria Izabel da. Docência na Universidade, Cultura e Avaliação Institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, 2006.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**: A educação inteligente; formando jovens educadores e felizes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003

CLAUDINO, Sérgio. A formação Inicial dos professores portugueses de geografia: por uma recontextualização disciplinar e formativa. **Revista Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 15, p. 13-33, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/1>. Acesso em: 20 abr. 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais (8a ed.). São Paulo: Cortez, 2006.

CLEGG, Stewart; NORD, Walter (Orgs.). (2001). **Handbook de estudos organizacionais** (Vol. 2). São Paulo: Atlas.

CRUZ, Roberto Moraes; LEMOS, Jadir Camargo 2005. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. **Motrivivência**, 17(24):59-80.. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/742> Acesso em: 20 out. 2021

CYRINO, Marina. **Formação inicial de professores**: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado. Rio Claro, 2012, 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

CYRINO, Marina; NETO, Samuel de Souza. O Estágio Curricular Supervisionado na Experiência brasileira e internacional. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 48, n. 34, pg 86-115, jan/abri. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5731/4559>. Acesso em: jun, 2019.

DELIZOICOV, Demétrio; SLONGO, Iône Inês Pinsson; LORENZETTI Leonir. ENPEC: 10 anos de Disseminação da Pesquisa em Educação em Ciências. In: **VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, 2007.

DENZIN, Norman K; LINCOLM, Yvonna S. **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage publications, 2000.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, Eglá et.al. **Trajetória e**

processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Porto Alegre, Editora PUCRS, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. **L’histoire de vie comme processos de Formation**. Paris: Edition L’Harmattan, 1990.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

ENDIPE. **Encontro Nacional de Didáticas e Prática de Ensino**. Disponível em: <http://endipe.pro.br/site/>. Acesso em: 20 de out. 2017.

ERIKSON, Erik. Reflexiones sobre el ciclo de vida del Doctor Borg. In: ERIKSON, Erick. (Org). **La adultez**. México: Fondo de cultura Econômica, 1981.

ERIKSON, Erik. **El ciclo vital completado**. Buenos Aires: Paidós, 1985.

ELSEN, Ingrid; ALTHOFF, Coleta R.; MANFRINI, Gisele C. Saúde da família: desafios teóricos. **Fam. Saúde Desenv.**. Curitiba, v.3, n.2, p.89-97, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/refased/article/view/5048/3817> Acesso em: 12 nov. 2021

JÚNIOR, Luiz Gonzaga do Nascimento. **O que é, o que é?** Música do álbum – caminho do coração “É a vida, é bonita e é bonita. Emi-Odeon, 1982. Disponível em: <https://www.letras.com.br/gonzaguinha/eterno-aprendiz>. Acesso em: 20 mar. 2019.

FARIA, Alfredo Gomes et al. **Prática de Ensino em Educação Física:** Estágio Supervisionado. Rio de Janeiro: Interamericana, 1982.

FELDKERCHER, Nadiane. O trabalho dos professores orientadores de estágio em cursos de formação de professores RIAEE – **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p.1799-1813, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.6032>. Acesso em: 10 out. 2019.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; GRILHO, Marlene. **Educação Superior:** travessias e atravessamentos. Canoas: Ulbra, 2001.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs). O método auto (biográfico) e a formação. Lisboa: **Ministério da Saúde**. Depart. De Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, p. 17-34, 1988.

FISCHER, Beatriz Daudt. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. **Revista História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30625>. Acesso em: 02 maio. 2019.

FONTOURA, Maria Madalena. Ficou ou vou-me embora? In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007, p. 171-197

FUSARI, José Cerchi. **A educação do educador em serviço:** treinamento de professores em questão, 1987. (Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. São Paulo: Artmed. (Obra original publicada em 1995), 2009.

FRACALANZA, Dorotea Cuevas. **A Prática de Ensino nos Cursos Superiores de Licenciatura no Brasil**. 1982, 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 1982.

