

MIRELLE BARBOSA DE SOUZA

**CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOCENTE PARA A
FORMAÇÃO COLABORATIVA DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

S729c Souza, Mirelle Barbosa de, 1993-
2023 Contribuições do estágio supervisionado docente para a
formação colaborativa de professores / Mirelle Barbosa de
Souza. – Viçosa, MG, 2023.
1 dissertação eletrônica (103 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndices.

Orientador: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Educação, 2023.

Referências bibliográficas: f. 93-98.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2023.604>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Professores - Formação. 2. Programas de estágio.
3. Aprendizagem. I. Ferenc, Alvanize Valente Fernandes, 1968-
II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 370.71


MIRELLE BARBOSA DE SOUZA

**CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOCENTE PARA A
FORMAÇÃO COLABORATIVA DE PROFESSORES**


Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 04 de julho de 2023.

Assentimento:

Documento assinado digitalmente
 MIRELLE BARBOSA DE SOUZA
Data: 02/10/2023 12:33:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Mirelle Barbosa De Souza
Autora

Documento assinado digitalmente
 ALVANIZE VALENTE FERNANDES FERENC
Data: 02/10/2023 16:34:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Alvanize Valente Fernandes Ferenc
Orientadora

Ao serralheiro e à empregada doméstica que me deram a vida, e que hoje, possuem uma filha mestre.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o dono de todo conhecimento, sabedoria e poder.

À minha família: meu pai Ariovaldo, minha mãe Rosemary e minha irmã Marceley: “de todo o amor que eu tenho, metade foi tu que me deu, salvando minh'alma da vida, sorrindo e fazendo o meu eu” (Maria Gadú).

À Lidiane e ao meu cachorro Frederico, meu filho. Pela certeza que esse dia chegaria, por acompanharem cada etapa de todo esse processo.

Às minhas amigas Andreza e Rhiala, pelo porto seguro, torcida e pela escuta sensível às minhas reclamações ao longo desses anos.

À Universidade Federal de Viçosa, agradeço pelo acolhimento que tive desde 2013, ainda na minha formação inicial. Agradeço a cada professor que ativamente participou da minha formação crítica, reflexiva e emancipatória.

Ao Departamento de Educação e ao programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação pela formação e oportunidades de crescimento. Aos colegas e colaboradores do grupo FORMEPE, pelas trocas potentes sempre presentes em nossos encontros.

Aos participantes desta pesquisa, que gentilmente compartilharam suas histórias e experiências.

Aos membros dessa banca examinadora, pelas ricas contribuições.

A minha querida orientadora, Prof^ª. Alvanize Valente Fernandes Ferenc pela receptividade, pelo carinho, paciência e exemplo de pesquisadora. Levarei esse nosso caminhar respeitoso, formativo e colaborativo por toda a minha trajetória.

A minha psicóloga Mariana Barcelos, por manter minha saúde mental, pelo lugar seguro e afetuoso.

As poesias cantadas de Milton Nascimento e Belchior, pelo aquecimento da alma e inspirações.

A cada preta e preto desse país que arduamente lutou aos açoites para que hoje eu tivesse essa oportunidade, eu sou a resistência dos meus ancestrais.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES).

*“O vento nos ensina a ser maleáveis,
As asas nos fazem prosseguir,
A metamorfose nos modifica na teoria e na prática.
Como borboletas, leves e precisas.
A educação deve ser.”*

Mirelle Barbosa.

RESUMO

DE SOUZA, Mirelle Barbosa, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, julho de 2023. **Contribuições do Estágio Supervisionado Docente para a formação colaborativa de professores.** Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

O Estágio Supervisionado Docente (ESD) pode ser compreendido como elemento fundamental para auxiliar a formação inicial e continuada de professores. No ESD o estagiário em formação inicial pode aliar os conhecimentos teóricos à prática docente. Além disso, pode experienciar a docência, enquanto proporciona aos professores em exercício, possibilidades de formação continuada e de mobilizar novos saberes e aprendizagens pedagógicas. Por isso, uma relação saudável, harmônica e formativa, entre esses dois sujeitos, pode favorecer tanto o professor regente do estágio como o próprio estagiário em formação inicial, contribuindo em uma formação em via dupla, ou seja, uma formação colaborativa. Nesse sentido, este trabalho teve por objetivo compreender as potencialidades e fragilidades do Estágio Supervisionado Docente na promoção de experiências colaborativas e formativas entre o professor regente e estagiário. Para fundamentar teoricamente a pesquisa foram mobilizados os estudos de autores que discutem a formação de professores e o ESD, tais como: Nóvoa (1995); Tardif (2002); Zeichner (1992); Imbernón (2010); Mizukami (2002); Schön (1983); Lüdke (2001); Pimenta e Lima (2017), entre outros. Tendo como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas e questionários online. A análise de dados se apoiou na análise de prosa proposta por André (1983). Os participantes da pesquisa foram professores de ciências e biologia, regentes de estágio e estudantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFV que estavam matriculados nas disciplinas obrigatórias do ESD no momento da pesquisa. O primeiro contato ocorreu por meio de um formulário online explicando o objetivo do trabalho e verificando o interesse em participar da pesquisa. Aqueles que se dispuseram a participar, foram encaminhados para o processo de entrevista semiestruturada. Ao todo, foram realizadas três entrevistas com os professores regentes e três entrevistas com os estudantes em processo de estágio supervisionado. Os resultados indicaram uma colaboração consolidada entre os estagiários e os professores regentes, principalmente em se tratando da troca de experiência. Além disso, o ESD se mostrou relevante ao colocar, pela primeira vez, o estudante em contato com o ambiente escolar. Esta pesquisa foi essencial para refletirmos sobre a relação existente entre os professores regentes e os estagiários, e apresentou elementos indicadores de uma prática colaborativa. Por fim, este trabalho proporcionou contribuições

significativas e esperamos ainda que venha subsidiar cursos de formação de professores, especialmente no contexto da pesquisa.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado Docente. Formação colaborativa. Aprendizagem da docência.

ABSTRACT

DE SOUZA, Mirelle Barbosa, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, July 2023.
Contributions of Supervised Teaching Internship to Collaborative Teacher Training.
Advisor: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

The Teacher Supervised Internship (TSI) can be understood as a fundamental element to assist in the initial and ongoing training of teachers. In TSI, the intern in initial training can combine theoretical knowledge with teaching practice. Additionally, they can experience teaching while providing in-service teachers with opportunities for ongoing training and the mobilization of new knowledge and pedagogical learning. Therefore, a healthy, harmonious, and formative relationship between these two individuals can benefit both the supervising teacher and the intern in initial training, contributing to a dual-directional formation, in other words, a collaborative formation. In this sense, this work aimed to understand the potential and weaknesses of the Teacher Supervised Internship in promoting collaborative and formative experiences between the supervising teacher and the intern. To theoretically underpin the research, studies by authors discussing teacher training and TSI were mobilized, such as Nóvoa (1995), Tardif (2002), Zeichner (1992), Imbernón (2010), Mizukami (2002), Schön (1983), Lüdke (2001), Pimenta and Lima (2017), among others. Using a qualitative research approach, semi-structured interviews and online questionnaires were employed. Data analysis was based on the prose analysis proposed by André (1983). The research participants were science and biology teachers, supervising teachers, and students from the Biology Teacher Education program at UFV who were enrolled in the mandatory TSI courses at the time of the research. The initial contact was made through an online form explaining the research's objectives and assessing interest in participating. Those who agreed to participate were directed to the semi-structured interview process. In total, three interviews were conducted with supervising teachers and three interviews with students in the supervised internship process. The results indicated a well-established collaboration between the interns and supervising teachers, especially concerning the exchange of experiences. Additionally, TSI proved to be relevant by placing the student in contact with the school environment for the first time. This research was essential for us to reflect on the relationship between supervising teachers and interns and presented indicators of collaborative practice. Finally, this work provided significant contributions, and we hope it will continue to support teacher training programs, especially in the context of research.

Keywords: Supervised Teaching Internship. Collaborative training. Teaching learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Arcabouço Teórico.....	29
Figura 2 - Estagiários Colaboradores da pesquisa.....	38
Figura 3 - Professores Regentes colaboradores da pesquisa.....	38
Figura 4 - Procedimentos para a coleta de dados.....	39
Figura 5 - Tipos de pesquisa para a produção de dados.....	41
Figura 6 - Organização dos tópicos pré-estabelecidos.....	64
Figura 7 - Relações e interconexões do Estágio Supervisionado Docente.....	65

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estágio Supervisionado AND Colaboração	30
Gráfico 2 - Estágio Supervisionado AND Biologia	31
Gráfico 3 - Dissertações analisadas no LOCUS-UFV	31
Gráfico 4 - Situação Acadêmica dos estudantes entre os anos de 2017 e 2021	42
Gráfico 5 - Comparativo entre a nota de entrada no ENEM e o coeficiente de rendimento	44
Gráfico 6 - Autodeclaração étnica	45
Gráfico 7 - Sexo Biológico	45
Gráfico 8 - Faixa etária dos estudantes	46
Gráfico 9 - Percentual de estudantes com e sem filhos	46
Gráfico 10 - Escolaridade do pai	47
Gráfico 11 - Escolaridade da mãe	48
Gráfico 12 - Situação financeira familiar	48
Gráfico 13 - Estudantes que precisam trabalhar durante o curso	49
Gráfico 14 - Instituições em que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi opção de curso	49
Gráfico 15 - Tentativas de entrada no ensino superior	50
Gráfico 16 - Instituição de conclusão do Ensino Médio	51
Gráfico 17 - Estudantes que fizeram cursinho pré-vestibular	51
Gráfico 18 - Modalidade de curso	52
Gráfico 19 - Mudança de curso	53
Gráfico 20 - Importância para a formação docente	55
Gráfico 21 - Relevância para Construção da identidade docente	55
Gráfico 22 - Importância do ESD para a formação docente	59
Gráfico 23 - Importância do ESD na construção da identidade docente	60

QUADROS

Quadro 1 - Estágio Supervisionado AND Colaboração (CAPES)	32
Quadro 2 - Estágio Supervisionado AND Biologia (CAPES 2017 A 2021)	33
Quadro 3 - Estágio Supervisionado Docente - UFV	35

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BIO 483: Estágio Supervisionado em Educação Em Ciências

BIO 484: Estágio Supervisionado em Educação Em Biologia

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

ESD: Estágio Supervisionado Docente

LOCUS-UFV: Repositório Institucional da Universidade Federal de Viçosa

PER 3: Período Especial Remoto 3

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PRE: Pró Reitoria de Ensino

UFV: Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
VIAGEM DE VENTANIA	13
(EU) DOCENTE, AINDA EM CONSTRUÇÃO.	16
CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO DOCENTE E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	21
1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO	29
1.1.1 PUXANDO O FIO: CONTRIBUIÇÕES DOS TRABALHOS	31
CAPÍTULO 2: PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	36
2.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA	37
2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	37
2.3 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA ANÁLISE DOS DADOS.	39
CAPÍTULO 3: PONTO DE PARTIDA: O PRIMEIRO CONTATO	42
3.1 O PERFIL DOS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFV	42
3.2 FORMULÁRIO DO GOOGLE FORMS: O CONVITE	51
3.2.1 OS ESTAGIÁRIOS E A DOCÊNCIA	51
3.2.2 OS PROFESSORES REGENTES E A DOCÊNCIA	57
CAPÍTULO 4: TECENDO A DOCÊNCIA	63
4.1 DE FIO EM FIO: O ENCONTRO COM A DOCÊNCIA	64
4.1.1 OS ESTAGIÁRIOS E O ENCONTRAR-SE DOCENTE	65
4.1.2 OS PROFESSORES REGENTES E O SER DOCENTE	68
4.2 DE FIO EM TEIA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOCENTE	70
4.2.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO INICIAL	70
4.2.1.1 POTENCIALIDADES PARA A FORMAÇÃO INICIAL	72
4.2.1.2 ENTRE (IN)CERTEZAS E (IN)SEGURANÇAS	73
4.2.2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO CONTINUADA	77
4.2.2.1 PROFESSORES FORMADORES DE PROFESSORES	78
4.2.2.2 DO BELO AO IMPERFEITO	81
4.3 TECIDOS: FORMAÇÃO COLABORATIVA DOCENTE	83
4.3.1 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DO ESTAGIÁRIO POR MEIO DA FORMAÇÃO COLABORATIVA	84
4.3.2 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DO PROFESSOR REGENTE POR MEIO DA FORMAÇÃO COLABORATIVA	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
APÊNDICES	98
1. ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	98
1.1 ENTREVISTA PARA O PROFESSOR REGENTE	98
1.2 ENTREVISTA PARA O ESTAGIÁRIO	99
2. FORMULÁRIOS APLICADOS VIA GOOGLE FORMS	99
2.1 FORMULÁRIO APLICADO PARA OS PROFESSORES	99

INTRODUÇÃO

*“Porque se chamava homem
Também se chamavam sonhos
E sonhos não envelhecem”.*
(Clube da esquina II)¹

VIAGEM DE VENTANIA

Antes de tudo, uma menina. Referencio minhas memórias e vou ao encontro da menina que sonhou ser: bióloga marinha. Não demorou para que a paixão por borboletas, abelhas e formigas me dominasse. Aos cinco anos eu já tinha uma pequena coleção de formigas, aos seis aprendi que o silêncio me aproximava dos passarinhos. Eu adorava ver os formigueiros e como todas as formigas andavam, como cortavam as folhas e como as levavam para o formigueiro, adorava diferenciar os cantos dos pássaros e a diversidade da vida.

Meu pai ousou sonhar meus sonhos e minha mãe lutou incansavelmente para que eles se tornassem realidade. Meu pai, em especial, acreditava em todas as minhas ideias e ouvia com atenção minhas palavras sobre a vida e dos bichos. E nessa conversa, ele sempre falava: “no meu tempo de criança tinha mais passarinho, mais água”. Emociona-me hoje entender que meu maior professor de biologia foi meu pai. Eu caminhava com ele, que plantava e sentia prazer na colheita. Enquanto ele plantava, eu me aventurava. Observava os formigueiros, coletava minhocas, observava as metamorfoses dos girinos. No fim do dia, histórias, memórias estas que aqui estão, além de algumas roupas sujas.

Aos poucos essa garota cresceu e a vida começou a se tornar um pouco mais dura. Lembro-me que aos doze anos, meu corpo em transformação pela adolescência deu um sinal que eu não queria ouvir: a infância estava com os dias contados. Com esse sinal, veio-me a responsabilidade de ser mulher. Uma mulher socialmente construída, que precisava cumprir padrões sociais para ser aceita e respeitada.

Eu, mulher negra, pertencente a uma sociedade majoritariamente machista e racista aprendi cedo o que é ser hipersexualizada e infelizmente o racismo me atravessou de tantas

¹ Composição: Lô Borges, Márcio Borges e Milton Nascimento. Álbum: Clube da Esquina, 1972.

formas, que eu por muito tempo, simplesmente naturalizei. Meu pai, homem preto, nunca se importou com isso, nunca me relatou situações semelhantes. Hoje percebo que as lutas de um homem preto são bem diferentes das lutas de uma mulher preta. Minha mãe, de pele clara, nunca se ateu a essas situações. Lembro-me de ser seguida pelos corredores das lojas, de odiar meu cabelo e de ser a única preta nas festas dos filhos da patroa da minha mãe.

Anos mais tarde, percebi que habitamos um país construído aos pés da escravidão e que esse legado permanece e me atravessa dia após dia. Nosso país, orgulhosamente miscigenado, foi berço do sofrimento de muitas mulheres pretas, que tiveram seus corpos violentados. Filhos do sofrimento, que hoje precisam se impor, reconhecer a estrutura escravocrata que ainda hoje nos é imposta. Conhecendo a história do nosso povo, entendi que o racismo me atravessa, independente do meu comportamento, do meu cabelo ou da roupa que eu visto. Como cantava Elza Soares: “A carne mais barata do mercado é a carne negra”². Então, para me destacar não bastava um penteado diferente, eu precisava estudar. Eu precisava ter algo que ninguém pudesse me tirar e esse algo é o fruto do conhecimento.

O sonho da garotinha estava mais vívido do que nunca. A vontade de ser bióloga nunca tinha saído dos meus pensamentos. Eu sou a primeira e única da minha família a entrar em uma Universidade Federal. No início, meus pais não acreditavam nessa possibilidade. Filha de um serralheiro e de uma empregada doméstica, não tive as mesmas oportunidades dos meus colegas de turma. Precisei da ajuda de vários professores, que enxergaram em mim um futuro. Meu professor de física, em especial, deu-me uma bolsa de estudos em seu cursinho, e minha mãe pagava o restante fazendo faxina. Eu a ajudava todos os sábados e ia logo em seguida para o cursinho cheirando a água sanitária. A esperança de dar um futuro melhor para os meus pais era meu combustível e essas palavras em minha dissertação me fazem acreditar que valeu a pena.

A mulher que ousou sonhar chegou na graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV. O que para muitos era impossível se concretizou. Lembro-me de nunca ter visto tantas pessoas diferentes em um mesmo lugar. Celebro a oportunidade de viver em uma universidade que alimentou meu pensamento crítico e me saciou de cultura. O sonho de ser bióloga marinha deu espaço para a bióloga que hoje forma cidadãos. De toda a minha trajetória, ser professora é o que mais me orgulha. Tenho orgulho da diferença que posso fazer na vida de garotas e garotos que como eu, um dia ousou sonhar. Essa professora que levanta bandeiras, tem orgulho em combater o racismo, a misoginia, a homofobia e quaisquer outros preconceitos,

² Composição: Seu Jorge, Marcelo Yuka e Ulisses Cappelette. Álbum: Do Cóccix até o Pescoço, 2002.

minha história se faz presente na sala de aula. Sou o sonho de liberdade dos meus ancestrais, sou a prova viva da força do nosso povo.

(EU) DOCENTE, AINDA EM CONSTRUÇÃO.

*“Longe se vai sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim.”
(Caçador de Mim)³*

Entendo a minha vida e as minhas histórias como parte essencial do meu processo de formação, por isso, reverencio minhas memórias. Nesse sentido, quero relembrar/reviver e refletir sobre algumas experiências que tive no meu encontro com a escola. Parto das vivências de minha formação inicial no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Viçosa, durante os estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

O universo escolar é rodeado por detalhes e peculiaridades que são exclusivos deste ambiente, que nem sempre são observados. Por uma lente macro eu não via a escola. Por essa lente, eu via grades, uma escola cinza, portas quebradas, brigas entre os alunos, discordância entre os professores e o sinal nos lembrando, mecanicamente, o que deveria ser feito em cada horário. Esse foi meu primeiro olhar como professora, quando eu ainda era caloura do terceiro período do curso de Ciências Biológicas e bolsista do Pibid.

Entrei na escola com um olhar de superioridade. Era a minha primeira vez como professora. Entrei na sala de aula com o mesmo olhar. Peguei o apagador e o giz, a minha garrafa de água e comecei a expor a matéria. Senti-me orgulhosa repetindo técnicas e jargões usados por muitos dos meus professores no colégio. O quadro era meu palco, meu *stand-up* e eu, tola, esperava “aplausos”. Hoje percebo, que esse olhar era um olhar de aluna, uma aluna que por muito tempo aprendeu a enxergar a escola dessa maneira.

Não demorou para que meu processo de formação ensinasse o quão errada eu estava. Recordo-me com clareza do dia em que um dos meus alunos disse: *“Os professores esquecem que já foram alunos também”*. No mesmo instante, minha relação com a docência e com o “ser professor” mudou, modificando completamente minha prática e meu olhar à escola.

Diferente do Pibid, no estágio supervisionado, eu entrei na escola com um novo olhar. Esse novo olhar se deu pelas conversas que tive no Centro Acadêmico da Biologia, pelas disciplinas pedagógicas que alicerçaram a minha teoria e prática e também pela minha

³ Composição: Luís Carlos Sá e Sérgio Magrão - Álbum: Caçador de Mim, 1981.

maturidade no curso, visto que eu já estava no sétimo período. Aprendi que mais do que ensinar um conteúdo eu queria aprender. Aprender com as vivências dos meus alunos, aprender com meu orientador, com os outros estagiários, com as merendeiras e, claro, com os outros professores.

As relações continuavam se dando em um tipo de mundo particular, as cores e o chão cinza não me pareciam diferentes. A escola era outra, os alunos também, mas o que tinha de diferente era justamente a professora que ali estava se formando. Eu me vi naquele espaço como “ferramenta” de apoio, auxílio, e não mais como uma professora que apenas repetia padrões afinados a um certo tipo de cultura escolar.

Nos estágios supervisionados, experimentei e fui construindo a minha prática; aliei a ela as teorias pedagógicas. Aperfeiçoei, errei, acertei, renovei e continuei errando. Esse exercício de constantes mudanças e incertezas é que traz a alegria da docência: a instabilidade e a falta de controle em relação ao que virá. A mesma aula pode ser dada mil vezes. Ela nunca será a mesma, porque os alunos são diferentes e nós, professores também. Nossa prática, ainda que repetida mil vezes, nunca será igual. Manoel de Barros (2013) nos encanta ao propor que é necessário repetir, repetir até que fique diferente.

No cotidiano escolar aprendi a enxergar as rosas e não somente os espinhos (mesmo sabendo que eles estão presentes). Aprendi que a humildade como professora em formação me fez e faz um ser humano melhor e que a relação professor-aluno não precisava se dar em um contexto vertical e sim em um contexto de liberdade, amorosidade e constante reflexão. Ao dialogar sobre o papel do professor, Freire (2005, p. 54) ressalta:

que o papel de um educador consciente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gesto do risco, a aventura de criar.

A escola com todos os conflitos e transições me fez e faz amar as “insignificâncias”, as relações menores e a cultura popular periférica. O cotidiano escolar me fez criar uma relação de completa horizontalidade porque, aqui neste contexto, o que me move são as relações, as pessoas e não o poder institucionalizado.

Quando me vi olhando a escola por uma lente micro, detalhista, entendendo a minha incapacidade de olhar o outro e a mim mesma, eu vivi a escola. Eu vi as relações em seu contexto histórico e social; eu vi as grades sendo transformadas em um lindo varal de desenhos

e poesias; eu vi o chão cinza sendo um grande palco para o *hip-hop*, para o *funk* e para a construção da subjetividade de cada um que respira o espaço escolar. Claro, essa lente micro me instigou a ser uma professora melhor e a ver os alunos e os professores como colaboradores, parceiros e, por vezes, amigos.

Por meio desta lente micro, eu me dispus a referenciar minhas memórias entendendo que o cotidiano escolar é magnífico, mágico e que, por mais que queiramos ele não se repete, sendo cada segundo um exercício constante de rebeldia à monotonia e às métricas. Como bem dizem Lulu Santos e Nelson Motta na música *Como uma onda* (1983): “Nada do que foi será, de novo do jeito que já foi um dia”. Por essa perspectiva, hoje refaço, relembro e repito minhas histórias. É pela lente micro que anseio pelo novo, pelo diferente e pelo o que ainda não encontrei. Diante disso, prossigo essa pesquisa com foco nos Estágios Supervisionados, pois foi neste lugar que me enxerguei pela primeira vez como professora em constante processo de formação.