- FRAGO, Viñao Antonio. Relatos relaciones autobiográficos de profesores y maestros. In: BENITO, Agustini Escolano; DÍAZ, José ontr Hernández. **La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada**. Valencia: Tirant, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.
- FORGRAD – Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação. Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção. In: FORGRAD. **Resgatando espaços e construindo ideias**. 3ªed. Ampl. Uberlândia: Edufu, 2004.
- JOSSO, Marie Christine. **Experiências devida e formação**. São Paulo: cortez,2004.
- GATTI, Bernadete. A. **Avaliação institucional e acompanhamento de instituições de ensino superior**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 21, p. 93–108, 2000. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ea/article/view/2227>. Acesso em: 16 jan. 2022.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.
- G1PE. UFRPE anuncia semestre letivo remoto e auxílio financeiro para incluir estudantes em vulnerabilidade social. **UFRPE**, 2021. Disponível em: <http://www.ufrpe.br/br/content/g1-pe-ufrpe-anuncia-semester-letivo-remoto-e-aux%C3%ADlio-financeiro-para-incluir-estudantes-em>. Acesso em: 01 jan. 2022
- GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: vozes, 1986.
- GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa. **Pesquisa qualitativa nas organizações: paradigmas estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa. Teoria administrativa e pragmática da linguagem: perspectivas para problemas que afligem as relações entre acadêmicos e consultores, educadores e educandos. **Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**. Campinas, SP/ Brasil, 2001.
- GONÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. **Revedo o ensino de 2º grau: propondo tendências e inovações**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- GONÇALVES, Natália Kneipp Ribeiro; AVELINO, Wagner Feitosa. Estágio supervisionado em educação no contexto da pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura**, ano II, vol. 4, n. 10. Boa vista, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/AvelinoGoncalves>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- GONTIJO, Ivan. Crise da COVID evidencia importância do papel dos professores. A valorização da escola e do educador pode ser um dos legados da pandemia, e, no futuro, aumentar o número de jovens querendo trabalhar na área. **GAZETA**. c2020. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/paisemestres/crise-da-covid-evidencia-importancia-do-papel-dos-professores-1020>. 21/10/2020 Acesso em: 28 out. 2021.

GOODSON, Ivor Frederick. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In.: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, p. 67, 2007.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, 35(2), p. 57-63, 1995.

GRIPPI, Glícia S.; TESTILL, Bruno Moreti **Trajetórias acadêmicas: um estudo comparado da carreira acadêmica em Minas Gerais**. Sociedade e Estado. Brasília, vol. 27, jan/abr. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922012000100004&script=sci_arttext. Acesso em 14 jul. 2020.

GRAND, Jean-Louis Le. **Définir les histoires de vies et insus "définotionnels"**. 2000. s.d. disponível em : <http://docplayer.fr/2154306-Definir-les-histoires-de-vie-sus-et-insus-definotionnels.html> Acesso em: 30 abr. 2019.

HAMMERSLEY, Martyn. Towards a model of teacher activity. In: **Eggleston, John ed. Teacher Decision-Making in the Classroom: a Collection of Papers**. Routledge and Kegan Paul, p. 181–192, 1979.

HARDIE, Geraldine; ALMEIDA, Shamika; ROSS, Pauline J. Value of industry mentoring and resource commitment to the success of an undergraduate internship program: A case study from an Australian university. **International Journal of work-integrated learning**, v. 19, 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182117.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

HEIDEGGER, Martin. **De camino al habla**. Conferencia “La esencia del habla”. Versión castellana de Ives Zimmermann, 1 Odos, Barcelona, 1987. Disponível em: <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero30/camhabla.html> Acesso em: 30 out. 2021

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em: 11 abr. 2021.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000, p.23.

HUBERMAN, Michael. **La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession**. Paris Neuchâtel (Switzerland): Delachaux et Niestlé, 1989.

IENCI. **Investigação em Ensino de Ciências**. 2017. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/index>. Acesso em: 20 out. 2017.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: Docência na educação superior: Brasília, 1º e 2º de dezembro de 2005/Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate: v. 5).

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: Marília Morosini. (Org.). **Professor do ensino superior**. Identidade, Docência e Formação. 2ª ed. Brasília: Editora Plano, 2001. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.educ.br>. Acesso em: 25 maio. 2019.

KANG, Dae Joong. **Creating Learnig: A Korean Drummer's Lifelong Quest to be the best**. Qualitative Inquiry, 16 (8), p. 663-673, 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1077800410373468> Acesso em: 02 maio. 2019

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

LACOSTE, Jean-Pierre; LOARER, Christian; MONNANETEUIL, François. **Les stages em responsabilité dans la Formation initiale des professeurs**. Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et la Recherche. Paris (França), 2007 (Rapport IGAENR – Rapport conjoint IGEN-I G.A.N.R. mars. 2007). Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/cid5098/les-stages-en-responsabilite-dans-la-formation-initiale-des-professeurs.html>. Acesso em: 24 mar. 2019.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**, 1964. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LAM, Ching Man; WONG, Hung; LEUNG, Terry Tse Fong. “An Unfinished Reflexive Journey: Social Work Students’ Reflection on Their Placement Experiences.” **British Journal of Social Work**, England, 2007. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.715.8270&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.

LAMONATO, Maiza; GAMA, Renata Prenstteter. **O desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática na educação infantil: da constituição de si à docência**. [S.L.:s.d]. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT19-6917--Int.pdf> Acesso em: 30 out. 2021

LEDGER, Susan; VIDOVICH, Lesley. Australian Teacher education policy in action: the case of pre-service internships. **Australian Journal of teacher education**, v. 43, 2018. Disponível em: <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3783&context=ajte>. Acesso em: 02 jan. 2019.

LEITE, Maria Alba. **Formação docente: ciências e biologia estudo de caso**. São Paulo: Cadernos de divulgação cultural, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **O estágio supervisionado como elemento mediador entre a formação inicial do professor e a educação continuada**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1995.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexão sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 3. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, p. 34-45, 2003.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. A hora da prática: reflexão sobre o estágio supervisionado e a ação docente. In: **Estágio que se fundamenta no trabalho como princípio educativo: discutindo a concepção e o papel do professor orientador**. 4. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004, p. 51-70.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012, p.66.

LIMA, Jorge M. Ávila. O papel de professor nas sociedades contemporâneas. **Revista Educação, Sociedade & Cultura**, nº 6, 1996.T

LIBANORI, Alexandre. **A importância da família na formação do indivíduo**. Goiás: Lire, 2016. Disponível em: <https://editorialire.com/blogs/news/a-importancia-da-familia-da-formacao-de-um-individuo>. Acesso em: 23 jan. 2022.

LIGHFOOT, Sarah Lawrence. “The lives of teachers”. In: Lee Shulman e Gary. Sykes, Eds. **Handbook of teaching and Policy**. New York: Longmans, 1985.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.25-34.

- MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**: Belo Horizonte, v. 01, 2009 a. Disponível em: Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Ciências da Educação**, n.8, 2009 b, p.7-22.
- MARTINS, Lusinilda Carla Pinto. **Estágio supervisionado: prática simbólica e experiência inaugural da docência**. 2010. 167 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Araraquara-SP, 2010.
- MARTINS, Maria Izabel. **O papel da universidade face ao meio envolvente**. Biblioteca Digital da Universidade Jean Piaget. Cabo Verde. s.d. Disponível em: <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/handle/10961/4322>. Acesso em: 30 nov. 2018.
- MATTOS, Pedro Lincoln C. L. Análise de entrevistas não estruturadas: da formalização à pragmática da linguagem. GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa. **Pesquisa qualitativa nas organizações: paradigmas estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- MAXWELL, Joseph Alex. **Qualitative research: Na interactive design**. 2nd. Ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.
- MAYER, Diane et al. **Studying the Effectiveness of Teacher Education (SETE) Final Report. Geelong**: Deakin University Retrieved, 2015. Disponível em: http://www.setearc.com.au/wpcontent/uploads/2013/08/SETE_report_FINAL_30.11.152.pdf. Acesso em: 02 fev. 2019.
- MEDIANO, Zélia Domingues. A formação do professor de prática de ensino. In: Educação e Sociedade. **Revista Quadrimestral de Ciências da Educação**, v. 6, n.17, abril, 1984.
- MERRILL, Barbara; WEST, Linden. **Using biographical methods in social research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.
- MELLER, André; CAMPOS, Eduardo. **Caminhar e construir: projeto de vida**. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2020. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/88164040/caminhar-e-construir-projeto-de-vida>. Acesso em: 24 jan. 2022.
- MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti; REALI, Aline Maria Rodrigues (Orgs.) **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2004.
- MINUCHIN, Salvador; FISHMAN, H. Charles. **Técnicas de terapia familiar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.
- MOREIRA, Alan Leite; COSTA, Isabel Marinha da; Assis, Lenivaldo Francisco. As bases legais do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura: entre o vigente e o novo. **Revista Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 13, n. 10, p. 81-91, jul./dez. 2018
- MOROSINI, Marília Costa (Org). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, Brasília, n.2, p. 11-21, 2000.
- MOROSINI, Marília Costa. Docência Universitária e os desafios da realidade nacional. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, Brasília n.2, p. 11-21, 2006.
- MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista Ufg**, [S.L.], v. 20, p. 2-35, 13 maio 2020. Universidade

- Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>. Acesso em: 15 out 2021.
- MOREIRA, Herivelto. A investigação da motivação do professor: a dimensão esquecida. **Revista Educação e Tecnologia**. Campinas, n. 1, p. 88-96, 1997. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/download/1016/608> Acesso em: 12 jan. 2022.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2011
- MOZZATTO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Rev. adm. contemp.** vol.15 no.4 Curitiba Jul/Ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552011000400010&script=sci_arttext&tlng=es Acesso em: 10 jun. 2019.
- NASCIMENTO, Ana Maria do; ANSELMO, Katyanna, de Brito. O estágio curricular obrigatório e o trabalho do professor orientador: Limites e tensões. **Anais do VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste**. Recife. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero1/1comun> Acesso em: 12 jan. 2022. [icacao/Eixo0437/Ana%20Maria%20do%20Nascimento_res_GT4.pdf](https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero1/1comun)
- NÓBREGA, Roberta da Albuquerque. **Evolução Histórica da Legislação Aplicada aos Estágios**. 2008. Disponível em: <http://www.artigonal.com/authors>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- NUNES, Célia Maria Fernandes; CUNHA, Maria Amélia de Almeida. “Escrita de si” como estratégia de formação continuada para docentes. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 50, 2005. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br>. Acesso em: 15 maio 2019.
- NUNES, Renata Cristina. Um olhar sobre a evasão de estudantes universitários durante os estudos remotos provocados pela pandemia do COVID-19. **Research, Society and Development** v10, n. 3, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13022/11671> Acesso em: 02 jan. 2022.
- OLIVEIRA, Iracema de M. **Formação de professores de matemática: um olhar sobre o estágio curricular supervisionado**. 2008, 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.
- OLIVEIRA, MARIA MARLY. **Como fazer: projetos, monografias, dissertações e teses**. 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- OLIVEIRA, MARIA MARLY. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- OLNEY, James. **Autobiography: Essays Theoretical and Critical**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1980.
- ORRELL, Janice. **Good Practice Report: Work-Integrated Learning**. Sydney: Australian Learning and Teaching Council, 2011.
- ORTEGA Y GASSET, J. **Obras completas**. 7. ed., v. 5. Madrid: Ediciones de la Revista del Occidente, 1970.
- PACK, Margaret. “Practice Journeys: Using Online Reflective Journals in Social Work Fieldwork Education.” **Reflective Practice**, v. 15, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14623943.2014.883304>. Acesso em: 12 fev. 2019.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa Jacinto. O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. **Revista educação em questão**, Natal, v. 53, n. 39, p. 76-103, maio/ago. 2015

PEREIRA, Sybelle Regina Carvalho. **Aprendizagem do docente do professor orientador de Estágio Curricular Supervisionado em cursos de licenciatura**. 2017. 295 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

PEREIRA, Letícia Rodrigues; ANJOS, Daniela Dias. O professor do ensino superior: perfil, desafios e trajetórias de formação. Seminário Internacional de Educação Superior 2014. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <https://www.ea2.unicamp.br/mdocs-posts/o-professor-do-ensino-superior-perfil-desafios-e-trajetorias-de-formacao/>. Acesso em: 02 mar. 2010.

PERKIN, Harold. **Key profession: the History of the Association of University Teachers**. Routledge, 2018.

PERNAMBUCO. **Regulamenta, no Estado de Pernambuco, medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, conforme previsto na Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Decreto Estadual nº 48.809, em 14 de março de 2020. Pernambuco: ALAPE, 2020a.

PERNAMBUCO. **Regula, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco, a adoção de atividades extraescolares, enquanto suspenso o funcionamento de instituições de Educação integrantes do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco, na forma do Decreto de Estadual nº 48.809, de 14.03.2020, e dá outras providências**. Resolução CEE/PE Nº 3, de 19 de março de 2020. Pernambuco: ALAPE, 2020b

PENSIN, Daniela Pederiva. Educação Superior e agenciamento a constituição singular do professor da educação superior no presente. **Revista Internacional de Educação Superior [RIESup]**, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação do professor**. Um estudo do estágio nos cursos de Magistério 2º Grau desenvolvido nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM. 1993. Tese (Livre Docência em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**. Unidade Teoria e Prática? 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**. Unidade Teoria e Prática? 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**. Unidade Teoria e Prática? (livro eletrônico) São Paulo: Cortez, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e Docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção Docência em Formação).

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Decreto-Lei n° 43, de 22 de fevereiro de 2007**. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1.../DL432007.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

PRICK, Léo. **Career development and satisfaction among Secondary School Teachers**. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam, 1986. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED266119>. Acesso em: 30 maio. 2019.

QUEIRÓS, Maria Isaura Pereira Orais: do “indizível” ao dizível”. In: SIMSON, Olga de Moraes Von. (Org.) Experimentos com história de vida. **Revista dos Tribunais**. São Paulo: Vértice/, 1988.

REMPEL, Averno; BENTLEY, Ralph. “Teacher morale: relationship with selected factors”. **Journal of teacher education**, 1970. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002248717002100414>. Acesso em: 30 maio. 2019.

RIEGEL, Klaus F. **Foundations of dialectical psychology**. New York: Academic Press, 1979.

RIBEIRO, Carlos Henrique de Vasconcelos; CAVALCANTI, Márciat; FERREIRA, Aparecido Pimentel. “Abre a câmera, por favor!”. Aulas Remotas no ensino superior, uma abordagem Fenomenológica. **EaD em Foco**, v. 11, n. 2, e1269, 2021. doi:<https://doi.org/10.18264/eadf.v11i2.1269>

RIPAMONTI, Silvio et. al. Reconstructing the internship program as a critical reflexive Practice: the role of tutorship. **Teaching in higher education**, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562517.2017.1421627?journalCode=cthe20>. Acesso em: 02 fev. 2019.

RODRIGUES, Paula. Por que não devemos perder a esperança. **Psicoterapia e afins**. 2019 Disponível em: <https://www.psicoterapiaefins.com.br/2020/12/08/porque-nao-devemos-perder-a-esperanca/> Acesso em: 30 out. 2021.