O Estágio Supervisionado Docente (ESD) como espaço de aprendizado colaborativo pode favorecer a relação entre estagiário e professor regente e, principalmente, pode proporcionar novas alternativas pedagógicas, garantindo uma formação em via dupla. De acordo com Pugach e Johnson (2002), a colaboração entre os docentes cumpre quatro papéis: apoiar ou dar suporte aos colegas que enfrentam dificuldades; facilitar ou promover o desenvolvimento profissional dos colegas; informar e partilhar experiências; e definir estratégias a ser aplicadas por outros colegas que são beneficiados com ajuda suplementar. Neste sistema, a colaboração pode ser uma via para a troca e partilha de conhecimento entre estagiários e regentes, um lugar de reflexão. Uma reflexão em constante metamorfose.

Moolenaar (2012) identifica na literatura três formas de contribuir com a colaboração entre os docentes: criar oportunidades de aprendizagem com os colegas, facilitar processos de convivência em pares e a interação profissional e por fim, construir um ambiente psicologicamente mais acolhedor e seguro (tradução livre). Dessa forma, reiteramos que o Estágio Supervisionado Docente pode ser um excelente lugar de formação colaborativa, podendo promover uma via mútua de conhecimentos e aprendizados. Cabe neste trabalho, um mergulho mais profundo nas relações entre os estagiários e os supervisores de estágio, com o intuito de explorar a relação entre esses sujeitos no ambiente escolar e entender a importância da formação colaborativa para a formação docente dos estagiários e professores regentes, assim como os fatores limitantes.

Nesse ínterim, indaguei: O estágio supervisionado docente tem se constituído como uma experiência colaborativa e formativa para professores regentes e estagiários? De que forma o ESD se compõe como elemento articulador no favorecimento de experiências colaborativas e formativas para professores e estagiários? Frente a essas questões, elaborei o seguinte objetivo geral:

- Investigar as potencialidades e fragilidades do Estágio Supervisionado Docente na promoção de experiências colaborativas e formativas entre o professor regente e estagiário.

A partir desse objetivo geral, foram desenvolvidos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar se o ESD promove uma relação colaborativa entre professor regente e estagiário
- Compreender as relações interpessoais construídas entre os estagiários e os professores durante o ESD e em que aspectos essas contribuem na formação profissional;
- Identificar os limitantes do ESD na promoção da relação colaborativa entre o professor regente e o estagiário

Entendendo, então, a relevância de uma formação docente que prepare o professor para ser um profissional reflexivo e que o coloque como centro de seu próprio processo de formação, o Estágio Supervisionado Docente (ESD) se mostra como uma ótima oportunidade para aproximar os estagiários e os professores regentes. Conforme Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 69):

A experiência de estágio oferece aos professores supervisores e aos alunos a oportunidade de uma convivência acadêmica profundamente enriquecedora. Esta convivência é favorecida, sobretudo, pelas horas dedicadas ao acompanhamento de alunos nas escolas e pelo tempo disponibilizado à orientação individual das pesquisas.

E, ainda, possibilita aos professores em exercício, alternativas para refletirem sobre suas práticas instituídas e mobilizar novos saberes e novas práticas pedagógicas. Enquanto prepara os estagiários para o cotidiano escolar, o estágio serve, também, como um grande laboratório para experienciar as práticas e as teorias pedagógicas.

Diante disso, essa dissertação está estruturada da seguinte forma:

- No Capítulo 1, estão as ponderações iniciais sobre o ESD e o levantamento dos trabalhos que colaboraram para o tema, a fim de aprofundar nossas discussões.

- No Capítulo 2, foram apresentadas as questões que envolvem o aporte metodológico, como os participantes da pesquisa, procedimentos de coleta e análise de dados.
- No Capítulo 3, apresento o perfil geral dos estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV e dados gerais do primeiro contato, via formulário digital.
- No Capítulo 4, o leitor encontrará as análises das entrevistas feitas com os estagiários e com os professores regentes.
- Por fim, nas considerações finais, estão as ponderações finais do trabalho, onde retomo as discussões iniciais e trago reflexões na esperança de ampliar ainda mais o tema de estudo.

CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO DOCENTE E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

*Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho,
na ação-reflexão.
(Paulo Freire)*

Ao tratarmos da formação de professores, enfatizamos a necessidade de se ter uma formação crítico-reflexiva que não somente prepare os professores para a realidade escolar, mas que também os forme para serem colaboradores, pares e pontes; travessias. Dessa forma,

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2005, p. 42-43).

Existe, portanto, a necessidade de se ter uma formação de professores com foco na educação reflexiva, que fortaleça o pensamento crítico e que tente acompanhar as demandas da comunidade escolar enfatizando a necessidade de “[...] uma sólida formação teórica e interdisciplinar no campo da educação; a unidade entre teoria e prática; compromisso social, político e ético; caráter problematizador do trabalho educativo” (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020, p. 372).

De acordo com Barreiro e Gebran (2006, p. 22) “a aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõe um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e a elaboração de novos saberes, a partir da ação docente”. Para tanto, os olhares não podem se desviar de uma das peças mais importantes da escola: os professores. Para Roldão (2007, p.102) ser professor:

não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico, exigente e complexo.

Para Gauthier (1998), o desafio da profissionalização docente é evitar dois erros: o ofício sem saberes e os saberes sem ofício. Por isso, uma formação que vá ao encontro das necessidades formativas, não somente forma professores para a escola, mas os prepara também para as diferentes realidades escolares. Passerini (2007, p. 18) coloca que:

O processo de formação do professor é contínuo, inicia-se antes mesmo do curso de graduação, nas interações com os atores que fizeram e fazem parte de sua formação.

E este processo sofre influência dos acontecimentos históricos, políticos, culturais, possibilitando novos modos de pensar e diferentes maneiras de agir perante a realidade que o professor está inserido.

Pensando nisso, muitos pesquisadores se dedicam a estudar a formação de professores, tais como: Nóvoa (1995, 2014, 2017); Tardif (2002); Zeichner (1992, 2013); Imbernón (2010); Mizukami (2002); Schön (1983); Lüdke (2001, 2013), Pimenta e Lima (2017, 2019), dentre outros. Não é possível falarmos de formação inicial sem nos dedicarmos às obras de António Nóvoa, seus trabalhos sobre o tema, tiveram um pioneirismo importante para a área de formação de professores. Para Nóvoa (1995), a desvalorização da profissão docente está atrelada aos baixos salários, às condições precárias de trabalho e principalmente a uma formação que não dialoga com a realidade profissional.

Zeichner (2013) argumenta que, na sociedade globalizada, as políticas educacionais, incluindo as relacionadas à formação de professores, não são concebidas em seus países de origem, mas sim nos polos centrais da economia, como os Estados Unidos. Isso nos leva a uma educação bancária e de extrema desvalorização, aumenta as desigualdades educacionais. Portanto, valorizar a profissão docente é, antes de tudo, formar professores para o exercício da própria profissão, além de prover uma remuneração e condições de trabalho de qualidade (NÓVOA, 2017).

Valorizar a formação docente é subsidiar a formação direta do professor, garantindo seu exercício profissional de forma plena, para que o professor possa aprimorar sua prática, sendo ele um agente contínuo de mudança. Em seus trabalhos, Nóvoa (2017) ainda deixa claro a necessidade do professor formador.

Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares. Esta afirmação, simples, tem grandes consequências na forma de organizar os programas de formação de professores (NÓVOA, 2017, p. 1122).

Isso quer dizer que não é possível formar professores sem que haja a troca de saberes com outros profissionais da área, profissionais estes que já possuem uma bagagem de experiência. Neste aspecto, a formação inicial e continuada caminham de mãos dadas. Sob essa ótica, Nóvoa (1995, p. 25) elucida que: “a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se no interior de um processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal.”

Freire (1991, p. 58), esclarece que ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. Para Veiga (2008, p. 15), o processo formativo assume uma posição de inacabamento, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim.

Sob essa ótica, o trabalho de Tardif (2002) se mostra de extrema importância ao ampliar nossos estudos sobre os saberes docentes. O professor se constrói por um conjunto de conhecimentos que se constituem ao longo do processo de formação profissional. Nesse processo, saberes de diferentes fontes vão sendo amalgamados. Tardif (2002) classifica em quatro tipos esses saberes docentes: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Esses saberes são incorporados pelo profissional na medida em que os conhecimentos teóricos e práticos vão sendo adquiridos e ressignificados pelos estudantes e professores durante a formação. Nesta lógica, o Estágio Supervisionado Docente é uma importante via para a formação de professores. O estágio supervisionado, nos cursos de licenciatura, é essencial para proporcionar uma formação docente abrangente, integrada à realidade e voltada para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula (LÜDKE, 2013; GATTI, 2013). É possível observá-lo como um lugar privilegiado para a construção de saberes e para a formação colaborativa entre professor-estagiário.

Nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem (LIMA, 2002, p.7). (Grifo meu).

O ESD pode se compor como um elemento articulador de ensino-aprendizagem, atuando na promoção de experiências formativas de ensino e de aprendizagem para o estagiário e professor regente. Segundo Pimenta e Lima (2019), é destacada a relevância dos estágios como espaços de pesquisa nos cursos de formação de professores. A pesquisa tem o propósito de promover a ampliação e o aprofundamento do conhecimento pedagógico e da prática docente, além de contribuir para a construção de uma identidade como professor. Pode, ainda, se apresentar como um excelente momento para o exercício constante da reflexão, aproximando os professores e os estagiários para uma convivência mais íntima, oferecendo o compartilhamento colaborativo de conhecimentos e dos saberes docentes.

[...] o saber docente não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc (TARDIF, 2002, p. 11).

Entendendo então o professor como um profissional inacabado, em constante processo de formação, o ESD se coloca como uma ponte entre os estagiários em processo de formação “inicial” e os professores que já estão em exercício. Esse pode ser um elo importante para favorecer uma formação compartilhada-colaborativa. Nóvoa (2006, p. 14) nos adverte que,

se não formos capazes de construir formas de integração, mais harmoniosas, mais coerentes, desses professores, nós vamos justamente acentuar, nesses primeiros anos de profissão, dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores.

Por isso, se faz necessário uma articulação que promova um espaço de troca de conhecimento e saberes.

Segundo Tardif (2002), os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. Sob este olhar, os saberes docentes se integram à subjetividade de cada professor, e essas dependem das vivências, das crenças e também do capital cultural acessado ao longo da vida. Tudo isso se incorpora desde os primórdios da nossa socialização e influencia a forma pela qual vemos e nos enxergamos dentro da docência. Essa subjetividade individual fortalece a colaboração, pois:

O excedente de minha visão sobre o outro contém, em germe, a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele (BAKHTIN, 2000, p. 40).

Zeichner (2010, p. 484) assegura que as “pesquisas têm mostrado claramente que as experiências de campo constituem importantes ocasiões para que se efetive a aprendizagem docente”. O ESD pode proporcionar essa experiência aos estagiários, além de proporcionar para professores regentes a possibilidade de um novo olhar:

[...] onde todos os participantes, professores da escola e formadores de professores aprendem uns dos outros. Todos se constituem, no grupo, em aprendizes e “ensinantes”. Os acadêmicos aprendem com os professores escolares os saberes experienciais que estes produzem no contexto complexo e adverso da prática escolar, resignificando, assim, seus saberes profissionais enquanto formadores de professores. Os professores, face aos seus desafios e problemas, com a ajuda dos

acadêmicos, produzem, como verificou Jiménez (2002), ressignificações sobre o que sabem e fazem (FIORENTINI, 2004, p. 60).

É importante que o ESD não seja resumido apenas a uma atividade prática, o que o tornaria apenas uma atividade técnica, deslegitimando os conhecimentos teóricos construídos na academia, essenciais à uma formação crítica, problematizadora e reflexiva. Mizukami (2002), afirma que formar o professor não é simplesmente dotá-lo de uma bagagem de conhecimentos e habilidades, mas é levá-lo à competência de reflexão. Giroux (1997), defende ainda, a ideia do intelectual transformador, potencializando a figura do professor reflexivo, que atua como mediadores e críticos sociais na esfera social e política.

Os intelectuais transformadores podem fornecer a liderança moral, política e pedagógica para aqueles grupos que tomam por ponto de partida a análise crítica das condições de opressão (GIROUX, 1997 p. 187). Para Schön (1983), a divisão hierárquica entre pesquisa e prática está também refletida no currículo normativo das escolas de formação de professores, que geralmente priorizam a teoria. Segundo Franco (2008, p.122-123),

A história brasileira com formação de docentes utilizou-se sempre dos estágios para complementar o currículo de formação de professores, mas tais estágios foram sempre vistos na dimensão experimental: pressupunha-se que primeiro se aprende a teoria e depois se aplica na prática. Essa fórmula já está teoricamente desgastada, no entanto, na prática, ainda continua a fundamentar a formação de nossos docentes (...).Será preciso, enfim, que os processos formativos de docentes absorvam a dimensão experiencial, não mais separando teoria e prática, mas mergulhando, desde o início, o aluno e o formador em situação de mediação dos confrontos da prática, buscando a significação das teorias (...) criar articulações cada vez mais profundas entre a teoria e a realidade.

Neste sentido, para Pimenta e Lima (2017, p. 34), “o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, a teoria é indissociável da prática”. Dessa maneira, o estagiário em contato com a prática docente lança mão dos conhecimentos teóricos, alicerçando seus saberes a fim de promover o que Andrade (2006) chamou de “reorquestração dos saberes”. Desta maneira, a teoria e a prática são igualmente importantes para o exercício do magistério. Por isso o estágio,

[...] ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 14)

Imbernón (2010) dá ênfase à formação porque acredita que ela é o fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores. Fazendo com que a prática pedagógica seja continuamente desenvolvida e sujeita a novas experimentações. Sobre isso, Corrêa (2021) acredita que no ESD os futuros professores têm a oportunidade de vivenciar e observar essas práticas em ação, o que lhes permite conhecer diferentes abordagens pedagógicas, refletir sobre suas próprias práticas e desenvolver novas estratégias de ensino.

Uma boa formação inicial pode capacitar os futuros professores para a realidade escolar, além de colaborar com o início do processo de constituição da identidade profissional. Neste processo, é interessante pensar a formação de professores como um processo ininterrupto, mas não linear. Nela, o professor está em constante processo de formação e de ressignificação da prática. E, neste ponto, a formação continuada é essencial para promover novas experiências e novos olhares para os professores experientes.

Por isso, o ESD como lugar de formação de professores é capaz de promover o diálogo, a reflexão e uma formação contributiva a fim de buscar novas formas de se ensinar e aprender a profissão docente. Pois, “não é possível que o professor tenha uma prática investigativa se sua formação não priorizou a investigação a partir da análise, da reflexão, da crítica e de novas maneiras de se educar” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 25). Dessa maneira, “é preciso que os professores orientadores de estágios procedam no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45).

Nesta percepção, o ESD se compõe dentro de um processo coletivo, entre o professor e o estagiário, onde os conhecimentos compartilhados podem enriquecer as histórias de vida e de formação de ambas as partes, podendo promover uma formação que enriqueça as experiências formativas. Assim sendo, para Roldão (2007, p. 27) “o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos”.

O ESD é uma importante via formativa para estagiários e professores regentes, além de promover um intercâmbio interessante entre escolas e universidades. Quanto à regulamentação do ESD, a Lei vigente, de n. 11.788/2008 que determina o estágio de estudantes, define-o como ato educativo que objetiva a preparação do licenciando para o aprendizado

de competências necessárias à vida profissional e que contextualiza o currículo (PIMENTA; LIMA, 2012). Conforme a referida lei:

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 freqüentando 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.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. (BRASIL, 2008)

O ATO N° 068/2019/PRE, de 01/07/2019 regulamenta o ESD dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Viçosa em conformidade com a Lei vigente, de n. 11.788/2008. O estagiário não possui vínculo empregatício, sendo o ESD parte da carga horária da grade curricular dos cursos de licenciatura. Portanto, para se formar, o estudante precisa cumprir as 400h mínimas de estágio supervisionado. A regulamentação traz objetivos gerais do estágio, estabelecendo acordos e funções para cada uma das partes envolvidas. No Art. 4º Os estágios supervisionados dos cursos de licenciatura têm por objetivos:

I. Propiciar ao estagiário o conhecimento das condições concretas nas quais se realiza a prática educativa na Educação Básica;

II. Instrumentalizar o estagiário para que se qualifique no exercício profissional, visando a sua inserção no mundo do trabalho;

III. Construir espaços de reflexão sobre os fundamentos e os pressupostos teóricos estudados nos cursos de licenciatura e sua relação com o cotidiano escolar, para que o estagiário desenvolva uma postura crítica aliada ao desenvolvimento de competências técnico metodológicas e ao compromisso político de seu papel transformador na sociedade;

IV. Possibilitar espaços de vivências para que o estagiário adquira e desenvolva habilidades necessárias para se trabalhar os saberes teórico-práticos da docência;

V. Estabelecer diálogos entre os níveis de ensino para que o estagiário e demais envolvidos com o processo formativo possam fazer uma análise sobre os estudos e práticas curriculares desenvolvidos na Educação Básica e no Ensino Superior. (Grifo meu).

O ESD, porém, não pode ser visto apenas como um lugar de exercício da prática docente. A legislação em vários pontos privilegia a prática em detrimento da teoria, o que

descredibiliza as potencialidades do estágio supervisionado. Crítica posta, podemos dizer que a lei por si só não garante o pleno exercício do ESD. Como discutido anteriormente, Pimenta e Lima (2004, p. 34) esclarecem que: “o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, a teoria é indissociável da prática”. Ele deve ser visto como local de cooperação, partilha e encontros,

transformando a prática docente em um conjunto infinito de saberes, garantindo a indissociabilidade entre teoria e prática e também valorizando os aprendizados coletivos, providos das experiências com outros professores, alunos e estagiários. Nesta ótica, o ESD se compõe como ‘um espaço de interlocução mútua entre os formadores, estagiários e professores colaboradores, não sendo mais visto apenas como um espaço de prática para futuros professores’ (GIMENEZ; PEREIRA, 2007, p. 97, grifo meu).

O Estágio Supervisionado Docente é um pré-requisito para a conclusão dos cursos de Licenciatura. Nele, o futuro docente tem a oportunidade de explorar melhor o ambiente escolar, e aperfeiçoar a prática docente. Além disso, o ESD pode se configurar como uma importante via na configuração da identidade profissional do professor. Para Nóvoa (1995) a identidade do professor está relacionada com a própria identidade da profissão docente, construída dentro de um processo histórico-cultural-temporal formado na relação com os outros sujeitos, gerando novas identidades em constante processo de transformação. Pimenta, (1996) reitera que:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1996, p. 76).

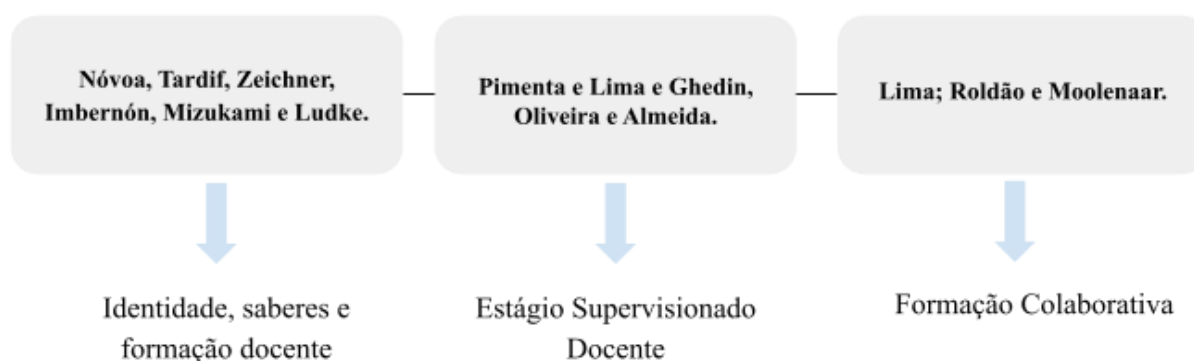
Para Barreiro e Gebran (2006) “o estágio [...] pode se construir no lócus de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade”. Nesta perspectiva reflexiva, o ESD pode ser composto por um sistema de retroalimentação, em que o ensinar e o aprender caminham juntos, em um processo coletivo. Dessa forma, o professor regente e o estagiário aprendem e ensinam em uma relação horizontalizada, onde os saberes de vida e de formação são igualmente importantes e cabíveis de serem compartilhados.

Promover uma formação colaborativa por meio do ESD seria algo importante para a formação de professores, pois o professor está inserido em um ambiente profissional, por vezes, sobrecarregado e geralmente desvalorizado. A formação colaborativa poderia promover não só a construção de uma identidade docente colaborativa, como também diminuiria a sensação de peso e solidão, fazendo da escola um espaço de troca. No entanto, é necessário construir estratégias para construção dessa colaboração.

Acreditando que, a escola pode ser um lugar que promova o compartilhamento de ideias e sonhos. Um lugar onde o aprendizado não seja verticalizado; que seja possível aos professores trabalharem sem o esgotamento mental e desmotivação. A escola pode e deveria ser um lugar genuinamente colaborativo. Neste sistema, a experiência compartilhada pode virar aprendizados, novas formas de enfrentar conflitos e principalmente uma nova oportunidade de dividir a sala de aula, deixando claro que o trabalho docente colaborativo é fundamental para o crescimento profissional dos professores.

Sob tais discussões, esse trabalho possui três categorias de estudo, sendo elas: a formação docente, o estágio supervisionado e o trabalho colaborativo. Tais dimensões, serão discutidas ao longo desta dissertação por um arcabouço teórico já muito bem consolidado. A imagem abaixo traz um esquema com os principais referenciais teóricos utilizados neste trabalho.

Figura SEQ Figura * ARABIC 1- Arcabouço Teórico



Fonte: Elaborado pela autora (2022), a partir dos dados do banco de dados da CAPES

1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO

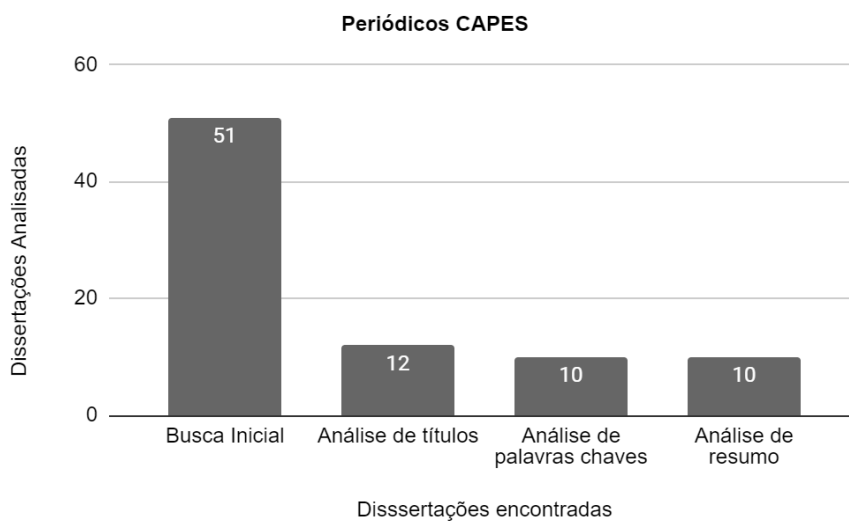
Para compreender se o Estágio Supervisionado Docente se apresenta como uma atividade de promoção de experiências colaborativas e formativas entre o professor regente e estagiário, explorando suas potencialidades e fragilidades, busco, em um primeiro momento, lançar um olhar mais estreito sobre os cursos de licenciatura e sua importância para a formação de professores. No segundo momento, proponho entender se a relação entre professor-estagiário, ao se apresentar em uma perspectiva de formação colaborativa, corrobora a construção de comunidades de aprendizagem.