ROSA, Roseane Teresinha Nascimento da. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do coronavírus – o covid-19! **Rev. Cient. Schola** colégio militar de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil volume VI. Número 1, julho 2020. Disponível em: http://avaliacao.se.df.gov.br/?attachment_id=703 Acesso em: 30 out. 2021.

RYAN, Greg; TOOHEY, Susan; HUGHES, Chris. **The purpose, value and structure of the practicum in higher education: a literature review**. Higher Education: Sydney, v. 31, 1996.

SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. vol. III: Século XX. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, p. 29-38, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Almedina, 2020. Disponível em : <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/23976> Acesso em: 28 out. 2021.

SALDAÑA, Paulo. Cerca de 4 milhões abandonaram a estudos na pandemia, diz estudo. **Folha de São Paulo**, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/cerca-de-4-milhoes-abandonaram-estudos-na-pandemia-diz-pesquisa.sht> Acesso em: 02 jan. 2022

SEAGATA, Jean. A colonização digital do isolamento. **Cadernos de Campo** (São Paulo, online) | vol.29, n.1 | p.163-171 | USP 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/issue/view/11477>. Acesso em: 30 out. 2021.

SEER – UFMG. **Revista docência do Ensino Superior**. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/rdes>. Acesso em: 25 out. 2017.

SEIDMAN, Irving. **Interviewing as Qualitative research**: a guide for researchers in Education and the social sciences. New York: Teachers college Press, 1991

SERRALHEIRO, José Paulo (Org.). **O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses**. Lisboa: Profedições, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Ademar da; MARGONARI, Denise Maria. Forças atuantes no processo de formação de professores pré-serviço de língua inglesa. In: **28ª Reunião Anual da ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005.

SILVA Adelson Fernandes et al. O estágio curricular durante a pandemia no curso de licenciatura em educação física – Unimontes. **RENEF**. v. 01, n. 01, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/renef/article/view/3132>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SILVA, Ivoneide Mendes da. Tendências de pesquisas na área de ensino das ciências: um olhar sobre as tecnologias da informação e comunicação. In: **X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Águas de Lindóia, SP, 2015.

SILVA, Tomaz T. Da (Org) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: vozes, 2000.

SILVA, Shirlane Maria Batista. O Estágio supervisionado no processo formativo: o que pensam as professoras- 2018, f. 198 **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Teresinha- PI, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/1739> Acesso em: 13 jan. 2022.

SIAESP – SINDICATO DA INDÚSTRIA AUDIOVISUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **O trabalho invadiu a minha casa**. 05/10/12. Disponível em: <https://siaesp.org.br/o-trabalho-invadiu-a-minha-casa/> Acesso em: 05 jan. 2021

SOARES, Antônia Mendes Feitosa; SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. **Autobiografia e formação docente**: caminhos e perspectivas para a prática reflexiva. 2012. Disponível em: https://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/autobiografia-e-formac3a7c3a3o-docente_caminhos-e-perspectivas-para-prc3a1tica-reflexiva.pdf. Acesso em: 10 maio. 2019

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teóricas-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**. v. 25, n. 11 p. 22-39, jan/abr, 2006.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura no cenário da pandemia covid-19. **Revista tempos e espaços em educação**. V. 13, n. 32, e-14290, jan/dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290>. Acesso em: 10 abr. 2021

SOUZA, Jordana Gracielle de Jesus; *et al.* Afetividade na relação professor-aluno no ensino remoto emergencial: uma experiência de estágio. **EmRede**, v.8, n.1, p.1-19, jan-jun. 2021.

Disponível em: <https://docplayer.com.br/214291320-Afetividade-na-relacao-professor-aluno-no-ensino-remoto-emergencial-uma-experiencia-de-estagio.html> Acesso em: 12 jan. 2022.

SKILBECK, Malcolm; CONNELL, Helen. Teachers for the Future: The Changing Nature of Society and Related Issues for the Teaching Workforce. **ERIC**: Institute of Education Sciences, 2004. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534330.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa (dora). **Rev Esc Enferm USP**, n. 37 (2), 2003. Disponível em: <http://www.ee.usp.br/reeusp/upload/pdf/207.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

STUART, Janet; TATTO, Maria Teresa. Designs for initial teacher preparation programs: an international view. **International Journal of Educational Research**, v. 33, n. 5, p. 493-514, 2000. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035500000318>. Acesso em: 23 ago. 2009.

SZPILMAN, Ana Roa Murad et al. Acuidade visual e sua importância no aprendizado infantil. **An Congr Capixaba Med Fam Comunidade**. Vitória, 2017, nº 1, p. 39. Disponível em: <https://ojs.acmfccapixaba.org.br/index.php/acmfcc/article/view/64/39> Acesso em: 25 out. 2021

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TERRAZZAN, Eduardo A. et al. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3973/3889>. Acesso em: 10 out. 2019.

TIERNEY, William G. Life History's History? Subjects foretold. **Qualitative inquiry**. March, P. 49-70, 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/258182184_Life_History's_History_Subjects_Foretold. Acesso em: maio, 2019.

TUOMI-GRÖHN, Terttu; ENGSTRÖM, Yrjö. "Conceptualizing Transfer: From Standard Notions to Developmental Perspectives". In.: **Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-Crossing**. Boston: Pergamon, 2013.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 2. ed., Grupo de Estudos sobre Ideologia, Tradução de Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PURCS. Rio de Janeiro: Vozes. (Obra original publicada em 1990), 1995.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROCON, Luiz. Ambiente educacional. **Medicina** (Ribeirão Preto. Online). 47. 264. 10.11606/issn.2176-7262.v47i3p264-271. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276785397_Ambiente_educacional Acesso em: 25 out.

U.S DEPARTMENT OF EDUCATION: **The secretary's sixth Annual report on Teacher quality**. Washington: D.C, 2009. Disponível em: <https://www2.ed.gov/about/reports/annual/teachprep/t2r6.pdf>. Acesso em: 20 abril. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **Apresentação**. Disponível em: <http://www.ufrpe.br/br/content/apresenta%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **Licenciatura em Ciências Biológicas**. Disponível em: <http://www.ufrpe.br/br/content/licenciatura-em-ci%C3%A2ncias-biol%C3%B3gicas>. Acesso em: 10 jun. 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **RESOLUÇÃO nº 678/2008.** Estabelece normas para organização e regulamentação do estágio supervisionado obrigatório para os estudantes dos Cursos de Graduação da UFRPE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.preg.ufrpe.br/sites/www.preg.ufrpe.br/files/RECEPE678.2008%20-%20Est%C3%A1gio%20Supervisionado%20Obrigat%C3%B3rio%281%29.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **RESOLUÇÃO Nº 085/2020a-CEPE** Disponível em: <http://www.seg.ufrpe.br/resolucao/res-n%C2%BA-0852020> Acesso em: 10 out. 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático.** 2020b. Disponível em: http://www.decon.ufrpe.br/sites/ww4.deinfo.ufrpe.br/files/di%C3%A1logo.com_.docentes.ensino.remoto.planejamento.did%C3%A1tico.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **RESOLUÇÃO CEPE/UFRPE Nº 273, DE 18 DE MAIO DE 2021.** Disponível em http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ccRmRI0w5xkJ:www.preg.ufrpe.br/sites/ww4.depaacademicos.ufrpe.br/files/Resolu%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520273_2021%2520-2520Retomada%2520dos%2520semestres%25202020.1%2520e%25202020.2.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 10 out. 2021

VAILLANT, Denise; GARCÍA, Carlos Marcelo. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. da UTFPR, 2012.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração.** 4. ed.. São Paulo: Atlas, 2003.

WARDE, Miram Jorge. **Educação e Estrutura social:** a profissionalização em questão. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

WINCH, Paula Gaida. **Formação da identidade profissional de orientador de Estágio Curricular pré-profissional:** marcas de um possível coletivo. 2009.

YOW, Valerie Raleigh. **Recording oral history:** practical guide for social scientists. London: SAGE, 1994.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ZULUAGA, Carlos Federico Ayala. **Orientações pedagógicas no estágio supervisionado de Educação Física na Colômbia, Brasil, Argentina e Chile.** 2015. 377f. Dissertação/Tese de Doutorado (Ciências da Motricidade). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015.

ANEXO A - Programa de disciplina



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
Rua Dom Manoel de Medeiros, s/n, Dois Irmãos - Recife/PE
CEP: 52171-900 | www.ufrpe.br

PROGRAMA DE DISCIPLINA

IDENTIFICAÇÃO	
DISCIPLINA: Estágio Supervisionado I	CÓDIGO: 5283
DEPARTAMENTO/UNIDADE ACADÊMICA: DEd Técnicas de Ensino	ÁREA: Métodos e
CARGA HORÁRIA TOTAL: 90 h	NÚMERO DE CRÉDITOS: 6
CARGA HORÁRIA SEMANAL: 6 h	TEÓRICAS: 4 h PRÁTICAS: 2 h
PRÉ-REQUISITOS: Didática; Metodologia do Ensino; Fundamentos Filosóficos, Históricos e Sociológicos da Educação; Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira e Psicologias	
CO-REQUISITOS: Nenhum	
SEMESTRE/ANO DE APLICAÇÃO:	