Para tal objetivo foi realizado um estudo do tipo estado da arte nos seguintes bancos de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e também no Repositório institucional da Universidade Federal de Viçosa (LOCUS-UFV). A escolha se fez no sentido de investigar a produção acadêmica acerca do tema no Brasil e na cidade de Viçosa, a fim de avançar os estudos sobre o tema, possibilitando assim a organização de um campo de pesquisa (ROMANOWSKI; ENS, 2006). A intenção foi analisar os principais temas, referenciais, metodologias e, mais precisamente, os resultados já alcançados, para que esse trabalho avance academicamente e reflita sobre a relevância do Estágio Supervisionado e da colaboração docente.

Lançando mão dessa metodologia, o trabalho foi conduzido pelas seguintes etapas:

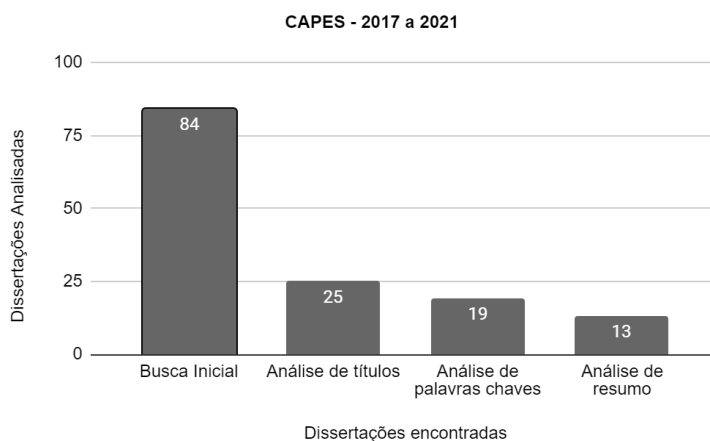
- 1) definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- 2) localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- 3) estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte;
- 4) levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- 5) coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente;
- 6) leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;
- 7) organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- 8) análise e elaboração das conclusões preliminares. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43).

Nesse sentido, no banco de dados da CAPES foi utilizado o descritor: Estágio Supervisionado AND Colaboração. Como mostrado no gráfico 1, 51 resultados foram identificados. Ao utilizar o filtro para seleção de dissertações, o resultado foi reduzido para 28 dissertações. Dessas 28 dissertações encontradas, o primeiro critério de exclusão foi a análise de títulos. Por esse critério, 12 dissertações foram selecionadas. Por fim, após pesquisar por palavras-chave e realizar a análise dos resumos, apenas 10 dissertações seguiram para compor a coleta de dados.

Gráfico 1 - Estágio Supervisionado AND Colaboração

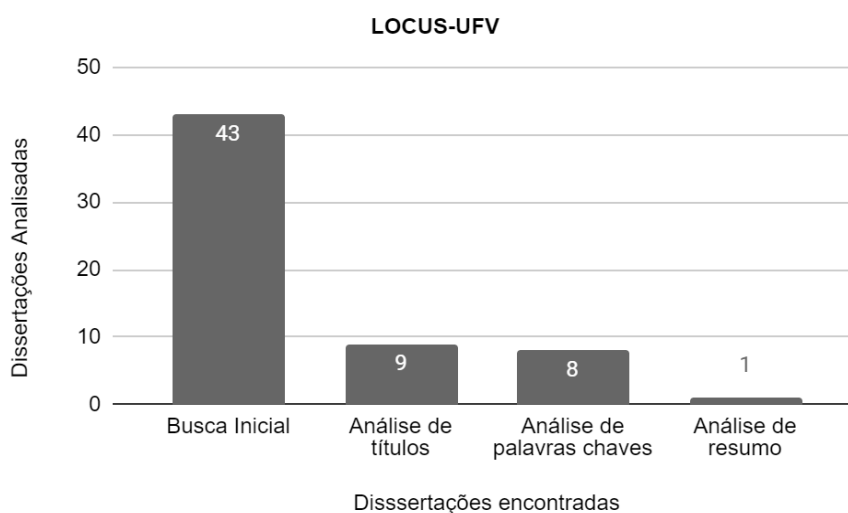
Fonte: Elaborado pela autora (2022), a partir dos dados do banco de dados da CAPES

Ainda trabalhando no banco de dados da CAPES, foi realizada uma segunda busca, utilizando o descritor: Estágio Supervisionado AND Biologia e delimitando as pesquisas, temporalmente, entre os anos de 2017 e 2022. Essa delimitação compreende os últimos cinco anos anteriores ao estado do conhecimento aqui retratado. Esses dados estão representados no gráfico 2. Inicialmente, 84 dissertações foram encontradas. Após a análise de títulos, palavras-chave e análise de seus resumos, apenas 13 trabalhos compuseram nosso estudo.

Gráfico 2 - Estágio Supervisionado AND Biologia

Fonte: Elaborado pela autora (2022), a partir dos dados do banco de dados da CAPES

Por fim, o gráfico 3 mostra os resultados obtidos na plataforma LOCUS-UFV. Lançando mão do descritor: Estágio Supervisionado Docente. Foram encontrados 43 resultados, desses, 38 dissertações tinham o Estágio Supervisionado como tema de pesquisa. Utilizando os critérios de exclusão pela análise de título, palavras-chave e resumo, obtivemos apenas 1 dissertação para a coleta de dados.

Gráfico 3 - Dissertações analisadas no LOCUS-UFV

Fonte: Elaborado pela autora (2022), a partir dos dados do banco de dados LOCUS-UFV

1.1.1 PUXANDO O FIO: CONTRIBUIÇÕES DOS TRABALHOS

Essas dissertações foram organizadas e sistematizadas em três quadros, seguindo divisão pré-estabelecida nos gráficos recém apresentados. Nos quadros a seguir são apresentados uma organização geral desses trabalhos estudados. A organização apresentada nos permite fazer um compilado geral dos temas de estudo por ano de publicação e instituição. O estado do conhecimento é uma ferramenta interessante para entendermos o que já foi estudado e sabermos em quais aspectos podemos contribuir e ampliar os estudos em um determinado campo.

Quadro 1 - Estágio Supervisionado AND Colaboração (CAPES)

Autor	Ano	Título	Instituição
LIMA, José Ivanildo de	2008	O estágio supervisionado na licenciatura em matemática: possibilidades de colaboração	UFPA
CORRÊA JÚNIOR, José Firmino	2014	Identidade, Saberes e Questionamentos do professor-colaborador no acompanhamento do estágio supervisionado em Educação Física	UNESP (Rio Claro)
PASSERINI, Gislaine Alexandre	2007	O estágio supervisionado na formação inicial do professor de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em	UEL
EIDAM, Adriane	2019	O estágio curricular supervisionado de futuros professores de matemática na perspectiva colaborativa	UFMS
PAPACOSTA, Giovana	2019	Estágio curricular supervisionado em matemática: reflexões e análise a partir de um processo formativo colaborativo	UFMS
DINIZ, Andreia Viana da Silva	2019	A dimensão formadora do estágio supervisionado no curso normal: narrativas de docentes e discentes do instituto de educação Clélia Nanci	UFF
CASOTTE, Liliane Dias Heringer	2016	A produção acadêmica sobre estágio supervisionado na formação de professores: o que revelam os textos dos endipes de 2000 a 2012	UFES
LIMA, Paloma Freitas da Silva de	2019	O estágio supervisionado na construção da identidade dos docentes em formação: um estudo de caso dos licenciandos do ifrn/ campus natal-central	IFRN

FADINI, Valéria Septímio Alves	2013	A Narrativas de formação: (re)trilhando experiências do estágio supervisionado em letras-inglês	UFES
SANTOS, Andressa Rodrigues dos	2020	Concepções e práticas avaliativas nos estágios supervisionados obrigatórios na formação inicial de professores de ciências e biologia: um estudo na zona da mata de Pernambuco	UFRPE

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir dos dados bibliográficos encontrados na plataforma CAPES

Os trabalhos acima, trouxeram um recorte interessante para o enriquecimento dos estudos desta dissertação. Utilizando as palavras-chaves: Estágio Supervisionado e Colaboração conseguimos avançar nos estudos que têm demonstrado uma sintonia entre os processos colaborativos entre professores e a formação reflexiva-crítica. Os trabalhos são em grande parte de natureza qualitativa, com exceção da dissertação da (Casotte, 2016) que utilizou tanto a abordagem qualitativa, quanto a quantitativa. As metodologias utilizadas para coleta de dados foram bem diversificadas, variando entre entrevistas semiestruturadas, análise documental, narrativas e observação participante.

Quadro 2 - Estágio Supervisionado AND Biologia (CAPES 2017 A 2021)

Autor	Ano	Título	Instituição
AUGUSTO, Lúcia Costa Regina	2020	As disciplinas didáticas do curso de biologia na UERN: eixo norteador da docência inicial	UERN
ROCHA, Nathalia Coimbra Martins	2017	O papel do estágio supervisionado na formação do professor reflexivo de biologia: uma discussão dos estagiários a partir dos diários de campo	UNIRIO
NASCIMENTO, Patrícia do	2017	Dificuldades pedagógicas na formação inicial de professores de ciências e biologia durante o estágio supervisionado	UFU
SIMÕES, Larissa de Cássia	2019	O rastrear da reflexão na formação de professores de ciências e biologia: um estudo ator-rede nos relatos de licenciandos no estágio curricular supervisionado	UFSJ
BERNARDO, Tassya Hemília Porto	2018	A entrada na carreira docente: o que dizem as narrativas de professores de ciências e biologia	UFSCar

MELLINI, Carolina Kiyoko	2019	A Constituição da Identidade Profissional de Professores Iniciantes de Ciências e Biologia: um estudo com egressos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	UFTM
DURÉ, Ravi Cajú	2018	A formação inicial na concepção docente: necessidades formativas de professores egressos do curso de licenciatura em ciências biológicas	UFTM
SILVA, Venâncio Bonfim	2017	Estado da arte sobre saberes docentes no ensino de ciências e biologia entre os anos de 2005 e 2012	UESB
DESSOTTI, Elise	2017	A constituição profissional do professor em início de carreira: percepções dos egressos dos cursos de licenciatura da ufscar-sorocaba	UFSCar (Sorocaba)
SANTOS, Lilian Gleisia Alves dos	2017	O processo de produção do saber da experiência no início da carreira docente de professores egressos da licenciatura em Ciências Biológicas do IFNMG - campus Salinas	UESB
LOPES, Sueli Terezinha Fernandes	2019	O professor iniciante do curso de Licenciatura em Biologia e a formação dos professores da Escola Básica	PUC-SP
SILVA, Anderson Moreira da	2020	Produção de saberes didático-pedagógicos por professores de ciências e biologia em início de carreira	UESB
LUCENA, Jéssika Medeiros de	2020	O ensino na licenciatura em ciências biológicas: concepções dos professores formadores das disciplinas específicas	UFPB

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir dos dados bibliográficos encontrados na plataforma CAPES

Nestes recortes, percebemos a variedade de trabalhos e instituições de ensino que se debruçaram a compreender melhor o ESD nas Lic. em Ciências Biológicas. A maioria dos estudos, abordaram o processo de formação inicial dos professores e seus saberes docentes. Todos os trabalhos utilizaram a pesquisa qualitativa. Em sua maioria, a metodologia utilizada para coleta de dados se deu pela entrevista semiestruturada. Como exceção, tivemos os trabalhos de (Rocha, 2017) que utilizou 25 diários de campo, (Simões, 2019) que realizou uma observação participante e (Silva, 2017) que se dedicou a um estado da arte.

Quadro 3 - Estágio Supervisionado Docente - UFV

Autor	Ano	Título	Instituição
Mattos, Layla Júlia Gomes	2017	O estágio supervisionado a distância: proposta, organização e prática no contexto da licenciatura em matemática a distância da UFV	UFV

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir dos dados bibliográficos encontrados na plataforma LOCUS-UFV

Ao utilizar a plataforma LOCUS-UFV apenas um trabalho foi contemplado para fazer parte dos nossos estudos. Apesar de único, esse trabalho foi de imenso valor, ele teve como objetivo investigar o estágio supervisionado em uma licenciatura ofertada a distância. Dos 24 trabalhos aqui referendados, apenas este discutiu o estágio supervisionado no modelo EAD. Essa dissertação aqui retratada é de cunho qualitativo e se constituiu na análise de dados de documentos oficiais da UFV, de entrevistas online e relatórios dos estudantes em processo de estágio.

Por fim, os trabalhos de: Augusto (2020); Nascimento (2017); Diniz (2019); Casotte (2016); Silva (2019); Eidam (2019) e Mattos (2017) indicaram o desafio de superar a dicotomia entre teoria e prática e a busca por uma melhor articulação entre as escolas e universidades. As dissertações de Simões (2019); Bernardo (2018); Mellini (2019); Dure (2018); Santos (2017); Passerini (2007); Diniz (2019); Silva (2019) e Junior (2014) indicaram o importante papel do ESD em colocar os estudantes no seu futuro ambiente de trabalho, trazendo a realidade do ambiente escolar, sendo assim, uma experiência importante para o desenvolvimento profissional do professor iniciante.

Para além, as dissertações de Lima (2008); Papacosta (2019); Casotte (2016) e Fadini (2013) evidenciaram a necessidade do ESD ser um elemento de trabalho em conjunto com as esferas envolvidas, deixando explícito, que a colaboração é a chave para se ter um ESD que valorize o processo de aprendizagem dos estagiários, dos professores regentes, alunos e demais membros da comunidade escolar. O estagiário e o professor regente se beneficiam igualmente do sistema, trocando experiências, dividindo histórias, memórias e, com isso, aprendendo em um processo constante de colaboração.

CAPÍTULO 2: PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Assim, a inteligência e qualquer ciência que ela venha a produzir, só podem ser avaliadas em função de sua relação com a vida. [...] Com a reza, que na Teologia da Ciência tem o nome de rigor metodológico, preserva-se a pureza do saber
(ALVES, 1984, p.21).

O presente trabalho pretende romper com as métricas instituídas das pesquisas cartesianas, propondo novos olhares para o objeto de estudo. Para os positivistas, as pesquisas tendem a se orientar por uma única resposta, ao qualificar suas pesquisas, o que, por vezes, deslegitima outros saberes científicos. Entendendo a multiplicidade da ciência e das inúmeras formas de se fazer pesquisa, este trabalho propõe como abordagem teórico-metodológica a pesquisa qualitativa, ciente de que não há neutralidade nas pesquisas científicas e tão pouco uma verdade absoluta.

A epistemologia mais recente sustenta que é próprio da ciência proceder por conjecturas e refutações. Embora a ciência aspire à verdade, ela só pode produzir um saber provisório. Além disso, mais do que um sistema orgânico de conhecimento, a ciência é um conjunto de hipóteses, que podem ser refutáveis, sobre a realidade e de programas em competição. Fazem parte da ciência não só os aspectos lógicos, da ordem natural, mas também os psicológicos e sociais (BORDIN, 1985, p. 86).

Minayo (2010, p. 57) define o método qualitativo como “[...] aquele que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem”. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 145) afirmam ainda que “ao contrário do que ocorre com as pesquisas quantitativas, as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos”.

Dessa forma, o método qualitativo explora outras possibilidades, outros olhares, tendo como foco os participantes das pesquisas e as suas relações com o objeto de estudo. O interesse é que essa pesquisa promova encontros, trocas de experiências e uma escuta sensível sobre o tema. Posto isso, este trabalho qualitativo aspira compreender as potencialidades e fragilidades do Estágio Supervisionado Docente na promoção de uma formação docente colaborativa.

2.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta perspectiva, os participantes desta pesquisa foram professores de ciências e biologia do município de Viçosa-MG, da rede estadual e municipal de ensino, que estavam recebendo estagiários no Período Especial Remoto 3 (PER 3)⁴, de julho a novembro de 2021, e estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa, matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado Docente (BIO 483 ou BIO 484) no PER 3.

De acordo com o Registro Escolar, a disciplina BIO 483 possuía, naquele momento, 21 alunos matriculados e a BIO 484 possuía 15 alunos matriculados. Esses estudantes eram atendidos por 11 professores regentes e atuavam em duplas. Todos os integrantes da pesquisa foram obrigatoriamente maiores de dezoito anos e juridicamente capazes.

2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O primeiro contato com os participantes se deu via e-mail, por meio de um formulário online, no qual foi explicado o objetivo do trabalho e onde se perguntou sobre o interesse de participação na pesquisa. Inicialmente, enviamos o formulário para os 36 estagiários e 11 professores regentes. Dos estagiários, apenas 9 responderam o questionário e somente 3 se dispuseram a continuar o processo de entrevista. Sobre os professores, apenas 4 responderam o formulário e apenas 3 seguiram para as entrevistas. Os quadros abaixo, resumem alguns dados dos estagiários (Imagem 2) e dos professores regentes (Imagem 3) que colaboraram com essa pesquisa.

⁴ De acordo com a Pró-Reitoria de ensino da UFV, o Período Especial Remoto – PER foi um período letivo especial com disciplinas oferecidas remotamente, mediadas por tecnologias digitais da informação e da comunicação, devido à pandemia do COVID-19.

Figura 2 - Estagiários Colaboradores da pesquisa

NOME FICTÍCIO	IDADE	PERÍODO DO CURSO
Laura	25	8º
Rodrigo	23	8º
Guilherme	27	7º

Fonte: Elaborado pela autora (2023), estagiários participantes da pesquisa

Figura 3 - Professores Regentes colaboradores da pesquisa

NOME FICTÍCIO	IDADE	ANOS DE FORMAÇÃO
Mara	26	3
Marcelo	26	3
Marcos	27	4

Fonte: Elaborado pela autora (2023), professores regentes participantes da pesquisa

Os dados da pesquisa foram produzidos por meio da entrevista, pois, segundo Amado e Ferreira (2013), a entrevista é um dos mais importantes instrumentos de compreensão dos seres humanos nas pesquisas científicas nas mais diversas áreas. Por isso, essa dissertação utilizou como instrumento de pesquisa as entrevistas semiestruturadas. Tal tipo de entrevista, apesar de ter uma estrutura prévia definida, permite flexibilização e uma aproximação mais fluida com os participantes. Com isso, cada participante pode trazer aspectos individuais, assim como um olhar próprio em relação ao objeto em análise.

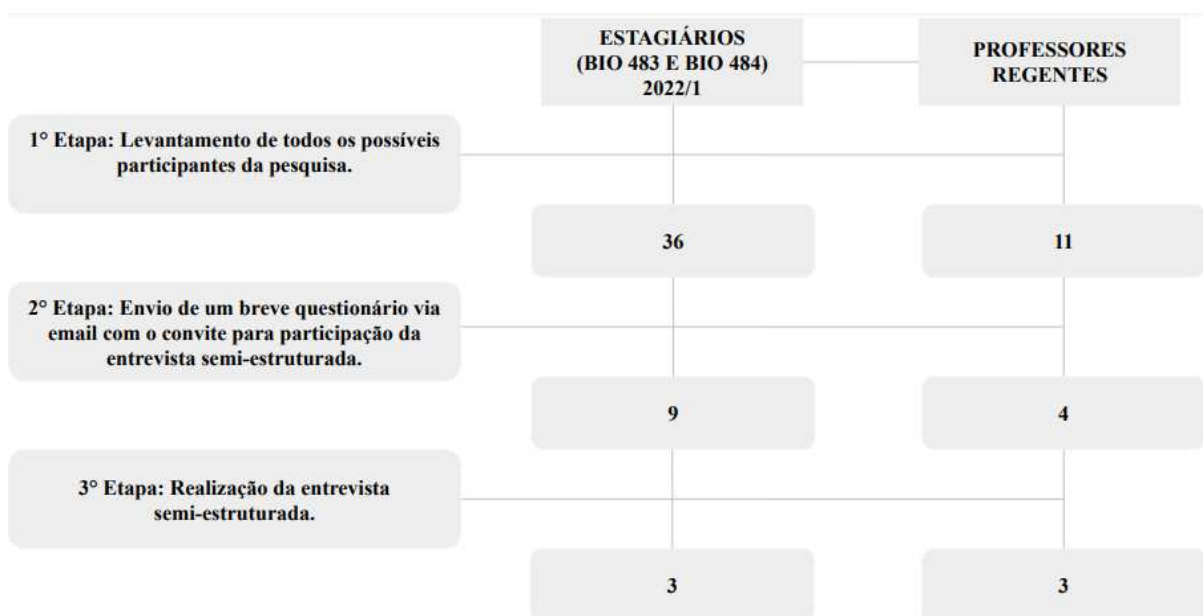
Devido a pandemia da Covid-19, as etapas deste projeto de pesquisa adotaram procedimentos de pesquisa em ambiente virtual e de forma não presencial, conforme estipulado pelo Ofício Circular nº 2/2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFV. Dessa forma, o convite para participação da pesquisa foi realizado prioritariamente por e-mail. Neste primeiro contato, os participantes foram informados que, anterior às entrevistas, seria necessária a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visando a confidencialidade e a privacidade de todos os dados coletados.

Respeitando então, todas as medidas sanitárias de prevenção, as entrevistas foram feitas de forma remota, por meio do programa de videochamada: *Google Meet*. Todas as entrevistas

respeitaram o tempo máximo de 1h e 30 min e foram gravadas digitalmente, com consentimento pré-estabelecido, como forma de melhor análise a posteriori. A importância da gravação se deve por entender que a linguagem não formal é tão importante quanto a formal. Lüdke e André (2018, p. 43) inferem que “a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado”.

Neste caso, a internet funciona apenas como espaço e meio de contato entre pesquisador e pesquisado (MENDES, 2009). As entrevistas respeitaram os critérios de uso de imagem e sigilo ao participante e estão de acordo com as normas pré-estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos. Dessa maneira, esta pesquisa deixa explícito que todos os nomes aqui citados são fictícios, respeitando completamente o anonimato dos participantes. Neste momento, cabe aqui demonstrar as principais etapas para a coleta de dados.

Figura 4 - Procedimentos para a coleta de dados



Fonte: Elaborado pela autora (2023), etapas percorridas para a coleta de dados.

2.3 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados é uma etapa importante para o entendimento dos dados produzidos na pesquisa. Para isso, em um primeiro momento, as entrevistas foram divididas em dois grupos: entrevistas dos estagiários e a entrevista dos professores regentes. Este será o momento de organização, a fim de evidenciar tendências e padrões dos dados coletados. Lüdke e André (2018, p. 53), afirmam que:

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Para a devida organização e categorização dos dados produzidos foi utilizada a técnica de análise de prosa proposta por André (1983, p. 67). Para a autora, a análise de prosa é:

[...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. O material neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo, como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas etc. (ANDRÉ, 1983, p. 67)

Como proposto pela autora, este trabalho se debruça a estabelecer *tópicos e temas* comuns nas entrevistas, a fim de se estabelecer padrões nas falas dos participantes da pesquisa. Desse modo, seguindo os procedimentos de análise de dados propostos por André (1983), com o entendimento de que:

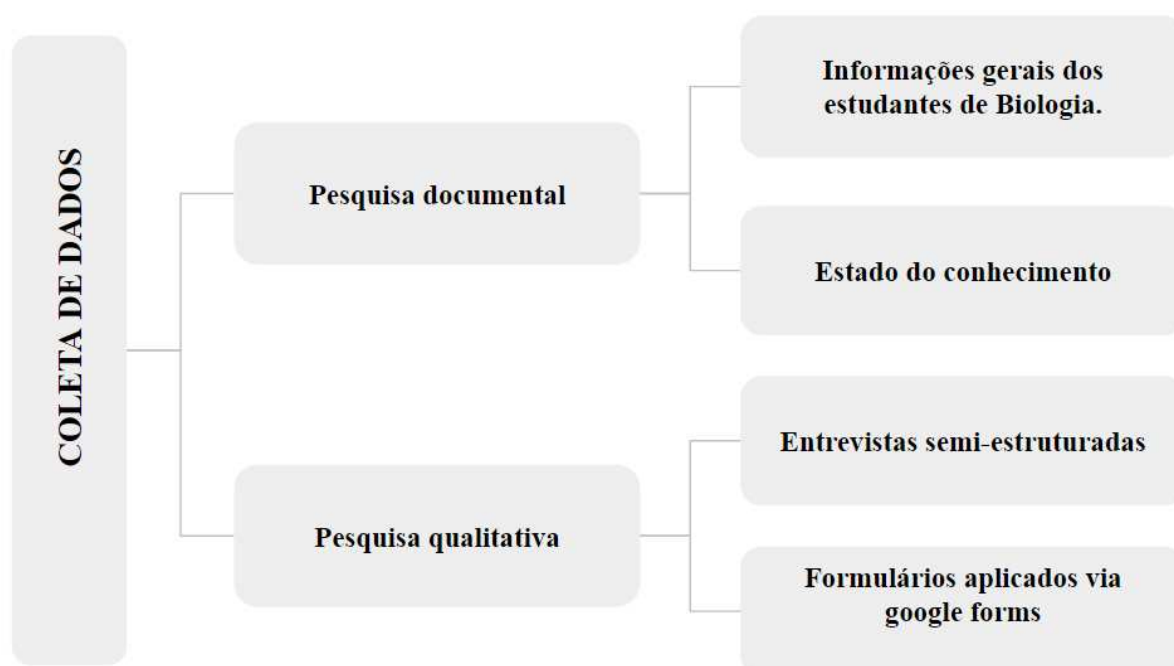
- 1) a análise dos dados deve se dar em todo o processo da pesquisa, ou seja, em todas as etapas;
- 2) a análise deve colaborar para a comunidade de aprendizagem científica, estabelecendo trocas e colaboração;
- 3) a análise deve ser feita com perguntas amplas, a fim de manter o foco de atenção no todo, sem perder de vista as nuances e especificidades das entrevistas.

Com esse entendimento, a análise realizada ocorreu durante a investigação como um todo, concomitante com o período de produção dos dados, sofrendo influências durante o processo de pesquisa. Lüdke e André (1986, p. 45) afirmam que “A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados”. Entendo que nada é fixo, ou permanente, essa pesquisa se propôs a analisar os dados pelo olhar de uma pesquisadora em constante processo de formação, ficando a cargo do leitor a possibilidade de se ter outras interpretações.

Foram utilizadas diferentes fontes de produção de dados, tais como: entrevistas, formulários, estado do conhecimento, que foi visto anteriormente e foi feito, também, um levantamento de dados socioeconômicos dos estudantes do curso de Licenciatura em Ciências

Biológicas, contemplando os últimos cinco anos. Esses dados foram disponibilizados pela Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Federal de Viçosa. Além disso, realizamos seis entrevistas semiestruturadas, sendo três entrevistas com os estudantes que estavam no processo de estágio, ou seja, cursando uma das disciplinas de estágio (BIO 483 e BIO 484) e com três professores regentes de estágio. Portanto, esse nosso caminho está expresso na imagem abaixo:

Figura 5 - Tipos de pesquisa para a produção de dados



Fonte: Elaborado pela autora (2023), pesquisas utilizadas para a coleta de dados.

CAPÍTULO 3: PONTO DE PARTIDA: O PRIMEIRO CONTATO

Neste capítulo, serão expostos os dados iniciais de interesse deste estudo. Com o propósito de delinear um panorama geral dos estudantes do curso de Lic. em Ciências Biológicas, uma diversidade de informações foi empregada para analisar fatores socioeconômicos, faixa etária, raça e outras informações correlatas, esses dados nos ajudarão a compreender melhor a escolha pela docência e pelo curso de Biologia.

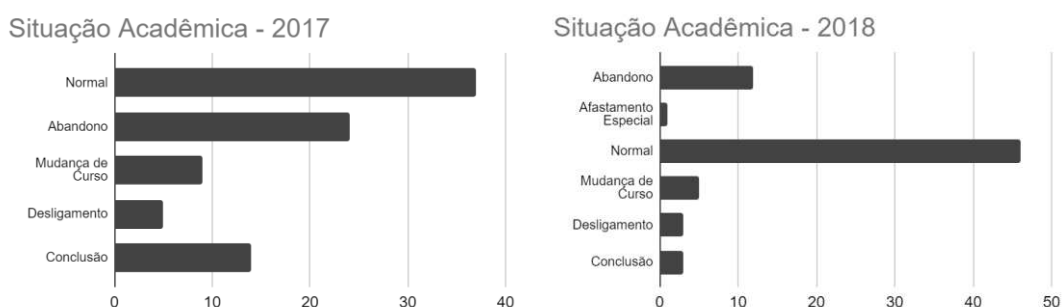
Nosso primeiro contato, contou com dois conjuntos de dados: um perfil geral dos licenciandos em biologia e também um formulário enviado para todos os estudantes que se encaixam no recorte da pesquisa. O formulário foi de grande importância para a pesquisa, através dele foi enviado o convite para participação das entrevistas semiestruturadas.

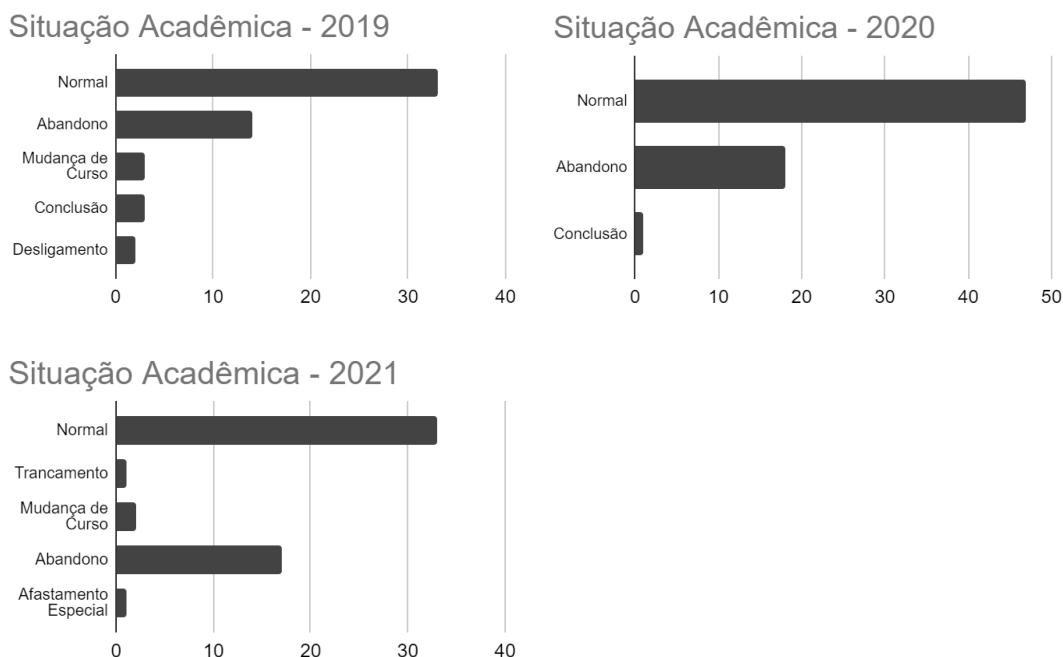
Os dados abaixo, foram cedidos pela Pró-Reitoria de Ensino da UFV. Esses dados representam uma aproximação da realidade no período que se restringe aos anos de 2017 a 2021. Serão analisados: a situação acadêmica dos estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV, coeficiente de rendimento acadêmico, autodeclaração de etnia, sexo biológico, faixa etária, grau de escolaridade dos pais, entre outros fatores. Essas informações, apesar de serem uma aproximação da realidade, nos ajudam a entender melhor o curso e os estudantes, público alvo dessa dissertação.

3.1 O PERFIL DOS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFV

Os gráficos abaixo, indicam a situação acadêmica dos estudantes de Lic. em Ciências Biológicas entre os anos de 2017 e 2021. Estão representados os índices de abandono, mudança de curso, conclusão, desligamento entre outras categorias.

Gráfico 4 - Situação Acadêmica dos estudantes entre os anos de 2017 e 2021





Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos pela PRE - UFV (2022).

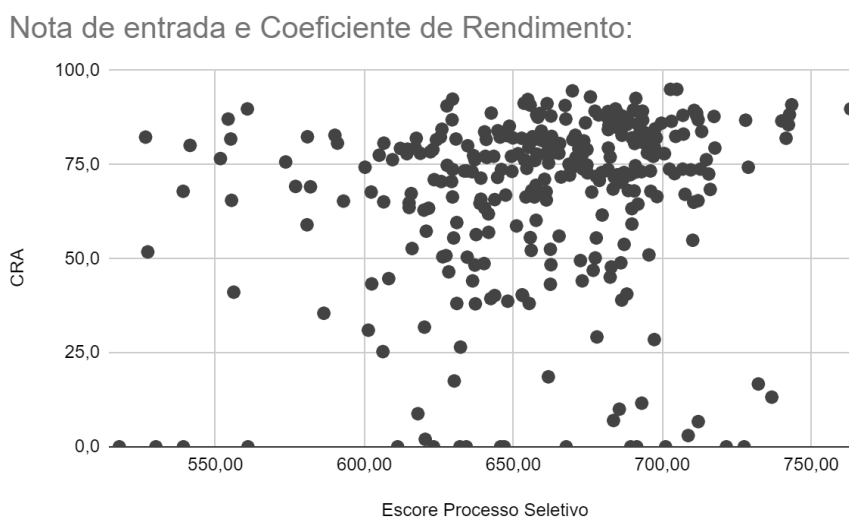
Os gráficos indicam que a maioria dos estudantes permanecem durante o curso. Isso quer dizer que conseguem o diploma no tempo preestabelecido. Nesse conjunto de gráficos, o que mais chama a atenção é a taxa de abandono que veio crescendo ao longo desses anos analisados. Em 2017 se teve um abandono de 27%, em 2018 se teve o menor nível de abandono desses últimos cinco anos, com um percentual de apenas 17%. Em 2019, esse percentual chegou a 25,5%, chegando a 27% em 2020. Em 2021 se teve um recorde no percentual de abandono, chegando aos 31,5%. Mais à frente, discutiremos várias hipóteses que corroboram para o aumento da taxa de abandono na licenciatura em ciências biológicas da UFV.

Por enquanto, podemos inferir que a maior taxa de abandono aconteceu no ano de 2021. Isso pode ser correlacionado com a pandemia da *covid-19*. O ensino remoto nunca antes visto na história da educação brasileira, trouxe desafios imensos para alunos e professores. Segundo Santos (2020), o ensino remoto tem deixado suas marcas, em alguns casos, permitindo encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares, e, em outros, tem repetido modelos massivos subutilizando os potenciais da cibercultura na educação.

A falta de aparelhos tecnológicos, como notebook e celulares foram um dos principais desafios vividos pelos alunos, já os professores tiveram que se reinventar e aprender rapidamente sobre as novas tecnologias de informação. O ensino remoto provocou um aumento do nível de ansiedade dos professores, além de sobrecarga de trabalho (PENÍNSULA, 2020).

A seguir, no gráfico 5 veremos uma comparação das notas do ENEM desses estudantes, ou seja, a nota de entrada no curso com o coeficiente de rendimento acadêmico.

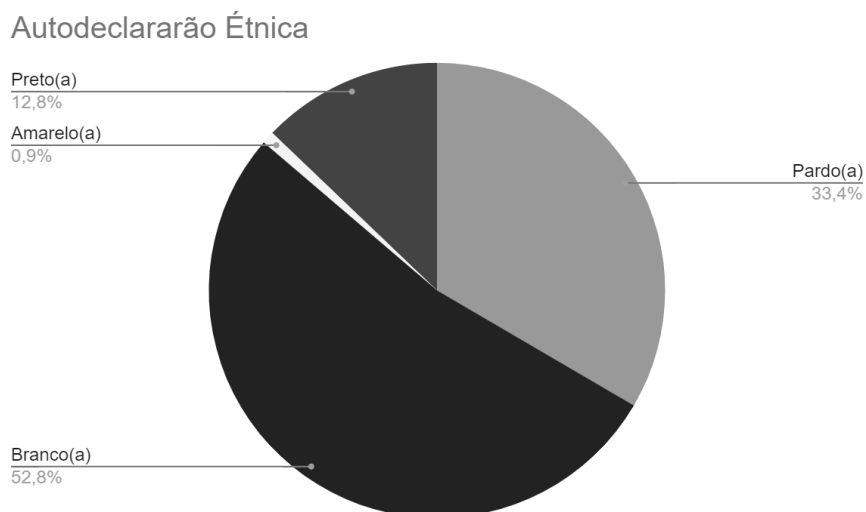
Gráfico 5 - Comparativo entre a nota de entrada no ENEM e o coeficiente de rendimento



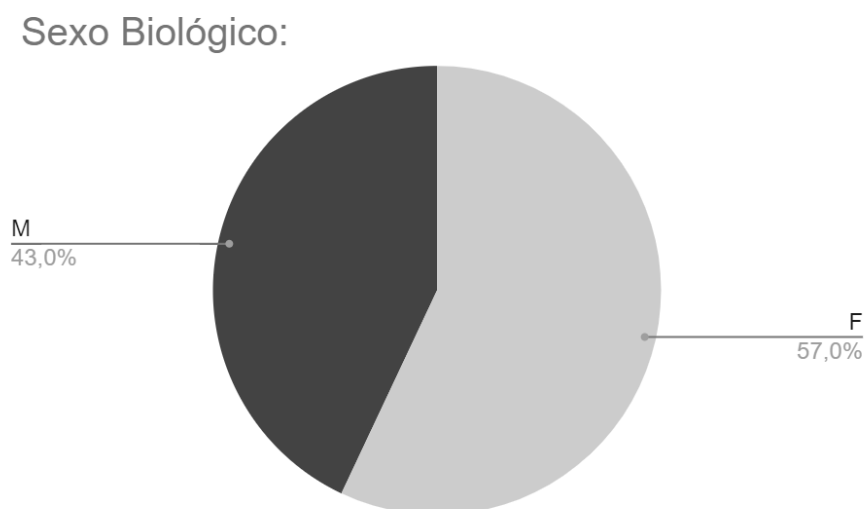
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos pela PRE - UFV (2022).

O gráfico 5 evidencia que a maior parte dos estudantes entram no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas com a nota de corte variando entre seiscentos e setecentos pontos. Isso indica, em primeiro momento, que os estudantes escolhem de fato o curso de Biologia na UFV. Outro aspecto relevante é o coeficiente de rendimento acadêmico (CRA). Este indica uma grande variação, estando entre 60 e 90. Ainda assim, o que se percebe é uma grande predominância de CRA acima dos setenta. Podemos inferir, diante destes dados, a presença de investimento e/ou comprometimento dos estudantes com a formação inicial e, também, a resposta a necessidade dessa pontuação para o atendimento básico da maioria dos editais de iniciação científica e projetos de extensão.

Partiremos agora para uma análise do perfil socioeconômico dos estudantes de Biologia da UFV, começaremos, pela análise de etnia e raça.

Gráfico 6 - Autodeclaração étnica

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos pela PRE - UFV (2022).

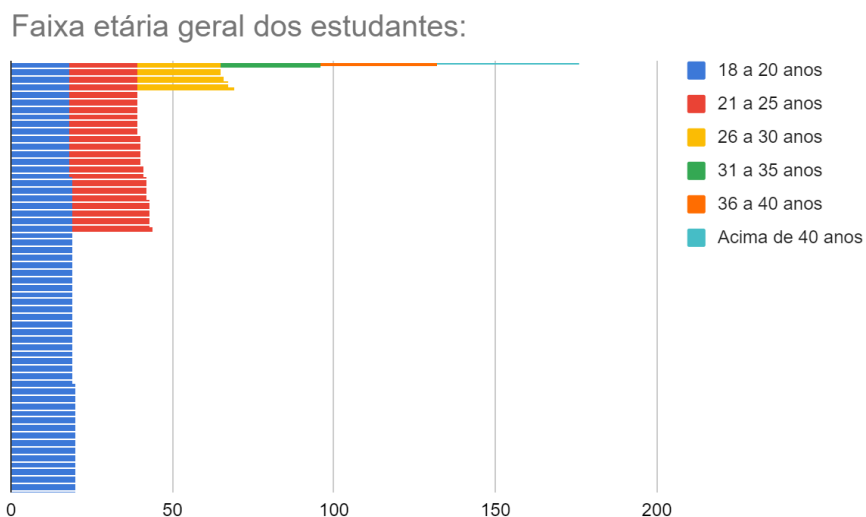
Gráfico 7 - Sexo Biológico

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos pela PRE - UFV (2022).

Após o tratamento de dados, foi verificado uma predominância de mulheres (Gráfico 7). Além disso, no gráfico 6 se nota que a maior parte dos estudantes se considera brancos, tendo pouco mais de 10% autodeclarados pretos. Esse é um dado relevante que mostra a necessidade das políticas de cotas, ao comprovar a discrepância existente entre brancos e negros em locais considerados de prestígio social, como é o caso das Universidades Federais.

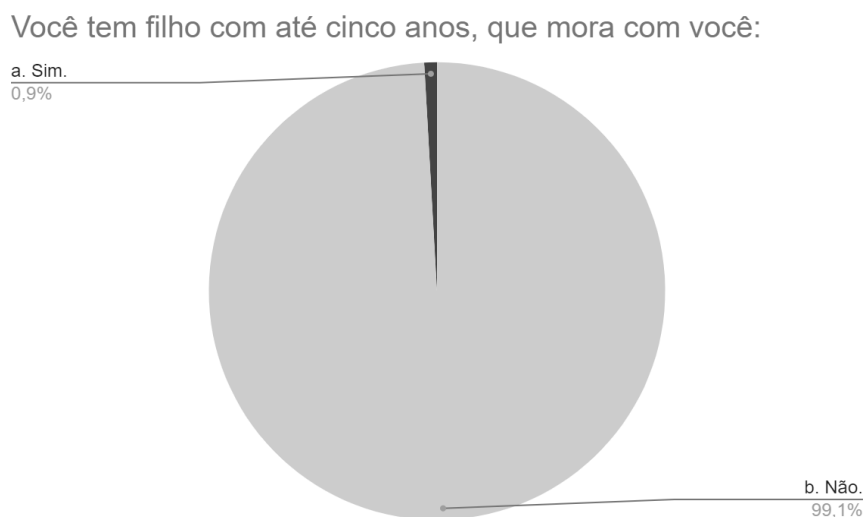
Observamos no gráfico 8 a faixa etária geral dos estudantes, no gráfico 9 veremos o percentual de filhos.

Gráfico 8 - Faixa etária dos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos pela PRE - UFV (2022).

Gráfico 9 - Percentual de estudantes com e sem filhos

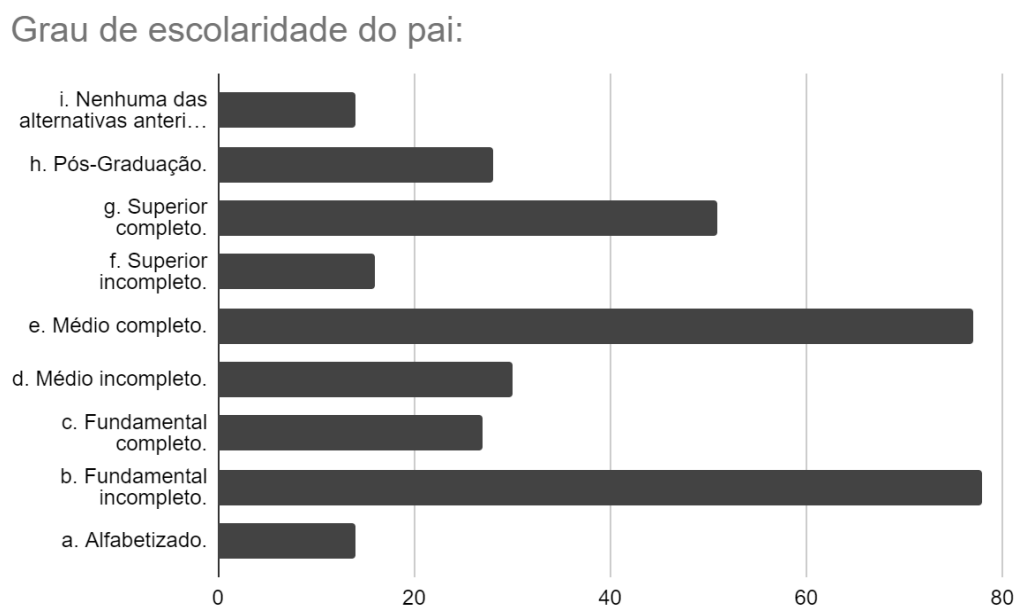


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos pela PRE - UFV (2022).

A análise indica que o curso, aqui citado, possui, em sua maioria, um público jovem, estando a maior parte das turmas na faixa etária entre dezoito a vinte anos. Esses estudantes são, em sua grande maioria, sem filhos.