EMENTA
Compreensão da ecologia da escola, por meio da observação participante, no sentido de entender de modo crítico-reflexivo a relação que a escola mantém com o macro e micro sistema educacional, materializando um processo de ação-reflexão-ação docente. Estudo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e sua implementação na escola, possibilitando o conhecimento do cotidiano escolar no que tange às diferentes modalidades educativas (EJAI, Educação Inclusiva, Educação do Campo) nos espaços urbanos e rurais

CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • As diferentes concepções do Estágio Supervisionado. • A profissionalização docente e a luta de classe. • Organização escolar: espaços pedagógicos, de convivência e lazer/ • Concepções de currículo e organização curricular. • Modalidades educativas (EJAI, Educação Inclusiva, Educação do Campo) • Documentos escolares: Projeto Político Pedagógico, Regimento. • As relações interpessoais como mecanismo facilitador para o trabalho docente

PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (quando houver)
Não há

BIBLIOGRAFIA
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 148 p. ((Leitura)) ISBN 9788577530151 (broch.).</p> <p>LIBÂNEO, José Carlos, 1945; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e amp. São Paulo:</p>



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
Rua Dom Manoel de Medeiros, s/n, Dois Irmãos - Recife/PE
CEP: 52171-900 | www.ufrpe.br

Cortez, 2003. 543 (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação: Selma Garrido Pimenta). ISBN 9788524918605 (broch.).

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 27. ed. São Paulo: Loyola, 2012. 160 p. ISBN 9788515001811 (broch.).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos)

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 14.ed. Campinas, SP: PAPIRUS, 2007. 139 p. (Magistério: formação e trabalho pedagógico). ISBN 8530801598 (broch.).

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. 374 p. ISBN 9788532640833 (broch.).

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 119 p ISBN 8524906901 (broch.).

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999. 228 p. ISBN 8571770506 (broch.).

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 104p. (Questões da nossa época ; v.67). ISBN 8524906782 (broch.).

MOREIRA, Marco A. **Aprendizagem significativa crítica = Aprendizaje significativo crítico**. Porto Alegre: [s.n.], 2005. 47 p. ISBN 8590442071 (broch.).

Emitido em: ____ / ____ / ____ Responsável: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
 Rua Dom Manoel de Medeiros, s/n, Dois Irmãos - Recife/PE
 CEP: 52171-900 | www.ufrpe.br

PROGRAMA DE DISCIPLINA

IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Estágio Supervisionado II	CÓDIGO: 5284
DEPARTAMENTO/UNIDADE ACADÊMICA: DEd Técnicas de Ensino	ÁREA: Métodos e
CARGA HORÁRIA TOTAL: 90 h	NÚMERO DE CRÉDITOS: 6
CARGA HORÁRIA SEMANAL: 6 h	TEÓRICAS: 2 h PRÁTICAS: 4 h
PRÉ-REQUISITOS: Estágio Supervisionado I	
CO-REQUISITOS: Nenhum	
SEMESTRE/ANO DE APLICAÇÃO:	

EMENTA

Vivência de experiência docente através da observação-participante e regências relativas à área de ciências biológicas, no contexto da sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental, podendo ser desenvolvida nas diferentes modalidades educativas (EJAI, Educação Inclusiva, Educação do Campo) em espaços urbanos e rurais.

CONTEÚDOS

- Critérios estruturantes para o Ensino de Ciências
- O Ensino de Ciências e os seus fundamentos legais – BNCC e Parâmetros para Educação Básica no estado de Pernambuco
- Planejamento de ensino (sequência didática)
- Avaliação de aprendizagem
- Situações-problema e as concepções prévias dos estudantes.
- Perspectivas para atuação do professor de Ciências (objeto de pesquisa, relação interpessoal, resolução de problemas, experimentação, uso de linguagem científica, contextualização e interdisciplinaridade).

PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (quando houver)

Não há

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005. ISBN 853263186X (broch.).
- CACHAPUZ, Antonio.[et al]. (org) **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez. 2005. 263p. ISBN 852491114x (broch.).
- PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 7 ed. São Paulo: Cortez. 2007-2008. 157 p. (Guia da Escola Cidadã, 7). ISBN 9788524907876 (broch.).



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
Rua Dom Manoel de Medeiros, s/n, Dois Irmãos - Recife/PE
CEP: 52171-900 | www.ufpe.br

PROGRAMA DE DISCIPLINA

IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Estágio Supervisionado III	CÓDIGO: 5285
DEPARTAMENTO/UNIDADE ACADÊMICA: DEd Técnicas de Ensino	ÁREA: Métodos e
CARGA HORÁRIA TOTAL: 90 h	NÚMERO DE CRÉDITOS: 6
CARGA HORÁRIA SEMANAL: 6 h	TEÓRICAS: 2 h PRÁTICAS: 4 h
PRÉ-REQUISITOS: Estágio Supervisionado II	
CO-REQUISITOS: Nenhum	
SEMESTRE/ANO DE APLICAÇÃO:	

EMENTA

Vivência de experiência docente através da observação-participante e regências relativas à área de biologia, no contexto da sala de aula do Ensino Médio, podendo ser desenvolvidas nas turmas regulares ou de EJAI Médio em espaços urbanos e/ou rurais.