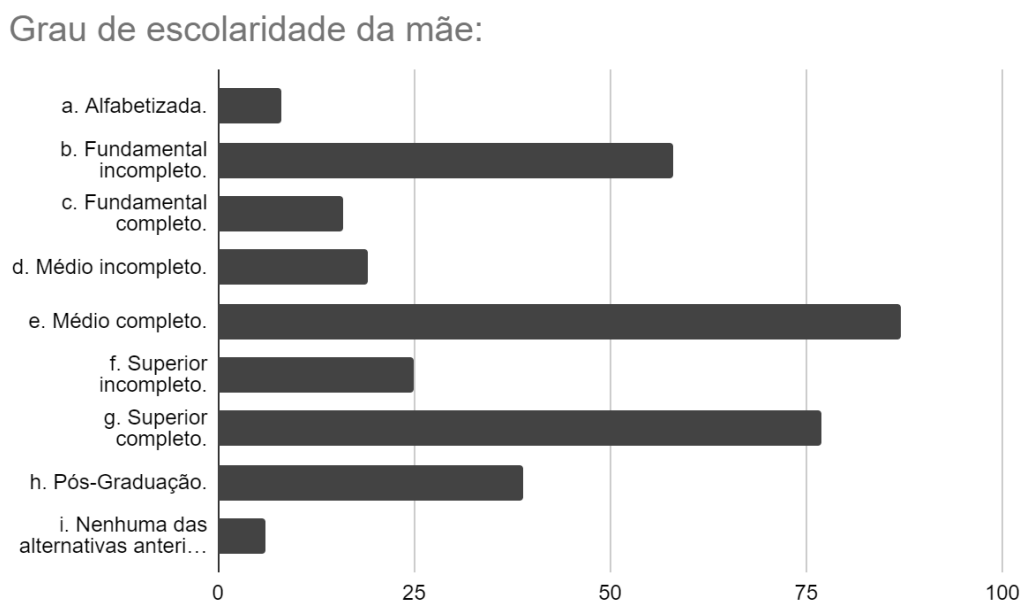
Outro aspecto da análise foi o grau de escolaridade do pai e da mãe desses estudantes. Esses índices estão representados nos gráficos abaixo:

Gráfico 10 - Escolaridade do pai



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos pela PRE - UFV (2022).

Gráfico 11 - Escolaridade da mãe

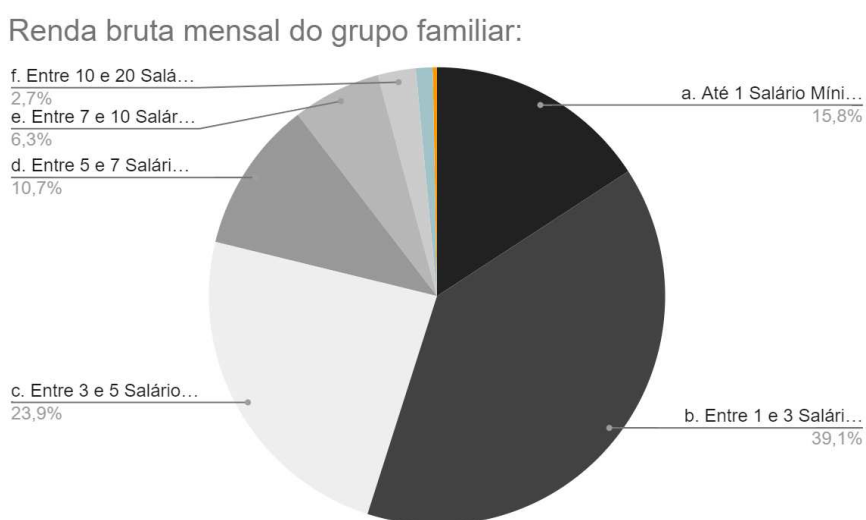


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos pela PRE - UFV (2022).

A variação de escolaridade encontrada nos gráficos 10 e 11 é enorme, mas é possível inferir que a maioria dos pais possui o ensino fundamental. Outra questão interessante é o fato do nível de escolaridade das mães ser maior que a dos pais.

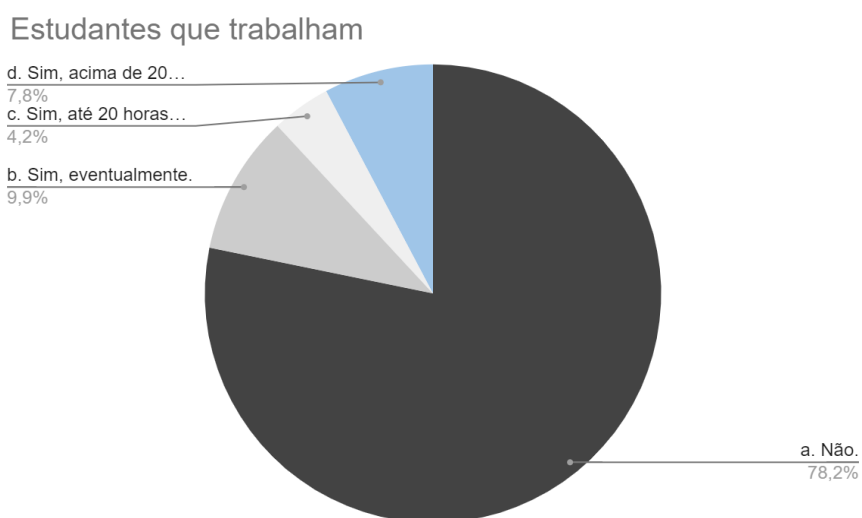
Outro aspecto estudado, diz respeito a renda familiar desses estudantes, demonstrado no gráfico 12. Além disso, o gráfico 13 mostra os estudantes que precisam trabalhar e complementar a renda familiar.

Gráfico 12 - Situação financeira familiar



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos pela PRE - UFV (2022).

Gráfico 13 - Estudantes que precisam trabalhar durante o curso

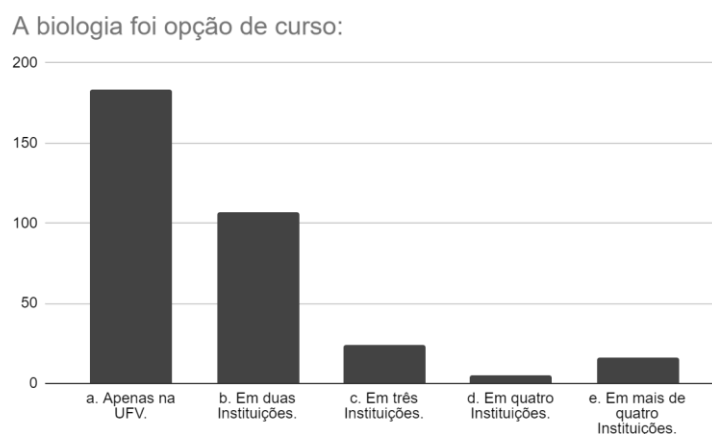


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos pela PRE - UFV (2022).

A renda desses estudantes é bastante variável, mas é possível perceber que as famílias em sua maioria são de classe média baixa. Elas possuem uma renda fixa, variando entre um e três salários mínimos, esses dados são mostrados no gráfico 12. No gráfico 13 é mostrado que 22% dos estudantes precisam trabalhar no decorrer do curso. Isso reafirma o que se mostra no gráfico 13, ou seja, os estudantes precisam complementar a renda familiar para manter seus estudos.

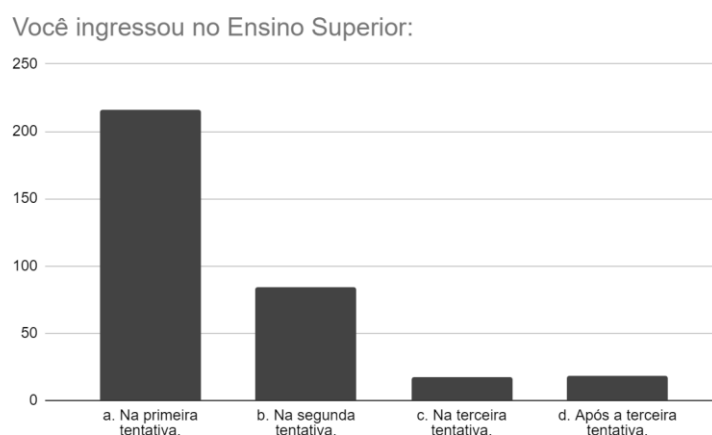
Os próximos gráficos demonstram respectivamente: a quantidade de instituições em que os estudantes tiveram como opção o curso de Lic. em Ciências Biológicas e o número de tentativas para o ingresso em uma universidade.

Gráfico 14 - Instituições em que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi opção de curso



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos pela PRE - UFV (2022).

Gráfico 15 - Tentativas de entrada no ensino superior



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos pela PRE - UFV (2022).

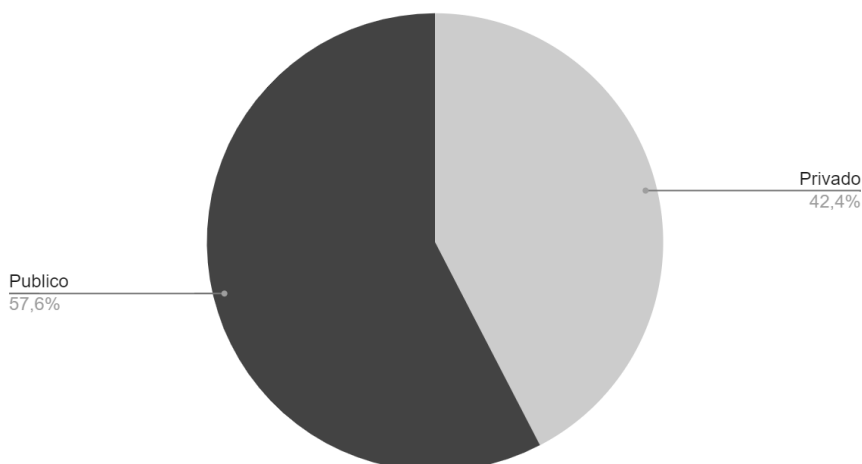
Os dados que aqui sucedem demonstram que os estudantes realmente escolheram a Universidade Federal de Viçosa e o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. O gráfico

14, mostra claramente que a grande maioria dos estudantes tiveram o curso de Biologia na UFV como primeira opção, já o gráfico 15 indica que grande parte dos estudantes entraram na graduação no primeiro processo seletivo que fizeram, ou seja, no primeiro Enem. Esses dados são relevantes, ao demonstrar que o interesse desses alunos pelo curso de licenciatura foi uma escolha pensada e não mero acaso.

O gráfico 16 representa o percentual de estudantes que terminaram o ensino médio em instituições públicas ou privadas. Essas informações se completam, ao analisarmos o gráfico 17, que mostra o percentual de estudantes que fizeram cursinho pré-Enem, para entrada no ensino superior.

Gráfico 16 - Instituição de conclusão do Ensino Médio

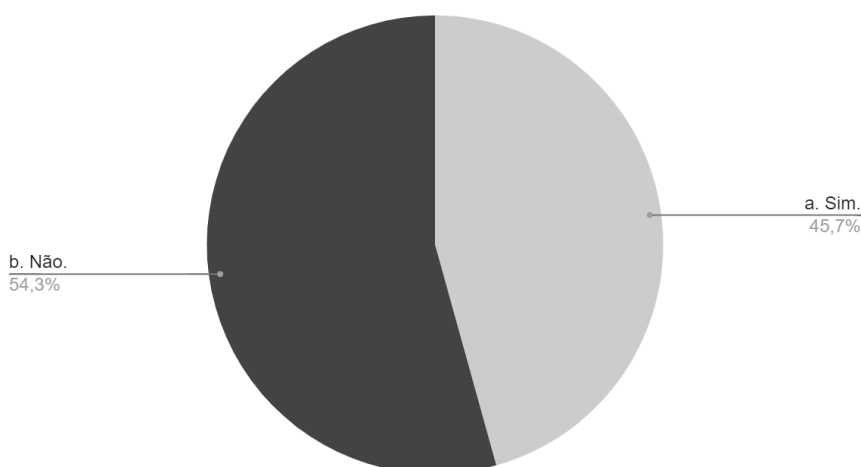
Instituição a qual concluiu o Ensino Médio:



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos pela PRE - UFV (2022).

Gráfico 17 - Estudantes que fizeram cursinho pré-vestibular

Frequentou Cursinho Pré-Enem:



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos pela PRE - UFV (2022).

Para finalizar essa análise, observamos que a porcentagem de estudantes que fizeram o ensino médio em escolas públicas se aproxima da taxa de 57,5%, enquanto 42,4% finalizaram essa etapa em escolas privadas, esses dados são mostrados no gráfico 16. Esses valores são muito parecidos quando comparamos os alunos que fizeram e não fizeram o cursinho preparatório para o Enem. Temos 54,3 % de estudantes que não fizeram nenhum tipo de cursinho preparatório, contra 45,7% que fizeram. Esses dados podem ser verificados no gráfico 17. Esses dados corroboram para a análise feita no gráfico 12, indicando que a maior parte dos estudantes são de camadas populares e nem sempre conseguem pagar por uma educação de qualidade. Fato esse que comprova a importância de se ter no Brasil, as universidades públicas, atendendo a demanda de milhares de brasileiros que buscam uma educação de excelência.

3.2 FORMULÁRIO DO *GOOGLE FORMS*: O CONVITE

O primeiro contato com o público alvo dessa pesquisa foi feito por meio do formulário do *Google Forms*. Neste formulário, obtivemos informações relevantes sobre os estagiários e também, sobre os professores regentes. As perguntas foram direcionadas para melhor entender o perfil docente do nosso público alvo. Enviamos o formulário para 36 estudantes e 11 professores regentes, 9 desses estagiários, responderam o formulário e tivemos 4 respostas vindas dos professores regentes. Os dados encontrados serão discutidos e analisados, começando pelos estagiários e posteriormente faremos o mesmo com os professores regentes que se dispuseram a responder o formulário.

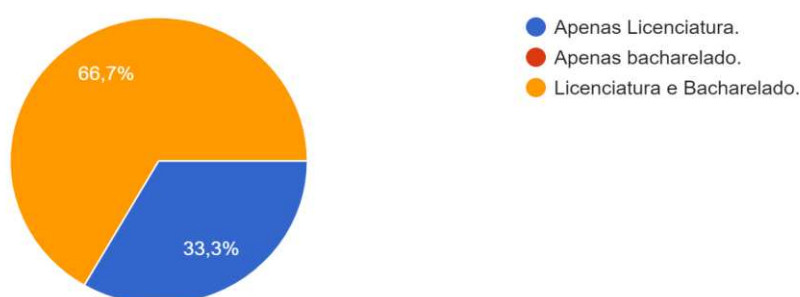
3.2.1 OS ESTAGIÁRIOS E A DOCÊNCIA

Buscando entender ainda mais o perfil dos nossos futuros docentes, o formulário nos ajudou a compreender aspectos importantes relacionados à formação inicial desses estudantes. O gráfico 18, traz informações referentes a modalidade de curso, ou seja, os estudantes responderam se estão cursando, licenciatura, bacharelado ou as duas modalidades.

Gráfico 18 - Modalidade de curso

Quanto à modalidade do curso de Ciências Biológicas escolhido por você, a alternativa que melhor lhe representa é:

9 respostas



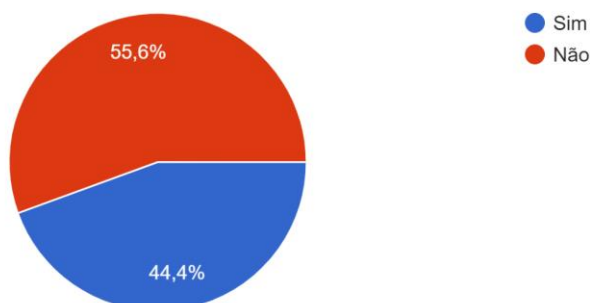
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos pelo formulário do *Google Forms* (2022).

Ao se perguntar sobre a modalidade de curso, o gráfico 18 nos mostra que 66,7 % dos estagiários responderam que vão fazer as duas modalidades do curso, ou seja, irão se graduar na licenciatura e no bacharelado. As respostas ainda nos mostram que 33,3% dos estagiários irão se dedicar plenamente à licenciatura, indicando uma maior atratividade a docência. O interessante nessa análise é que nenhum dos estudantes escolheram apenas a formação de bacharelado, o que nos mostra que a licenciatura ainda é uma opção muito atrativa.

O formulário nos trouxe um dado importante, ao perguntar sobre o desejo de fazer outro curso de graduação, ou seja, de abandonar a Licenciatura em Ciências Biológicas. Essa informação é representada no gráfico 19.

Gráfico 19 - Mudança de curso

Durante a graduação em Lic. em Ciências Biológicas você pensou em desistir e fazer outro curso?
9 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos pelo formulário do *Google Forms* (2022).

Dos estudantes, 55,6% indicaram que não gostariam de mudar de curso. Apesar disso, 44,4% disseram que gostariam de fazer essa mudança. Percentagem essa, ainda bem significativa. Ao se perguntar os motivos de desejar essa desistência, eles responderam:

Não me identifiquei com a área docente. Descobri outro curso que me interessou. (E1)

Não estava me identificando com o curso (E2)

Dificuldades em aprender, depressão e falta de motivação. (E3)

A remuneração do profissional em ciências biológicas foi um dos motivos; outro foi o fato de que algumas disciplinas eram muito mal ministradas por alguns professores da UFV e isso me desmotivou/desperou em alguns momentos. Uma das disciplinas, inclusive, me dava crises de ansiedade somente ao pensar sobre. Além disso, tive um problema pessoal com uma professora e ela me reprovou injustamente, com comentários que provam isso. Isso me desmotivou e me fez querer repensar minha escolha várias vezes. (E4)

Os motivos apresentados foram bem variados, sendo o maior deles a falta de identificação com a área docente. Em outra justificativa, o estudante nos traz a dificuldade em aprender, a depressão e a falta de motivação. Uma fala que carrega em si, a necessidade das universidades terem um compromisso com a saúde mental dos seus estudantes. É preciso que os estudantes tenham uma rede de apoio, que se sintam confortáveis para falarem da trajetória universitária que não é linear.

A última resposta, traz à tona a desmotivação pela baixa atratividade salarial da carreira docente. E mais posteriormente, o estudante traz um relato sobre a ansiedade proporcionada por um professor desmotivador. Seu relato me leva a discutir, os processos de avaliação punitivos, que ferem, desmotivam e nada contribuem para a formação do estudante. Santos Guerra (2009,

p.101) se pergunta: “Como é que é possível que quem tenha sentido na própria carne os efeitos de avaliações duras, arbitrárias e irracionais possa repetir os mesmos erros, como se nada tivesse acontecido, como se nada tivesse aprendido?” Para o autor, essa prática avaliativa cria “tatuagens na alma”. Processo esse que, pode influenciar negativamente os estudantes por toda a vida, desestimulando e deixando marcas permanentes.

Continuando nossa análise, foi perguntado sobre o desejo em seguir na carreira docente como professor. Das respostas, 77,8% disseram que gostariam de ser professores, como justificativa eles disseram:

Na licenciatura me encontrei, pois, faz parte do que acredito: trabalhar com as novas gerações, uma vez que as passadas já são em maioria muito difíceis de se abrir a novas ideias. (E1)

Me apaixonei pela licença ainda antes de ingressar no curso e cada dia, cada período, me apaixono mais. (E2)

Depois dos estágios na escola, deu vontade. (E3)

Acredito que a docência contempla minhas necessidades pessoais e profissionais como meio de realização. (E4)

Pretendo trabalhar como professora de biologia para o ensino médio de forma a aperfeiçoar minha didática e ter uma renda para fazer minhas pós graduações até finalmente poder me tornar professora universitária. (E5)

Gostaria, mas infelizmente não tenho vontade de trabalhar em escolas e isso se dá principalmente pela questão da remuneração e incentivo profissional. Quero ser professora de ensino superior, de algo mais específico e que me incentiva a sempre estar atualizada sobre as disciplinas que tenho mais afinidade. Sei que talvez não seja possível alcançar esse objetivo assim que me formar, mas é o que desejo. (E6)

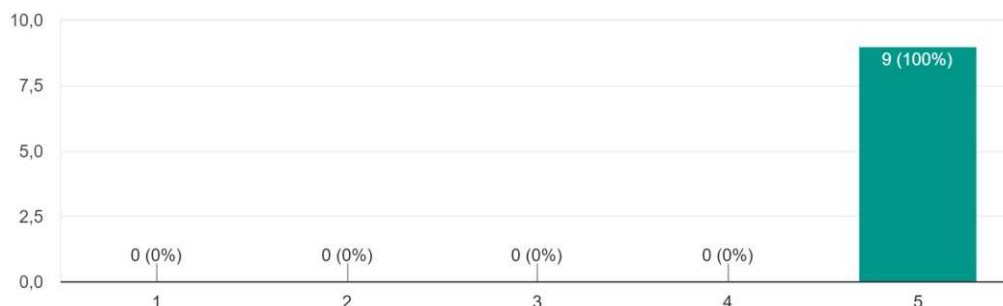
Uma porcentagem bem pequena, 22,2% disseram não querer seguir na carreira docente, como justificativa apontaram a baixa remuneração e a falta de identificação com a profissão. Trazendo a discussão para o Estágio Supervisionado, todos os estudantes mostraram ser importante para formação docente e 88,9% indicaram ser relevantes para a construção da identidade profissional. Esses dados estão demonstrados nos gráficos abaixo.

O gráfico 20 destaca a importância do ESD na formação docente. Além disso, o gráfico 21 ilustra a relevância do estágio na construção da identidade do professor. Essas informações complementares fornecem uma visão abrangente sobre o papel fundamental do ESD na formação e no desenvolvimento da identidade profissional dos docentes.

Gráfico 20 - Importância para a formação docente

Sobre o Estágio Supervisionado Docente, marque a sua importância na formação docente:

9 respostas

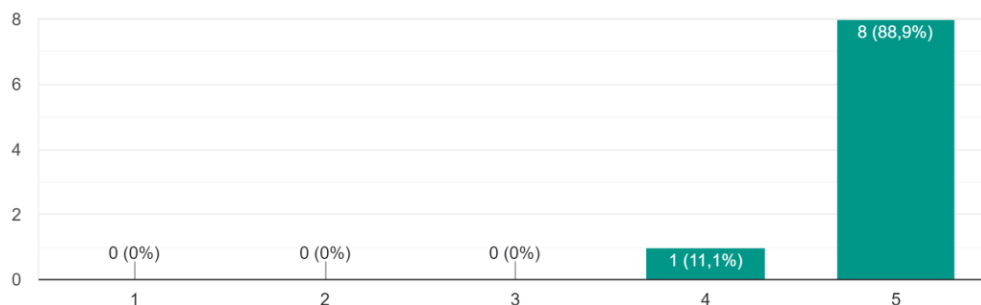


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos pelo formulário do *Google Forms* (2022).

Gráfico 21 - Relevância para Construção da identidade docente

O Estágio Supervisionado Docente foi relevante no processo de se compreender como professor, ou seja, na construção da sua identidade docente?

9 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos pelo formulário do *Google Forms* (2022).

Ao perguntar sobre o primeiro contato com a escola, 66,7% dos estagiários responderam que o primeiro contato com a escola foi por meio do ESD. Ao perguntar sobre os sentimentos e sensações dessa primeira aproximação, eles relataram que:

Foi legal e importante. (E1)

Foi uma experiência curta. Se passou durante a pandemia então a maioria das aulas foi virtual. Me senti muito bem, gostei de sentir a pressão de ter que ser referência, de montar as aulas... Além das questões sociais e organizacionais/da condução das aulas. (E2)

No começo foi bem difícil, o nervosismo, a ansiedade, o medo, a insegurança falaram alto, mais na segunda experiência foi mais tranquilo. (E3)

Foi como um nivelamento onde eu escolhia quais características da minha supervisora eu queria adotar e então observava atentamente a forma que ela fazia tal coisa e pedia para me ensinar. (E4)

Me senti nervoso e desafiado, apesar de ter sido uma experiência ótima, as dificuldades ao se enfrentar numa sala de aula também não são fáceis. (E5)

A princípio me senti insegura, não sabia se teria capacidade para tanto, mas depois da minha primeira aula me senti apaixonada pela ideia de me aperfeiçoar naquilo. Foi uma sensação muito gostosa e, ao mesmo tempo, desafiadora. Me auto conheci muito nessa experiência. (E6)

Os relatos afirmam claramente, a importância do ESD para a formação desses estudantes, sendo, na maioria das vezes, a primeira experiência docente desses estudantes. As falas carregam uma mistura grande de emoções, sendo o nervosismo e a ansiedade a maior delas. O interessante é que os estudantes, trazem uma boa experiência nesse processo.

Continuando nossa análise, queríamos saber se o ESD proporciona experiências colaborativas entre os estagiários e os professores regentes. Dos resultados, 88,9% dos estudantes disseram que o ESD proporciona essa vivência colaborativa e 11,1% disseram que não. Os estudantes que responderam sim, para a experiência colaborativa foram convidados a explicar em quais situações essa colaboração pode acontecer. As falas abaixo, carregam tais justificativas:

Acredito que em todas. Tanto no trabalhar de relações humanas como hierarquia, quanto também no trabalhar junto. O velho aprender com o novo, as experiências se complementarem. (E1)

O cuidado durante o dia a dia. Trocas de vivências.(E1)

Inovação das metodologias de ensino. (E2)

Nos estágios que fiz até hoje os professores foram muito atenciosos, sempre dando dicas, toques para que pudesse melhorar meu desenvolvimento e adquirir expericia. (E3)

Ele pode dar orientações, passar segurança para os primeiros dias de aula, para compreender aquele espaço em pouco tempo de estágio. (E4)

Ao trazer novas abordagens que muitas vezes são desconhecidas a professores formados há muitos anos. (E5)

Como um estagiando de pouca experiência e um professor em pleno trabalho, a orientação e feedback em relação aos planos de aulas, metodologias, didáticas podem ser muito impactante na formação. (E6)

Acredito que a visão externa do estagiário pode contribuir para que o professor enxergue pontos que não vê por já estar com o olhar "acomodado" ao ambiente. Além disso, nós, estagiários, estamos relativamente mais atualizados em algumas técnicas, podendo ensinar ao professor novos métodos de transmitir o conhecimento e vice e versa. Todos os professores que acompanhei contribuíram muito para a minha formação pessoal e profissional. (E7)

Em geral, as falas corroboram com o que já foi dito anteriormente. A colaboração acontece com o compartilhamento de conhecimento, ideias e vivências. Os estagiários possuem a oportunidade de levar novidades para o professor regente, novas metodologias, novas atualizações. Enquanto o professor regente, compartilha sua experiência e sua segurança conquistada ao longo dos anos. Nesta troca, ambos ganham, principalmente os alunos das escolas que sediam o ESD.

Para finalizar nosso primeiro contato com esses estudantes, perguntamos sobre o diferencial do ESD da biologia na visão deles:

Os professores da biologia-UFV selecionam previamente os professores da educação básica que vão supervisionar o estágio, buscando os mais abertos às novas metodologias de ensino. (E1)

Imagino que a oportunidade de trabalhar com grande amplitude de conteúdos. O acesso a diálogos sobre os mais diversos temas, desde o social, econômico/político, até o conteúdo das aulas em si. Acredito que o estágio permite diálogos sobre as emoções, tanto nossas quanto dos outros estudantes. Trabalha muito a empatia e também o saber se colocar no devido lugar. (E2)

Particularmente tive oportunidade de fazer estágio com ex alunos da Biologia. Muitos deles eu já até conhecia da graduação e foi muito mais fácil fazer contato e criar proximidade por esse motivo. (E3)

No geral os professores da biologia são muito prestativos e atenciosos. (E4)

Acredito que o acompanhamento dos professores da licenciatura são pontos cruciais e diferenciais, não conheço ninguém de outros cursos que tenha uma base tão confiável e que os "abraça" da mesma forma que esses professores fazem conosco na nossa experiência. Sempre me senti muito incentivada e compreendida na minha caminhada e acho que a forma e a leveza com que eles ministram essas experiências faz completa diferença. (E5)

Nesses excertos, podemos ver pela primeira vez, a relevância dos professores coordenadores para a experiência colaborativa do ESD. As falas indicam o cuidado dos coordenadores de estágio ao selecionarem as escolas e os professores regentes. A abertura de diálogo e afetividade, por meio das disciplinas de ESD, o torna ainda mais colaborativo. Ao proporcionar discussões socioeconômicas e sociopolíticas, os coordenadores trazem uma bagagem muito mais ampla para esses estagiários. Para adentrar a escola, é necessário mais do que conhecimentos acadêmicos. É preciso ter uma escuta sensível acerca dos problemas sociais e é isso que percebemos nessas falas.

3.2.2 OS PROFESSORES REGENTES E A DOCÊNCIA

Um formulário com aspectos comuns ao aplicado aos estudantes foi aplicado aos professores regentes. Podemos traçar um perfil geral desses professores. Os professores são jovens; a faixa etária varia entre 26 e 28 anos; brancos em sua totalidade e a experiência docente varia entre 2 e 5 anos. Ao perguntarmos sobre o desejo de mudar de profissão, 50% disseram querer essa mudança e 50% não querem mudar de carreira. Ao pedir a justificativa a pergunta, os professores regentes responderam:

Às vezes sinto vontade de mudar de profissão sim. Apesar de amar o que eu faço, a valorização profissional não só financeira, como também da própria carreira por vezes é desestimulante. Conseguir se sustentar sendo professor e conseguir realizar alguns sonhos, às vezes, é bem difícil. (P1)

Gosto do chão da escola, porém penso em mudar de nível. Da educação básica para a educação superior. (P2)

Estou em dúvida quanto a mudar ou não de profissão. O trabalho docente na rede estadual de Minas Gerais é bastante complicado. Só conheço pessoalmente a experiência da minha escola, mas ouço experiências de outras escolas também. Algumas turmas são bastante cheias e indisciplinadas. A escola é bastante lotada, o que é bastante visível durante intervalos e horário de almoço. A burocracia é chata e frustrante. O governo não valoriza a profissão, o salário base é defasado, e as regras estatais para aumentar o salário devido a promoções por pós-graduação são ridículas. Há pontos positivos no trabalho, mas que dificilmente compensam permanecer no trabalho a médio ou longo prazo. (P3)

Dos relatos, percebemos um lamento quanto a baixa remuneração e valorização profissional, além da queixa pela excessiva demanda profissional. Ainda sim, percebemos um pesar nas falas, uma dúvida quanto a essa mudança. O que se percebe é que esses professores amam o que fazem e o desejo da mudança só existe pela falta de investimento na área da educação e não pelo exercício profissional em si. Os professores ao serem perguntados sobre suas motivações para receber estagiários, trouxeram reflexões interessantes. Nas falas estão:

Adoro receber estagiários, eles trazem inovação para o ambiente escolar, geralmente estão alinhados as demandas da atualidade, conhecem o mundo dos alunos, incorporação novas metodologias de ensino. É uma troca muito rica. É preciso ressaltar que em alguns casos, quando as turmas em que os estagiários atuam são indisciplinadas, sinto um pouco inseguro. (P1)

Eu tive apenas uma experiência com estagiários em sala até o momento, mas gostei muito de todo o processo e pretendo receber mais vezes. Sinto que já tenho maturidade para receber esses estudantes e proporcionar um estágio bem completo no contexto escola pública estadual. (P2)

Os estagiários colaboram muito com a dinâmica da sala de aula, pois há uma ajuda mútua entre o professor e os estagiários. Além disso, a presença dos estagiários (que em geral são mais jovens que o professor) aproxima mais o aluno da educação básica às inúmeras oportunidades que as universidades oferecem. (P3)

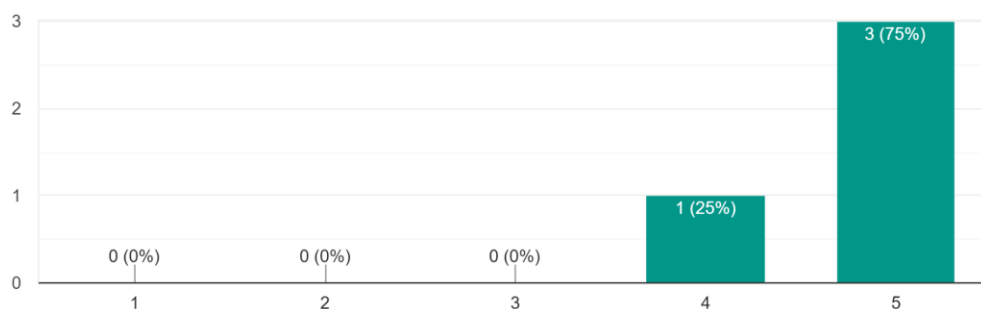
Entendo que é importante para a formação do licenciando entrar em contato com escolas reais na posição de professor. Ainda mais licenciandos que passaram a vida toda em escolas particulares, é importante conhecer a escola pública antes de possivelmente trabalhar em uma delas. Também é possível que os estagiários facilitem o trabalho do professor, e promovam uma educação de maior qualidade para os estudantes. Os estagiários normalmente tem mais tempo, disposição e animação para inovar e desenvolver atividades instigantes - apesar de não ser esse o caso sempre. (P4)

Esses trechos conversam com o que foi dito anteriormente, da importância do ESD em colocar o estagiário em contato pleno com o ambiente de trabalho. Os professores, apesar do receio em compartilhar suas aulas, trazem uma motivação no sentido de poderem apreender, de realizar trocas com esses estudantes, sendo os estagiários, pontes facilitadoras para a aprendizagem dos estudantes.

Para finalizar, foi perguntado aos professores a importância do ESD para a formação docente e também para a construção da identidade docente. Essas informações estão respectivamente representadas nos gráficos 22 e 23.

Gráfico 22 - Importância do ESD para a formação docente

Sobre o Estágio Supervisionado Docente, marque a sua importância na formação docente:
4 respostas

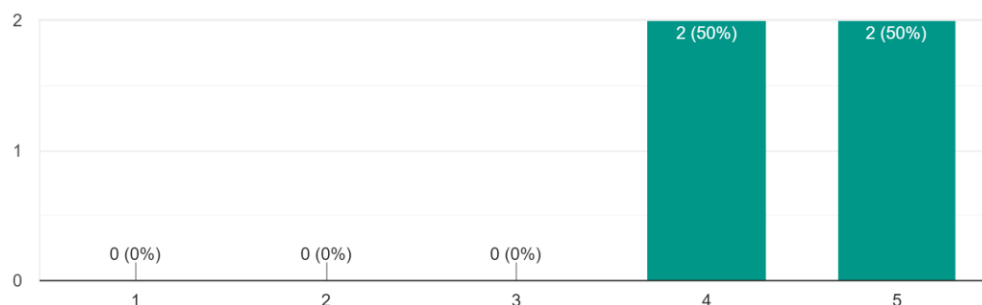


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos pelo formulário do *Google Forms* (2022).

Gráfico 23 - Importância do ESD na construção da identidade docente

O Estágio Supervisionado Docente foi relevante no processo de se compreender como professor, ou seja, na construção da sua identidade docente?

4 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos pelo formulário do *Google Forms* (2022).

Ao perguntar sobre a importância do ESD na formação docente, 75% disseram que o estágio seria muito importante para a formação e 25% disseram ser importante. Quanto à importância na construção da identidade profissional, metade dos professores regentes concordaram em ser muito importante e metade disseram ser importante para construção dessa identidade. Os gráficos 20 e 21 se complementam e indicam claramente a opinião desses professores ao estabelecer predominantemente a relevância do ESD para a formação deles e também para seus estagiários.

Acerca da formação colaborativa entre professor regente e estagiário, todos os professores regentes concordaram que o ESD pode promover essas experiências. Ao pedir uma justificativa, explicando em quais momentos essa colaboração pode acontecer, eles responderam:

Elaboração e troca de materiais didáticos, trocas de experiências e observações sobre como lidar com os alunos, formação política. (P1)

Acredito que o estudando de graduação pode contribuir com o professor regente levando novas técnicas e conceitos que muitas vezes o professor ainda não conhece, por já ter se formado a algum tempo. E o professor repassa para o estudante suas experiências e a forma como lida com os problemas e adversidades que acontecem o tempo todo na escola, dando dicas de como o estudante poderá lidar quando for o professor regente. (P2)

A colaboração é essencial para todo o processo de ensino aprendizagem, visto que as conversas e orientações promovem entre estagiários e o professor preceptor um desenvolvimento mútuo. De ambos os lados há muito o que aprender e o que ensinar. (P3)

O estagiário, ao reger uma aula, faz uma parte do trabalho do professor. O professor, ao assistir a aula com atenção, pode dar opiniões sobre a aula que foi dada, sugestões e críticas. O professor pode aprender novas técnicas didáticas. O estagiário e professor podem planejar em conjunto como vai ser a próxima aula. (P4)

As respostas se parecem com os argumentos trazidos pelos estagiários na mesma pergunta. Isso indica um alinhamento interessante entre os professores e os estagiários. Os professores, assim como os estagiários trazem os mesmos argumentos quanto a troca de materiais didáticos, trocas de experiências e também sobre essa diferença geracional, os professores com mais bagagem ensinando o caminho a ser percorrido e os estagiários trazendo vida, energia e muita novidade.

Por fim, assim como foi feito com os estagiários, perguntamos o diferencial do ESD da biologia na visão deles, ou seja, dos professores regentes. Mais uma vez, as respostas foram bem similares, como se pode ver nos excertos abaixo:

Acredito que na Biologia há vários diferenciais: 1- A escolha criteriosa dos professores supervisores; 2 - Atuar em duplas (com outro estagiário); 3- A diversidade de modalidades de ensino de instituições de ensino nas quais os estagiários podem participar. 4 - Os momentos formativos na UFV que ocorrem simultaneamente à atuação na escola. (P1)

Quando eu fiz os estágios, considero que o fato de ter tido oportunidade de lecionar aulas tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio foi o grande diferencial na minha formação. Poder ser efetivamente professora ainda estando na graduação permitiu que eu me conhecesse como professora e entendesse que conseguiria levar essa profissão para a vida. (P2)

A organização do corpo docente. (P3)

A presença da professora coordenadora, convidando todos os supervisores para eventos no início e final do período, e também me convidando para alguns eventos "café com papo" durante o período, é muito positiva. Isso ajuda muito a minha formação continuada, e formação da identidade docente. A licenciatura é essencial, mas não suficiente para a formação do professor. Manter o contato com aulas de licenciatura mesmo após formado é engrandecedor. (P4)

Percebe-se que o cuidado dos professores coordenadores, faz toda a diferença para o pleno funcionamento do ESD na Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV. O alinhamento das falas dos estagiários e dos professores, nos indica um ESD pensado, trabalhado para atender tanto a formação inicial, quanto a formação continuada. É importante ressaltar que a formação colaborativa, também tem sido contemplada entre os professores regente e professores coordenadores, como também tem sido fortemente realizada entre os professores coordenadores e estagiários.

CRIANDO RAÍZES

No começo:
Vazio
Confusão
Escuridão.
Vários tons de angústia
Um mar de inquietações.
No meio:
Clareza
Realidade
A escola tal como ela é.
Mais medo
Mais inquietações,
Reflexões.
Eu tentando ser com eles,
Eles talvez querendo estar comigo.
Eu flor,
Eles, sementes.
No final: Eu, docente.
Sou o que sempre quis ser.
Crescer
Permanecer
Lutar
Luta de todos nós.
Batalhas que nos fazem ser quem somos.
Agora sou o futuro,
Sou o fruto,
Sou semente.
Eu com eles,
Eles comigo.
Nós unidos,
florescendo,
Crescendo.
Criando raízes,
E, enfim, árvores.

(Mirelle Barbosa)⁵

⁵ Poesia feita pela autora, no decorrer do seu último Estágio Supervisionado Docente. A poesia retrata o processo de construção da identidade docente da autora, com seus conflitos e reflexões.

CAPÍTULO 4: TECENDO A DOCÊNCIA

*“Ensinar é uma especificidade humana”
(Paulo Freire, 1996)*

Neste capítulo, serão apresentadas as análises das entrevistas semiestruturadas dos estagiários e dos professores regentes, colaboradores deste trabalho. Essa etapa foi fundamental para o processo da pesquisa. As entrevistas, tomadas de um diálogo profundo e de muito bom humor, nos levou a inquietações e reflexões potentes sobre a docência. Inquietações muitas das vezes, difíceis de serem digeridas. Mas, também, reflexões amorosas, cuidadosas e repletas de emoções, daqueles que amam a arte de ensinar. Respeitando o processo ético da pesquisa, todos os nomes usados neste trabalho são fictícios, não tendo nenhuma relação com os nomes originais.

Seguindo a metodologia de análise de prosa proposta por André (1983), e com o aporte de diversos outros dados já coletados, partiremos para a busca de rever, questionar e reformular tópicos e temas, assim como nos orienta a autora: “O que é que este diz? O que significa? Quais as mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias” (ANDRÉ, 1983, p. 67).

As discussões subsequentes foram separadas em três categorias: o encontro com a docência, o estágio supervisionado docente e a formação colaborativa. Essas categorias, foram apresentadas no decorrer da análise das entrevistas realizadas entre os estagiários e os professores regentes, esses assuntos recortados tiveram ênfase e por isso merecem ser destacadas nas nossas próximas discussões.

Essas categorias serão discutidas em seis tópicos, três referentes aos estagiários e três referentes aos professores regentes. Primeiramente, começaremos discutindo o encontro com a docência dos estagiários e dos professores. Em seguida, abordaremos o estágio supervisionado na visão desses dois grupos e por fim, trataremos das possibilidades e fragilidades da formação colaborativa para os estagiários e professores regentes. O quadro a seguir sintetiza essa organização.

Figura 6 - Organização dos tópicos pré-estabelecidos

ESTAGIÁRIOS	PROFESSORES REGENTES
<ul style="list-style-type: none"> ● Encontro com a docência: ingresso na Licenciatura em Ciências Biológicas; ● Estágio Supervisionado e a formação inicial; ● Processos de aprendizagem do estagiário por meio da formação colaborativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Encontro com a docência: ingresso no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e na carreira docente; ● Estágio Supervisionado e a formação continuada; ● Processos de aprendizagem do professor regente por meio da formação colaborativa.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas (2023).

4.1 DE FIO EM FIO: O ENCONTRO COM A DOCÊNCIA

O encontro com a docência nem sempre acontece de forma natural. Para ser um professor é necessário um conjunto de saberes construídos e lapidados ao longo do tempo. Saberes construídos por meio das experiências teóricas e práticas, no decorrer do processo de formação. Por isso, o início da carreira docente é dotado de características próprias da profissão e do indivíduo. No caso deste trabalho temos dois grupos que se articulam em dilemas muitos parecidos.

De um lado temos os estagiários em seu processo de formação inicial com seus medos e questões relacionados ao encontro com a sala de aula e a profissão escolhida. Do outro lado, temos os professores regentes, construindo a identidade docente ao mesmo tempo em que questionam a escolha profissional. E dentro dessa lógica, temos os estudantes das escolas envolvidos nesse processo e os professores coordenadores que direcionam os estagiários para as escolas e os acompanham no decorrer das disciplinas na universidade. A imagem 7 sintetiza a importância desses grupos para a ESD, enfatizando que a relação deve ser a melhor possível, pensando especialmente nos estudantes das escolas.

Figura 7 - Relações e interconexões do Estágio Supervisionado Docente



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas (2023).

Neste momento, continuaremos para as discussões referentes ao ESD. Discutiremos agora o encontro docente dos estagiários no item 4.1.1 e dos professores regentes no item 4.1.2.

4.1.1 OS ESTAGIÁRIOS E O ENCONTRAR-SE DOCENTE

A docência não é um dom como muitos acreditavam no passado. Relacionar a docência meramente por uma vocação é apagar o processo árduo de aprendizagem dos saberes docentes. Para Bourdieu (2009) a ideia de “dom” como um processo de naturalização da divisão social em que alguns sujeitos têm uma propensão natural para desenvolver certas atividades, distinguindo-se, portanto, uns dos outros. Assim, alguns, herdaram o dom natural para a docência, seriam professores, enquanto os demais, aqueles não dotados dessa propensão, jamais se tornariam efetivamente “bons professores”. Na fala da estagiária Laura, podemos perceber que o dom ainda é muito utilizado para descrever a profissão docente

Só que eu também pego a minha infância, assim, eu sempre era professora na escola que eu inventava, eu sempre era a professora de não sei o que. Sempre tem foto minha com um quadro, aí eu parei para pensar: “Gente, eu acho que eu sempre gostei disso, mas eu nunca me permiti gostar”. Então na hora que eu vivenciei, eu vi que não tem como fugir. Tem coisas que você gosta mesmo é dom.

Essa naturalização da profissão docente nos acarreta uma desvalorização da profissão e do professor. Sob essa ótica, qualquer um pode adentrar a sala de aula, sem preparo, sem esforço e isso acarreta a “falta de valorização, ou seja, a sociedade não reconhece nem valoriza o trabalho do professor como um profissional de grande importância para a formação social,

intelectual e moral dos sujeitos, pois a influência das imagens que a sociedade projeta neste profissional, prejudica o seu trabalho.” (COSTA et al., 2014).

Vivemos uma crise da escola e principalmente da profissão docente. Esta crise se dá especialmente pelo modo como a docência é vista pela sociedade e, inerente a isso, temos a desvalorização dos saberes docentes (NÓVOA, 1995). Ainda, Nóvoa (2022), diante dessa crise que ele mesmo já havia anunciado há anos atrás, propõe que é preciso proteger, transformar, valorizar a escola e os seus professores. Mas, para isso, existe a necessidade de se ter uma metamorfose da escola, modificando o espaço físico e valorizando o professor para ser um aliado nas demandas atuais da sociedade.

Saviani (2011) discute sobre a separação existente entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas, no âmbito dos sistemas de ensino. Ainda, argumenta sobre a desarticulação do conhecimento disciplinar e do saber pedagógico-didático, a jornada de trabalho precária e os baixos salários dos profissionais da educação. Ou seja, os problemas enfrentados hoje, transitam entre a falta de investimentos públicos e a desarticulação entre teoria e prática. Todos esses fatores afetam diretamente a atratividade da profissão docente. Dessa forma, ainda que os estudantes já estejam nos cursos de licenciatura o encontro com a docência acontece por vezes, de forma tardia. Os participantes dessa pesquisa demonstraram essa insatisfação, ao mostrarem medos relacionados principalmente a baixa valorização salarial:

Depois pensando eu falei, “gente, como é que é engraçado que eu sempre corri da licenciatura”, porque, querendo ou não, é muito desvalorizado. Muitas pessoas olham... todas as vezes as pessoas falavam comigo: “Mas você vai ser professora?”. E eu tenho exemplo de professores na minha família que passaram por situações que eu falava: “Nossa, eu nunca vou passar por isso”(Laura).