CONTEÚDOS

- Fundamentos epistemológicos da nova concepção de Biologia
- O paradigma educacional para o Ensino de Biologia - Orientações Curriculares Nacionais e Estaduais para o Ensino Médio.
- Elementos estruturantes do planejamento de aulas e intervenções didáticas no ensino Médio em Biologia.

PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (quando houver)

Não há

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de biologia**. 3. ed. São Paulo: Harbra, c1996.

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. **Ensino de biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, Brasília: MEC/Semtec, 2006



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
Rua Dom Manoel de Medeiros, s/n, Dois Irmãos - Recife/PE
CEP: 52171-900 | www.ufrpe.br

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros na sala de aula - Biologia.** Pernambuco: Secretaria de Educação, 2013.

PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** 12. ed. Campinas Papyrus, 2006. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

Emitido em: ____/____/____ Responsável: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
Rua Dom Manoel de Medeiros, s/n, Dois Irmãos - Recife/PE
CEP: 52171-900 | www.ufrpe.br

PROGRAMA DE DISCIPLINA

IDENTIFICAÇÃO	
DISCIPLINA: Estágio Supervisionado IV	CÓDIGO: 5286
DEPARTAMENTO/UNIDADE ACADÊMICA: DEd Técnicas de Ensino	ÁREA: Métodos e
CARGA HORÁRIA TOTAL: 135 h	NÚMERO DE CRÉDITOS: 6
CARGA HORÁRIA SEMANAL: 9 h	TEÓRICAS: 3 h PRÁTICAS: 6 h
PRÉ-REQUISITOS: Estágio Supervisionado III	
CO-REQUISITOS: Nenhum	
SEMESTRE/ANO DE APLICAÇÃO:	

EMENTA
Compreensão dos processos educativos que são desenvolvidos em diferentes espaços formais, não escolares e não-formais de aprendizagem, de modo que, seja possível ampliar e consolidar as experiências docentes anteriores, através da observação participante, diagnose e vivências frente às demandas anunciadas nos diferentes contextos educativos analisados.

CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Espaços formais, não escolares e não-formais de aprendizagem. • Construção da pesquisa em educação. • Projeto didático ou de intervenção.

PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (quando houver)
Não há

BIBLIOGRAFIA
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>GOHN, Maria da Glória Marcondes. Educação Não Formal e Educação Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. 103p.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Brasília: MEC/Semtec, 1999.</p> <p>_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Brasília: MEC/Semtec, 2002. pp. 55-57.</p> <p>_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB). Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Brasília: MEC/Semtec, 2006.</p>



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
Rua Dom Manoel de Medeiros, s/n, Dois Irmãos - Recife/PE
CEP: 52171-900 | www.ufrpe.br

TRILLA, Jaume; GHAUNEM, Elie. **Educação Formal e Não Formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2018.167p.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006. 200p.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BARREIRO, I. M. de F. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: AVERCAMP, 2006.

CAMBA, S. V. **ONGs e escolas públicas**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

MORIN, E.; CIURANA, E.; MOTTA, R.D. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 5. ed. Campinas Papyrus, 2000. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

Emitido em: ___ / ___ / ___ Responsável: _____

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO DAS CIÊNCIAS
CURSO DOUTORADO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o/a Sr. (a) para participar da pesquisa **Trajetória pessoal e profissional do professor orientador de estágio supervisionado**, sob a responsabilidade da pesquisadora Edna Silva Barreto, a qual pretende **compreender a partir da trajetória pessoal e profissional do professor de estágio supervisionado obrigatório, como ele (a) se constituiu professor orientador de estágio. Sua participação é voluntária e se dará por meio da participação de três entrevista, onde você será convidado a falar sobre a sua história e vida.** Cada entrevista terá uma temática básica e uma lista de perguntas que têm como função ajudar no resgate dos dados históricos de sua vida, além disso, o/a Sr. (a) terá acesso uma semana antes de cada entrevista a lista de perguntas e a temática da entrevista, assim como, a cada transcrição realizada, o pesquisador deverá encaminhar a transcrição para o participante, a fim o mesmo aprove, reprove ou acrescente alguma informação que deseja. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a minha formação como pesquisadora e elaboração de um projeto de tese de doutorado. Se depois de consentir em sua participação o/a Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes, durante ou após a pesquisa, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O/A Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. **A aplicação de toda a pesquisa, será gravada (quanto à imagem ou som).** Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer informação, o/a Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo E-mail: dinha.portal@yahoo.com.br ou nos telefones (55) 81.98616.8702 (WhatsApp).

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____
Fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma vida com cada um de nós.

Data: ____/____/____

Assinatura do Participante _____

Assinatura do Pesquisador Responsável _____