A partir do momento que eu entrei no Trilheiros e comecei a ver a Educação com outros olhos, não da forma que eu via com aquela parada⁶, tipo, “professor só sofre, ganha pouco” e tal, mas em todas as visões da educação (Guilherme).

[...] Ele (um professor do ensino médio) falou: “ah, fica lá, vê o que você consegue fazer, se você gosta”. E acabei ficando mesmo, estou quase me formando e vou ficar. Então, assim, comecei a pensar se “pô, vale a pena mesmo? Já estou indo para o quinto ano de curso, pra sair daqui pra trabalhar e vou ganhar quanto? Quanto vai ser meu salário? Sendo que eu posso começar a trabalhar agora, e já ter dinheiro, já estou dentro da área, já estou conhecendo gente, fazendo meus contatos aqui – fazendo minha linha de contatos” (Rodrigo).

Os estagiários, participantes dessa pesquisa, tiveram uma fala comum ao se perguntar sobre o encontro com a licenciatura, todos eles usaram a expressão: “*Eu caí de paraquedas*”. Apesar de todos eles estarem na licenciatura, existe em suas falas um apreço maior ao

⁶ Todas as gírias e expressões foram mantidas nas transcrições das entrevistas.

bacharelado. As falas de Laura, Guilherme e Rodrigo nos mostram que a Licenciatura foi de fato uma segunda opção.

E eu caí na Biologia foi de paraquedas mesmo, principalmente na Licenciatura, porque desde a oitava série, na escola, eu queria trabalhar com pesquisa, eu achava o máximo aquela coisa das pessoas descobrindo as coisas, não sei o que (Laura).

Beleza, então, como eu ia dizendo eu cheguei na universidade pensando mais no trabalhar com a pesquisa e na hora que eu cheguei lá fui ver que de laboratório assim não era muito minha praia sabe esse negócio das práticas, ficar pipetando sabendo as concentrações não era muito minha praia e eu comecei a fazer as disciplinas licenciatura que eu entrei na licenciatura até porque era o curso que mais demorava (Guilherme).

Eu comecei a licenciatura meio perdido. Eu queria fazer bacharel, mas aí teve toda aquela confusão do Sisu falar que o noturno era licenciatura. Acabou que eu entrei na licenciatura. Mas me mantive aqui e não troquei de curso por causa de um professor (Rodrigo).

Esses enxertos nos permitem fazer uma discussão sobre os currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado. Enquanto o currículo da licenciatura for semelhante, estaremos hiper valorizando o bacharelado em detrimento da licenciatura. As disciplinas de ecologia, genética, embriologia, evolução e todas as outras obrigatórias podem ser feitas por ambos os cursistas. Isso significa, que não existe um currículo que prepare de fato esses estudantes para a sala de aula, para serem professores. Por uma visão crítica, o que vemos são bacharéis atuando como professores. De acordo com Moraes (2002), essa unificação é negativa para ambos os profissionais, pois alguns docentes universitários elaboram suas aulas pensando no perfil do aluno pesquisador e outros no perfil professor. Na maior parte dos currículos de licenciatura, as disciplinas pedagógicas específicas da docência são deixadas para o último ano de curso, o que em teoria diferencia os dois cursos.

A formação pedagógica nas licenciaturas reflete o caráter secundário e apenas subsidiário atribuído à educação e ao ensino no âmbito da universidade. Em geral, esta formação coloca-se como mero apêndice das diferentes formas de bacharelados desempenhando, na prática, o papel de garantir os requisitos burocráticos para o exercício do magistério (SCHEIBE, 1983, p.31).

Esse esquema “esquema 3+1”⁷, foi revogado ainda na década de 1960, apesar disso, podemos ver sua influência nos cursos de formação de professores dos dias atuais. Segundo a análise de Diniz-Pereira (1998, 2011) sobre a carreira docente no Brasil, quando os cursos que

7

O Decreto-Lei nº 1190, datado de 4 de abril de 1939, estabelecia regulamentações para o "esquema 3+1" nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Conforme esse esquema, os cursos ordinários dessas faculdades tinham uma duração de três anos e conferiam o diploma de bacharel aos graduados. No entanto, caso esses bacharéis desejassem obter o diploma de licenciatura, era necessário realizar o curso de Didática, com a duração de um ano adicional. Por esse motivo, a formação docente durante esse período era conhecida como o "esquema 3+1".

têm reconhecidamente a natureza de Licenciatura passam a adotar características de um curso de Bacharelado, surge a incerteza em relação ao tipo de profissional que eles pretendem formar.

Proteger, valorizar e transformar a educação como propõe Nóvoa (2022) é também se propor a mudar a grade curricular dos cursos de licenciatura. Não há como o estudante se encontrar na docência, se o curso por si próprio o afasta dessa identidade. Como Paulo Freire (1996) apresentou: não há docência sem que o mesmo se faça discente, não há docência sem respeito, reflexão crítica, bom senso. E principalmente, não há docência sem luta.

4.1.2 OS PROFESSORES REGENTES E O SER DOCENTE

Os professores regentes, ao serem perguntados sobre a entrada na licenciatura, nos trouxeram falas semelhantes às feitas pelos estagiários. A maioria dos professores tinham uma aproximação maior com o “ser biólogo” e não com o “ser professor.” Na fala do Marcos, é possível ver que o encontro com a docência foi feito de forma tardia, isso também foi evidenciado nas falas feitas pelos estagiários.

Com relação à minha trajetória, trazendo um pouco disso, eu acho que eu tô aí dentro dos noventa e cinco por cento que se encontrou primeiro com a Biologia e com a docência depois. Então o desejo de ser biólogo ele veio antes do desejo de ser professor, muito anterior, desde os primeiros passos, né.

Novamente, nos esbarramos com a super valorização do bacharelado, visto que, todos os professores entrevistados demonstraram um interesse inicial maior por essa modalidade, Para Silva (2015) essa imagem é reforçada quando o docente é formado em um curso de caráter bacharelesco, que teoricamente pretendia ser de Licenciatura. O autor reforça a necessidade de que se construa uma identidade própria deste profissional. Podemos verificar nas falas abaixo, uma maior afeição pelo bacharelado:

Meus dois pais são professores. Meu pai é físico, minha mãe é engenheira e dá aula de várias coisas. Estatística, principalmente. Humanas não era muito meu forte, então pensava mais no bacharel (Marcelo).

Eu tinha a intenção de ser biólogo. Apesar de nunca ter tido aversão à docência, nunca foi uma impossibilidade para mim (Marcos).

Eu ingressei na Universidade em 2013, e eu ingressei no curso ABI⁸, né, que dá opção para a gente ir para a Licenciatura ou o Bacharelado, e durante três anos e meio eu fiquei mais focada na parte do Bacharelado (Mara).

⁸ Área básica de ingresso (ABI) é um modelo de admissão nas universidades onde os estudantes, ao ingressarem em um programa acadêmico, inicialmente cursam um conjunto de disciplinas básicas compartilhadas por duas trajetórias educacionais distintas (bacharelado e licenciatura). Posteriormente, eles têm a opção de escolher uma das trajetórias para prosseguir com seus estudos.

Não podemos deixar de trazer a discussão anterior, nossos cursos de licenciatura não são específicos para o exercício da docência. A fala da professora Mara, nos traz a presença ainda forte do esquema 3+1. Estes três professores possuem uma característica em comum, todos eles entraram no curso do bacharelado e fizeram a licenciatura posteriormente. Para além, é possível ver a desvalorização da profissão docente nas falas dos professores:

Eu escolhi licenciatura, em partes porque eu já tinha essa vontade de dar aula, em parte pela influência da coordenadora, que falava que é estratégico mesmo fazer a licenciatura mesmo e depois o bacharelado (Marcelo).

[...] Mas, estimulado mais no sentido não da atração da carreira, mas pelo medo de, como biólogo, não conseguir nada na vida [...] (Marcos).

[...] conversando com alguns colegas e dentro da realidade da minha família também, eu percebi que valia a pena também fazer licenciatura [...] (Mara).

O que se percebe é que a Licenciatura foi feita de forma tardia, como segunda opção. É preciso dizer que não há nenhum problema em fazer a licenciatura após o bacharelado. O problema está no tipo de formação desses estudantes, em suas motivações e como eles se articulam dentro da profissão.

A carreira docente quando vista como uma profissão “extra”, como estratégia como na fala de Marcos, nos traz um apagamento da árdua formação pedagógica embutida nos cursos de licenciatura, mais uma vez, isso contribui para a desvalorização da profissão docente e por consequência temos uma sociedade que por vezes desconhece o valor da formação de professores e claro, isso também tem a ver com a falta de investimentos públicos para mudar essa triste realidade. Conforme destaca Zabalza (2004, p.123):

Ensinar não é só mostrar, explicar, argumentar, etc. os conteúdos. Quando falamos sobre ensino, aludimos também ao processo de aprendizagem: ensinar é administrar o processo completo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado, sobre certos conteúdos específicos, junto a um grupo de alunos com características particulares.

Antiqueira (2018, p. 283) afirma que todo professor de Biologia é por consequência um bom biólogo, mas nem todo biólogo é um bom professor de Biologia. Justifico este ponto de vista baseado na formação curricular que é dada no curso de Licenciatura”. O perigo aqui é termos professores sem identidade, sem saberes próprios da profissão ainda que licenciandos.

4.2 DE FIO EM TEIA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOCENTE

O Estágio Supervisionado Docente desempenha um papel fundamental na formação do professor, pois busca proporcionar a construção de uma identidade competente e autônoma na mediação do conhecimento, além de promover o desenvolvimento do professor como construtor de saberes. o estágio é considerado um componente curricular indispensável nas Licenciaturas, pois visa aprimorar os conhecimentos tecidos no decorrer da graduação. Conforme estabelecido pela Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), o estágio supervisionado e o cumprimento de sua carga horária são obrigatórios em todos os cursos de formação de professores. Discutiremos agora as potencialidades e fragilidades do Estágio Supervisionado na visão dos estudantes estagiários (item 4.2.1) e dos professores regentes no item 4.2.2.

4.2.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO INICIAL

“O estágio é uma incubadora para mim”

(Guilherme)

A formação inicial marca o início da construção de uma trajetória profissional. Nesse momento, especialmente durante os estágios supervisionados, é quando os estudantes mudam de posição, deixando de ser apenas estudantes e assumem o papel de profissional ou professor. Os estudantes já carregam consigo uma bagagem riquíssima de experiências, vividas ao longo de sua trajetória escolar. Mas, é na universidade que a identidade profissional começa a ser construída, com os saberes pedagógicos e experiências.

[...] O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial, é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam (PIMENTA, 1999, p.20)

Ao ingressar na universidade, eles são expostos aos conhecimentos teóricos. No entanto, frequentemente enfrentam dificuldades em relacionar a teoria com a prática, a menos que vivenciem situações reais em que precisam analisar o cotidiano (MAFUANI, 2011). De acordo com Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), o estágio é o elemento central ao redor do qual todo o processo de formação do professor deve ser organizado. Através do estágio, busca-se alcançar a práxis, que é uma forma de interferência significativa no processo educativo por meio do ensino. Os autores também afirmam que atualmente os estágios são realizados “como um momento de colocar em prática a integração entre teoria e prática” (GHEDIN, OLIVEIRA e ALMEIDA, 2015, p. 37-38). Entretanto, por vezes, é possível ver a dissociação entre esses saberes, como nas falas dos estagiários abaixo:

Teve a EDU que eu fiz que, sinceramente, não sei nem falar o que aconteceu na aula, e que... Teve EDU que eu ficava assim: “Gente, mas eu preciso saber isso mesmo? Que coisa chata!” Porque quando você está fazendo as EDUs, que até na minha grade são muitas, você não sabe se você quer aquilo (Laura).

Agora assim, também traz uma certa tristeza porque a gente vê muita coisa que na teoria linda maravilhosa e na prática é outra coisa (Guilherme).

Existe, portanto, uma supervalorização da prática em detrimento a teoria. Os estudantes não conseguem identificar o valor das teorias pedagógicas e tão pouco articulá-las no momento do ESD, que deveria ser um lugar de convergência, da práxis pedagógica. Pimenta e Lima (2019, p. 10) ressaltam que “a docência é reduzida a habilidades instrumentais e a saberes práticos, sem teoria”. Isso se deve em parte pela discussão dos currículos de licenciatura, mas também tem uma forte relação com o ensino tecnicista, com a ideia de “repassar” de conhecimento. Por sua vez, o ESD ao ser resumido apenas como prático, fortalece esse modelo tecnicista, quando desarticulado da práxis o estágio pode ser considerado apenas uma imitação de modelos. Onde o estagiário considera que deve repetir a prática de seus professores anteriores e/ou do professor regente. Sobre esse tecnicismo, Saviani (2008, p. 382) esclarece que:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui, o trabalhador que se deve adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso de ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho.

O Estágio Supervisionado não pode assumir essa característica tecnicista, a escola não é uma fábrica, os professores não estão na linha de produção e os alunos não são produtos. Ainda que a educação bancária faça de tudo para adentrar as nossas escolas e tente ininterruptamente provar que o sistema fabril e competitivo seria o mais eficiente, estamos neste trabalho tentando nos opor a esse sistema, acreditando no trabalho colaborativo e reflexivo.

4.2.1.1 POTENCIALIDADES PARA A FORMAÇÃO INICIAL

A “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”
(LARROSA, 2005, p.21).

O Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura é reconhecido como um componente fundamental para os estagiários, proporcionando oportunidades de imersão na realidade da educação básica e contribuindo para uma compreensão mais abrangente do processo pedagógico. Conforme Rosso (2007), o estágio supervisionado, enquanto parte da formação inicial, não busca ser uma formação completa, mas sim uma introdução a uma área específica de conhecimento ou nível de ensino.

Portanto, essa formação inicial precisa ser continuada, superada e complementada ao longo do exercício profissional pelos futuros licenciados. Isso é alcançado por meio da participação em escolas públicas e do contato direto com professores da rede educacional. Para Corrêa (2021), a interação com os professores que atuam na escola também contribui para a formação dos futuros professores, permitindo que eles aprendam com a experiência desses profissionais e compartilhem conhecimentos. Para muitos estagiários, o primeiro contato com a escola se dá apenas no momento do estágio, é o primeiro momento de se verem como professores. E isso geralmente ocorre apenas no final do curso. Os estagiários trazem essa reflexão:

Tiveram EDUs que foram até legais, mas, assim, o divisor de águas para mim foi o estágio. Eu soube que, assim, eu gosto de dar aula no estágio. Inclusive, acho que os estágios deveriam acontecer mais no meio ou no começo do curso que no final, porque, se a pessoa não identifica se ela chega até aqui, ela não vai largar o curso a essa altura (Laura).

O estágio acabou me ajudando muito, a ter algumas reflexões que eu não tinha. Como eu disse, eu entrei na Biologia mais com a cabeça de pesquisa mesmo, nem me atentava muito para a Licenciatura, os estágios que foram realmente abrindo essas “chavinhas”, de tentar ser um bom professor (Guilherme).

Apesar de tardio, o ESD tem se mostrado como um lugar de encontro com a profissão docente, de aprendizados e processo. Por meio dele, é possível levar o estagiário ao campo da profissão e tornando possível conhecer o espaço escolar e a sua realidade. Pimenta e Lima (2017, p. 96), revelam o estágio como “[...] espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência

de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas.” Sobre esse momento do estágio, os estagiários disseram:

Então, assim, o estágio foi a prova de que realmente eu gosto de dar aula. Eu sou professora, sabe? (Laura)

No estágio eu aprendi a aceitar meus próprios processos, entendi que é um caminho mesmo, passo a passo. O estágio também me fez ter contato com o social, porque a gente vê diferentes realidades (Guilherme).

Os estagiários possuem a oportunidade de se apropriarem da práxis, é o momento de trazer a articulação entre universidade e escola. De acordo com Lima (2008, p. 198), “é importante refletir sobre os desafios e contradições presentes na relação entre a Escola e a Universidade, e entender o Estágio como uma ponte que conecta esses dois campos de atuação, nos quais o estagiário deve extrair diversas lições e aprendizados”. Nessa articulação entre escola e universidade, o estudante se sente acompanhado durante o processo. Se sente seguro, dentro de suas inseguranças.

O estagiário Guilherme retrata esse processo da seguinte maneira: “o estágio é uma incubadora para mim, a semente foi plantada, mas ela está ali sendo cuidada e ao mesmo tempo que ela está sendo cuidada ela ajuda os outros, cuida dos outros, até que ela germina e consegue uma certa independência”. A analogia poética de Guilherme, carrega consigo o que de fato acreditamos ser a missão do ESD: uma incubadora. Lugar de cuidado, lugar de encontro e de germinação. Ele como estagiário se sente ainda como uma semente, frágil, tentando florescer, tentando conquistar a sua identidade docente. Aos poucos, ele se vê germinado, e sendo independente para ajudar os alunos, os professores, e florescer, assim como a poesia retratou anteriormente.

4.2.1.2 ENTRE (IN)CERTEZAS E (IN)SEGURANÇAS

O estágio supervisionado docente pode despertar uma série de emoções nos estagiários, incluindo expectativas, medos e angústias em relação a capacidade de gerir uma sala de aula. O conhecimento desses sentimentos por parte dos estagiários pode auxiliá-los a abordá-los ao longo do processo, com a percepção de que dúvidas e incerteza fazem parte do processo de formação. A escola é viva, ela tem seus esquemas, suas formas de existir. Experimentar a escola é contar com o imprevisto e com as incertezas. Sobre isso, Laura traz uma fala de uma das professoras coordenadoras: “a sala de aula é um espaço dinâmico, e ser professor é pra quem não gosta de rotina. Que ela falou... porque, assim, todo dia é um dia diferente, não tem um dia que seja igual ao outro.”

Nesse movimento incerto, o estagiário pode se sentir perdido, mesmo estando na escola para cumprimento do ESD, o estudante não se reconhece como professor. Rodrigo, traz uma reflexão sobre isso dizendo: “Os professores não te olham como professores, e os alunos não te olham como alunos. O povo da cantina não te olha como professor também – não te olham como nada na verdade.” Essa é uma fala poderosa e intrigante, pois ela escancara a necessidade de uma maior articulação entre a comunidade escolar e a universidade. As escolas, nem sempre estão preparadas para acolher esses estudantes.

Conforme destacado por Tardif (2002), é importante salientar os problemas e dificuldades encontrados na prática do estágio supervisionado devido à sua natureza como uma situação nova, bem como ao fato de as instituições de ensino não estarem acostumadas a receber estudantes. Dessa forma, o estágio vai além da simples aplicação de conhecimentos, procedimentos ou protocolos; ele se configura como uma imersão na profissão docente, não no sentido de experimentar ou testar algo, mas de vivenciar o dia a dia de ser professor sob a supervisão de um profissional da área.

Larrosa (2005) afirma acerca do papel da experiência na formação docente, essa vivência é um evento que pode desencadear transformações profundas na maneira de ser, agir e pensar dos futuros professores. Todas essas experiências geram sentimentos contraditórios, confusos e que só serão ressignificados no exercício da experiência, da práxis. Essas inquietações, apareceram em nossas entrevistas nos seguintes excertos:

Então, no começo eu estava muito nervosa, muito nervosa [ênfatisou]. Porque eu sentia – é até engraçado, porque hoje eu não sinto isso mais não. Mas eu sentia que eu não sabia nada. Então eu ficava assim, como que eu vou ensinar para os meninos se eu nem sei. Só que, assim, quando chegou no meu primeiro dia com os meninos mesmo, eu disparei. Parecia que eu estava no piloto automático ligada, e eu comecei a ver que eu sabia muita coisa (Laura).

Pô, eu acho que eu tenho um pouco de medo de não... de não ser o suficiente, de não saber o suficiente, sabe? De não ter capacidade suficiente. Mas acho que isso passa, assim, pelo menos que eu ouvi falar, falando com outros professores, é que todo mundo tem isso nos primeiros dias de aula, na primeira semana de aula. Quando você pisa na sala de aula a primeira vez, com os alunos novos, você fica: “Pô, será que eles vão gostar de mim? Será que vou conseguir atender as dúvidas deles? Vou conseguir fazer eles aprenderem?”. E depois vai passando, e foi realmente o que eu senti. Na primeira aula, na segunda aula, talvez, eu ainda estava me tremendo todo, escrevendo. Parecia que eu estava com Parkinson, mas foi passando depois (Rodrigo).

Passado o momento de incertezas e dúvidas, os estudantes começam a criar sua identidade profissional e com isso eles se sentem mais preparados para esse momento de transformação, de aluno para professor. Essa mudança faz parte do ESD, pois, seu objetivo é oferecer ao aluno a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos em situações reais da prática profissional, permitindo o desenvolvimento de suas habilidades. Por meio dessa

experiência, o aluno adota atitudes práticas e adquire uma visão crítica em relação à sua área de atuação profissional (OLIVEIRA; CUNHA, 2006).

A ideia é de se ter uma formação crítica e prática-reflexiva a todo instante, assim como propõe Tardif (2002), o estagiário deve assumir uma postura de inacabamento, entendendo que sempre pode aprender mais, se apropriar mais dos conhecimentos pedagógicos e as experimentar na sala de aula. A reflexão também é citada por Freire (2017, p.40) quando discute sobre formação docente: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”

Sobre isso, Guilherme nos agracia com sua fala poética, indicando sua preocupação, sua fragilidade enquanto professor de ouvir, mas também toda o seu empenho em ser melhor.

A maioria das vezes, nós professores fazemos as perguntas e não esperamos o tempo dos alunos para que eles consigam responder, nós já falamos a resposta. A gente precisa às vezes só de mostrar o caminho e esperar a travessia deles (Guilherme).

A formação inicial permite aos estagiários o poder do encantamento do desconhecido. Tudo é novo, ainda que imperfeito, o contato inicial com os alunos é sempre um momento mágico. Os estagiários se sentem motivados para preparar aulas melhores, para se desenvolverem no chão da escola. Por isso, a vontade de fazer mais, de ir além é sempre muito presente neste momento de formação. Sobre essa magia, os estagiários trouxeram falas potentes:

E os meninos, tipo assim, todos falando: “Parabéns, viu Laura. Sua aula foi muito boa”. E eu achava hilário os meninos falando essas coisas. Então, assim, foi um misto de sensações. Foi um misto de, assim, nervosismo, achar que eu não daria conta, com felicidade por ver que eu dou conta e que é bom, é legal. Assim, entendendo que nem sempre vai ser tão legal assim (Laura).

Então eu montava e desmontava as aulas várias vezes, organizava de novo, mudava uma coisa, mudava outra coisa, até eu achar que estava bom (Guilherme).

Para além disso, é necessário que os alunos entendam o compromisso formativo que eles possuem, além de conteúdos, os professores são agentes de transformação. Entender as demandas dos estudantes e se aproximar da realidade deles é uma tarefa em que todos os professores deveriam estar empenhados. Como esclarece Guilherme:

A gente precisa saber quem é o nosso aluno, onde ele está inserido, o contexto dele. E também, eu percebi uma coisa importante na minha experiência no estágio: o professor não faz a aula sozinho, é o professor junto com a turma. Então, por exemplo, fui dar uma aula sobre teias tróficas e tinha dois grupos de alunos que realmente estavam interessados, participando, fazendo perguntas. E eles começaram a criticar os veganos e vegetarianos e eu aproveitei para falar um pouco mais sobre política, né? Falei sobre o desmatamento, sobre os agrotóxicos, mas tentei puxar

para a ideia do equilíbrio. Eu acho importante, porque é difícil separar o conhecimento da política, não tem jeito, eu acredito que o professor precisa se posicionar politicamente.

O ESD aqui retrato tem cumprido esse papel. Os estudantes demonstraram não só o interesse de cumprir uma carga horária, mas demonstraram preocupação em serem espelhos, em poder contribuir de formas diversas para a formação dos seus estudantes. Desempenhando uma prática reflexiva da ação e sobre a ação como proposto por , sobre esse pensamento, os estagiários trazem algumas reflexões:

Eu até conversei sobre isso com a professora Gabriela né, de que eu precisava ter um controle melhor na sala de aula. E ela me fez pensar se eu realmente queria ter total controle sobre a sala e também do que seria esse professor com o controle de tudo. E eu logo comecei a entender que eu não queria que a minha sala de aula fosse um quartel. Eu quero a atenção deles, mas eu quero que essa atenção seja construída e não imposta (Guilherme).

E às vezes eu vejo alguns alunos assim, que são mais agitados também. Eu tenho TDH, então pra mim ficar parado é um inferno. Aí, quando eu vejo alguns alunos assim, que são mais agitados, ou mais dispersos, que ficam com conversinha o tempo todo e tal, e causando o tempo todo, fazendo bagunça, fazendo piadinha igual eu fazia... eu me identifico bastante e tento achar uma forma de trazer eles para perto – foi o caso do menino que era cruzeirense lá, e ele ficava no fundão fazendo piadinha. Vim com camisa do galo e tal, por coincidência ele também se identificou e passou a conversar mais comigo, a sentar perto de mim, a conversar mais, a participar mais da aula. (Rodrigo)

Esse momento é identificado por Schön(1983) como a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, que envolve a intenção de produzir uma descrição verbal da reflexão-na-ação. Esse processo pode ser caracterizado como a análise das características e processos da própria ação realizada pelo indivíduo. Reconhecer a necessidade da reflexão sobre a prática docente é um dos objetivos do ESD. Os estagiários assumem aqui uma postura própria, não estão imitando seus professores antigos, não estão reproduzindo ações que os fizeram mal. Esses estudantes, estão escrevendo sua própria história.

Essa formação humana, não é construída da noite para o dia, o ESD não funciona da mesma maneira em todas as instituições. É preciso que todos os envolvidos neste processo estejam alinhados nesta formação. No processo de pesquisa, foi possível perceber o pertencimento destes estudantes ao Prédio das Licenciaturas, lugar em que é oferecido às disciplinas de estágio, é possível verificar esse pertencimento nas falas abaixo:

Aí a gente marca sala, a gente cuida das plantinhas do PLI, a gente cuida do setor mesmo de empréstimo dos materiais, do datashow, dessas coisas. É bem legal, porque o ambiente lá é muito bom. E quando a gente não tem nada para fazer assim, do setor, a gente pode fazer as coisas pessoais também. É bem legal lá! [...] Todo o intervalo eu estou no PLI. Tudo que eu tenho para fazer eu faço no PLI. A BBT nunca mais me viu lá dentro, porque eu fico estudando no PLI, pra mim, assim... O PLI é um espaço bonito, de acolhimento. A gente tem a cozinha, a gente tem café, a gente tem pessoas querendo te ajudar, sabe? Lá é um espaço muito gostoso assim. Tô pra dizer que é o mais gostoso da UFV (Laura).

Até o nosso prédio, tem uma pegada mais humana, é um lugar mais leve, sempre que a gente precisa encontrar alguém pra conversar, ou só pra ficar deitado, sentado, ou estudando a gente vai pra lá. Montamos as aulas que temos que ministrar, porque lá tem muito material, tem laboratório, tem cozinha pra tomar um cafezinho. Então a gente se sente em casa, é a nossa segunda casa na UFV mesmo, tem um clima muito bom de cooperação. (Guilherme)

Os enxertos nos trazem a importância do acolhimento, do afeto e da amorosidade. A formação inicial precisa ser um movimento de encontros e de relacionamentos. Ao estimular um lugar de acolhimento, os professores coordenadores estimulam conversas, desabafos e reflexões sobre a profissão docente. Se sentir em casa em um ambiente acadêmico é se sentir confortável, é ser abraçado. A educação e toda a sua experiência deve ser um ato de amor.

4.2.2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO CONTINUADA

O estágio é uma fase crucial na formação inicial dos professores, onde os estudantes de licenciatura têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e vivenciar a rotina da sala de aula, experimentar a sala de aula e suas possibilidades. No entanto, essa transição de aluno para professor pode gerar ansiedade devido às grandes responsabilidades e desafios envolvidos. Como vimos anteriormente, apesar disso, o ESD se mostrou uma ferramenta interessante para a formação dos estagiários.

Do outro lado temos, os professores regentes que também possuem expectativas em relação a esse período de estágio. Embora tenham passado por essa experiência como aprendizes no passado, muitos podem ter se distanciado das lembranças específicas desse período. No entanto, ao receberem estagiários como formadores, essas memórias adormecidas podem ser novamente acessadas. Sobre isso, nosso professor Marcelo diz que: “E eu sei da importância do estágio para a formação do licenciando e a importância de ser um bom professor do estágio, porque eu lembro do meu estágio alguns momentos que eu tive que não foram legais.” Resgatar essas memórias traz benefícios tanto para os professores regentes quanto para os estagiários.

Os professores podem recordar as dificuldades, aprendizados e conquistas vivenciadas durante o estágio, o que lhes permite serem mais empáticos e compreensivos com os estagiários. Mara, colabora dizendo: “Pra mim o que... nessa formação da licenciatura, o que me formou foi o estágio 2. Foi o que me colocou como professora, me fez entender e me fez dizer: nossa, eu realmente me identifico aqui. É isso que quero mostrar pros meninos (Mara).” O contato com os estagiários promove uma troca de experiências e conhecimentos, enriquecendo o ambiente escolar. Para os estagiários, receber a orientação e a experiência dos docentes regentes é fundamental para o seu desenvolvimento profissional. Marcos traz beleza

ao fazer a seguinte analogia:

Eu acho que o estágio ele [pausa longa] é tipo quando você compra um peixinho de aquário e você coloca um saquinho na água pra ele ir se acostumando com a água nova. Você não simplesmente joga o peixe lá dentro, tem esse momento de conhecer esse espaço novo enquanto você ainda está no seu espaço familiar. Então diminui os riscos, diminui as responsabilidades, mas você consegue conhecer essa realidade. É tipo colocar o pezinho dentro da água da piscina pra saber se ela está quente ou fria antes de mergulhar. Então eu acho que é uma etapa muito importante na hora de aprender a nadar e de saber lecionar.

A vivência no campo de estágio, ou seja, na sala de aula, possibilita aos estudantes o enfrentamento de situações rotineiras específicas do ambiente escolar. Sobre essa vivência e troca de experiências, Marcos enriquece ao dizer:

Porque esse que é o ponto, que eu acho que é chave: quando você tem o estágio que é acompanhado por alguém que tem um nível de experiência maior que o seu e capaz de te ajudar a analisar a sua experiência no momento em que ela está acontecendo, é muito importante. Isso daí você não vai ter na sua trajetória sem ser no estágio não. Você não vai ter esse privilégio de ter um professor escolhido para te acompanhar, gastar energia com você, selecionado. *Top top, né?* Ter essa troca com os seus colegas que estão passando por essa mesma experiência, e ter o professor orientador dialogando com todo mundo junto ali. Essa troca é privilégio. É demais, é isso.

Por meio disso, os professores regentes também aprendem em conjunto, adquirem novas habilidades e aprimoram seu planejamento e mediação. Em resumo, o estágio é um momento de expectativa e ansiedade para os estudantes de licenciatura, mas também representa uma valiosa oportunidade para os docentes regentes resgatarem suas memórias e compartilharem seus conhecimentos. O trabalho conjunto entre estagiários e professores regentes contribuem para uma formação mais completa e enriquecedora. Para os professores regentes, favorece uma formação continuada, de renovação e reflexão de sua prática. De acordo com Lima (2001), a formação continuada é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis. E é sobre a postura reflexiva que continuaremos nossas discussões.

4.2.2.1 PROFESSORES FORMADORES DE PROFESSORES

É fundamental que o professor compreenda as múltiplas demandas contemporâneas, reconheça seu papel como agente de transformação e, conseqüentemente, estimule os alunos a perceberem, discutirem e buscar soluções para a realidade social em que estão inseridos, levando em consideração suas especificidades. Como retrata nosso professor regente Marcos: “Eu acho que esse é um papel formador. Não só na esfera didática-conceitual, mas na esfera de formação política e social – que a gente sempre ressalta, né –, que é trazer, né, essa experiência de estágio para além do conteúdo de Biologia, né, para muito além disso.”

No contexto da formação contínua, o professor regente precisa estar aberto a novas descobertas. No caso deste trabalho, os professores devem ir além do mero repasse de conteúdos, a fim de romper com a abordagem tecnicista da educação e dar espaço para as contribuições dos estudantes. Sobre isso, Marcelo traz um momento em que deixou seus estagiários livres pra criar:

Eu gosto muito quando eles são propositivos, do tipo, “olha, eu acho que dá pra fazer isso. Eu acho que dá pra fazer aquilo”. Então teve uma situação nesse último período que, assim, devido às características de práticas experimentais – ela é uma disciplina muito livre, o professor pode criar bastante o que ele pode abordar, como que ele quer abordar, não tem livro-texto, não tem conteúdo a ser vencido. Então eu virei pra eles e falei, “Gente, posso deixar pra vocês decidirem o tema dessa aula? É terceiro ano, vocês já conhecem a turma, a disciplina funciona desse jeito.”

A formação deve ser um processo contínuo, buscando recontextualizar conhecimentos que antes eram considerados verdades absolutas. Marcelo ao deixar os estagiários livres, compreendeu que existia ali a oportunidade de ser expectador de aprender e confiar nos conhecimentos dos estagiários. Como professor regente, é possível aprender e, portanto, buscar uma constante humanização por meio das relações e interações nos diversos ambientes escolares e isso inclui alunos e estagiários. Segundo Menezes (2003, p. 317), o processo formativo necessita de uma constante reflexão sobre si mesmo, caso contrário, corre o risco de se tornar práticas meramente prescritas e inflexíveis.

Portanto, é atribuída ao professor a responsabilidade de refletir sobre suas próprias práticas. Dessa forma, o professor regente, ao ter acesso ao conhecimento de seus estagiários, têm a oportunidade de modificar sua prática em sala de aula, criando novas maneiras de ser professor. Além disso, os professores regentes estão formando futuros professores, incentivando o diálogo e compartilhando suas experiências acumuladas nesse processo. No entanto, não existe uma receita de bolo para ser um formador, exercer esse papel pode ser difícil e desafiador. Os trechos abaixo, trazem reflexões sobre esse receio em ser um professor formador:

Acho que é um importante momento de socialização ter esse estágio integrado à disciplina na UFV, com a orientação do professor formador junto com a experiência do professor em educação básica, é muito rico, porque a gente também se sente escutado, né. Porque a gente sempre vem com aquele medo de “o que os estagiários pensaram sobre a minha postura diante de toda essa bagagem que eles chegam da universidade e que tem essas pitadas aí de utopia”, né. Como que eles vão confrontar aí utopia, o desejo, o sonho, a vontade de mudança, com a realidade, que é prática, concreta, dura, às vezes com algumas medidas que a gente toma que são mais firmes e que muitas vezes podem não ser compreendidas (Marcos).

E, assim, eu estava um pouco inseguro, eu era novo na escola, pandemia, o que... os alunos estavam desinteressados, então o que que os [ilegível] vão fazer. Mas aí Gabriela me tranquilizou: “Marcelo. É para eles conhecerem a realidade. Se a realidade da escola é essa, então é isso que eles têm que conhecer”. Então esse contato

próximo, livre, leve, meu com a Gabriela, facilitou bastante essa chegada minha no Estágio, esse começo (Marcelo).

Quando falamos do ESD na formação inicial nos referindo aos estagiários, discutimos sobre o momento de inquietações trazidas pelos estudantes. Esses sentimentos também são observados nas falas dos professores regentes. É possível perceber que existe necessidade de superar expectativas por parte dos professores, eles não querem errar. Eles não querem ser um contraexemplo para esses futuros professores que estão em suas mãos. Mas, querer a perfeição é humanamente impossível, e por isso, o sentimento de medo e cobrança são facilmente percebidos nas falas:

Um ponto é importante, que, eu acho, que de formação do estágio, formação da nossa inteligência emocional, das nossas habilidades socioemocionais. Eu acho que essa é uma responsabilidade muito grande do estágio, pois é ali que o estudante ou vai ou racha, ou continua no curso ou sai. Então ali que ele vai se visualizar como experimentador dessa prática de... vai experienciar a profissão, e é um ponto de decisão. (Marcos)

E claro que você, enquanto professor orientador, tem uma certa pressão de “eles estão te assistindo”, né? Isso é completamente inevitável. Tem pessoas que estão assistindo para aprender junto com você, e automaticamente eles vão te julgar. Mas foi muito tranquilo com eles. Então eu acho que foi positivo dos dois lados, e os estudantes eles adoraram. Eles achavam o máximo ter três professores em sala de aula da mesma matéria. Eles adoravam isso! (Mara)

Apesar das angústias, o ESD se mostrou muito importante para a formação desses professores regentes. É possível perceber nas falas dos professores que houve um diálogo aberto e constante com esses estagiários, uma troca que possibilitou aos professores o ato da reflexão. A formação continuada, não se trata apenas de aprender conteúdos, ou de conhecer novas ferramentas para dar aulas. Aqui, encaramos a formação continuada como um ato humano, de poder expandir o diálogo sobre a profissão docente, entender seus conflitos e possibilidades e poder dividi-los. Sobre isso:

Então, eu tive uma troca muito de desabafo, porque eu estava ali para ouvi-los, mas eu também queria ser ouvido, e eu pude... era um espaço que eu podia ser ouvido e podia ser ajudado a decidir, porque, quando você entra... E aí que é uma outra coisa. O estagiário que passa pela nossa formação na Biologia, sai com a cabeça fresca e sai com uma formação humanizada, né. Ele não teve ainda muita oportunidade de passar profundamente pelos calos, né, alguns calos da docência. E um dos calos da docência para mim é aquele professor fatalista que está ali só pra atrapalhar o que existe (Marcos).

[...] quando você tem que ensinar para outras pessoas aquilo ali que você está fazendo, você se prepara, você reflete, você pensa “poxa, mas eu poderia fazer diferente. Eu acho que se eu fizer diferente vai ser mais interessante para eles e vai ser mais interessante para mim”. Então eu sinto que teve muita reflexão nessas partes mesmo. E, claro, assim, ver a energia deles, ver o ânimo, ver a disposição, isso te dá uma energia extra também. Você pensa: “Nossa, eles fizeram esse tanto de coisa legal. Fiz a proposta um dia antes e eles foram lá e conseguiram executar” (Mara).

Os professores regentes nos mostraram que ser um professor formador de professores no ESD é uma tarefa árdua, que exige não somente conhecimentos do conteúdo específico de biologia, mas também de conhecimentos advindos da experiência docente, de uma articulação da práxis pedagógica, ainda que imperfeita em alguns momentos. Ao encontro dessa dificuldade:

Acompanhar os estagiários é um grande desafio levando em consideração a carga horária do professor supervisor, quantitativo de alunos e variedade de instituições. Porém, torna-se imprescindível ressaltar que é esse acompanhamento realizado de modo qualitativo que irá subsidiar os estagiários, ajudando-os articular os conhecimentos do curso com as práticas do estágio (SILVA, 2013, p.82).

Para que essa relação aconteça é preciso que tanto professor, quanto estagiário se proponham a ser agentes do conhecimento e do aprendizado, essa relação não funciona de forma verticalizada.

4.2.2.2 DO BELO AO IMPERFEITO

É importante ressaltar que, apesar de se apresentarem como uma ferramenta exemplar para a formação bidirecional entre estudantes e professores regentes, algumas práticas dos professores regentes no contexto do ESD ainda evidenciam uma tendência de reprodução do ensino tecnicista. Embora possam aparentar reflexividade, é possível identificar certas articulações que reforçam o esquema tecnicista no processo educacional. Isso indica a necessidade contínua de reflexão e de atualização das práticas pedagógicas, a fim de promover uma formação mais inclusiva, crítica e transformadora no ambiente do ESD. As falas dos nossos professores trazem claramente a discussão feita anteriormente:

[..] eu assisto a aula deles, eu também consigo aproveitar esse tempo pra fazer algumas tarefas do trabalho, claro que não deixando de prestar atenção, de dar o apoio. Mas diminui um pouco essa carga de trabalho, de cansaço, e permite fazer duas coisas ao mesmo tempo (Marcelo).

Então eu acho que é importante ter bons professores dando o estágio [pausa longa] e que permita que o licenciando treine, teste outras coisas. E eu sei da dificuldade que é encontrar professores que queiram estágio (Marcos).

No primeiro momento, se percebe na fala de Marcelo um determinado alívio de ter um apoio extra na sala de aula, devido à grande demanda de trabalho, infelizmente essa não é a melhor proposta para o estágio, o estagiário não pode ser visto meramente como um auxiliar. Ainda que em sala de aula, o professor regente deve estar totalmente atento às demandas do estagiário, não é uma troca de atividade e sim uma construção em conjunto. Na fala de Marcos, o distanciamento da práxis, volta aparecer. Fica claro o modelo de ensino baseado em técnicas e aplicação de uma determinada prática já pré estabelecida. Todas essas aparições sobre o modelo tecnicista, nos mostra a necessidade de ainda termos que superar esse sistema.

De acordo com a pedagogia tecnicista, quanto mais houver uma ênfase nos conteúdos curriculares e práticas educativas eficientes para formar indivíduos alinhados aos padrões de produção, mais avançada será a sociedade e menor será a ameaça à estabilidade do sistema. No entanto, Saviani (1983, p. 7) argumenta que a pedagogia tecnicista acabou gerando um aumento do caos no campo educativo, resultando em altos níveis de descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação que praticamente impediram o trabalho pedagógico.

Ademais, os professores regentes trouxeram outra discussão que também foi retratada por um estagiário. As escolas, muitas vezes, não estão preparadas para receber os estagiários de forma confortável. A falta de espaço das escolas é um fator limitante para a experiência do estágio. A sala de professores geralmente é muito apertada, os estagiários não se sentem confortáveis em habitar esse espaço, espaço esse, muito potente para a formação desse sujeito. Marcelo retrata com clareza essa limitação:

Mas claro que a escola tem que permitir e tem que ter estrutura pra isso, porque uma das coisas que os professores comentam, que tem muito estagiário, isso afeta o funcionamento da escola, também negativamente. Então a gente tem uma sala dos professores grande, espaçosa, mas hoje, sem estagiários, quando vão todos os professores já fica apertado para almoçar, para comer alguma coisa, as mochilas ocupam o espaço. Você tem mais estagiários, é mais espaço sendo ocupado. Então eu acho que o estagiário fica um pouco nesse não-lugar, eu não sou aluno, mas também não sou professor (Marcelo).

Outro aspecto importante citado nas falas dos professores regentes foi a falta de estímulo vindo dos estagiários. É possível perceber que em alguns momentos os professores tinham uma expectativa maior sobre o interesse dos estagiários. O desinteresse do estagiário pode ser resultado de diversos fatores, como falta de motivação, ausência de conexão entre a teoria e a prática, falta de clareza sobre os objetivos do estágio, entre outros. Essa falta de engajamento pode comprometer o aprendizado e o aproveitamento do estagiário durante o período de estágio. Percebemos essa fragmentação de expectativas nas falas:

Cá entre nós, faltou um pouco de engajamento dos estagiários, até porque eu deixei bem livre. Eu não fiquei pegando no pé, eu cobrei algumas coisas, mas não é meu perfil, né. Eu segui as recomendações da professora orientadora – Tatiana –, foi bem livre, né, mas senti um pouco esse medo, o peso, um pouco, da responsabilidade (Marcelo).

Eu tive uma relação boa com os educandos, com os estagiários, a turma também os recebeu muito bem, conseguiram aprender muitas coisas. Mas, de modo geral, eu esperava mais da experiência. Eu acho que o pessoal que me acompanhou não estava muito da vibe, no clima, “estamos engajados, desejamos seguir na profissão. Então foi um pouco desanimador também (Marcos).

É importante que as instituições de ensino e os supervisores de estágio estejam atentos a essa questão e busquem estratégias para estimular o interesse e a participação ativa dos

estagiários. Isso pode envolver o estabelecimento de metas claras, o fornecimento de orientações adequadas, a criação de um ambiente de apoio e incentivo, e a promoção de reflexões sobre a importância do estágio na formação profissional. Além disso, é essencial que os estagiários também assumam a responsabilidade por seu próprio engajamento e busquem explorar ao máximo as oportunidades oferecidas durante o estágio. O interesse e a dedicação do estagiário são fundamentais para aproveitar ao máximo essa etapa formativa e adquirir as competências necessárias para a sua futura carreira.

4.3 TECIDOS: FORMAÇÃO COLABORATIVA DOCENTE

A formação colaborativa permite uma formação reflexiva e baseada na partilha, possibilitando a resignificação das práticas docentes ao longo do processo de aprendizagem dos professores e estagiários. A colaboração no ambiente docente é fundamental para termos um ambiente de trabalho mais harmônico e compartilhado. De acordo com Roldão (2007), trabalhar em colaboração permite ensinar mais e melhor. Colaborar é a ação necessária para termos uma formação docente que dialogue com as necessidades e demandas do professor.

De acordo com Pimenta e Lima (2019), a abordagem individualista e competitiva promove uma visão de que cada professor está por conta própria, sem incentivo à colaboração e ao trabalho em equipe. Isso dificulta a troca de experiências e a construção coletiva de conhecimento, prejudicando a qualidade da formação. A docência é uma profissão entre e com relações, o individualismo tem distanciado os professores de suas demandas e desarticulado suas lutas.

Como argumenta Naura Ferreira (2003, p.134), “juntamos trabalhos” ao invés de trabalharmos juntos, e isso se aplica, de maneira intensa, às escolas, nas quais tanto as atividades pedagógicas quanto as administrativas são, geralmente realizadas de maneira individual, uma das razões é o excesso de carga horária do professor. A colaboração não somente ajuda na divisão e apoio das tarefas pedagógicas, como também propicia a união do coletivo, no nosso caso ela favorece o aprendizado mútuo entre professores mais experientes e alunos em processo de formação.

A prática colaborativa refere-se à prática de pessoas ou grupos trabalharem juntos de maneira cooperativa e coordenada para alcançar um objetivo comum, que é o aprendizado da formação. No contexto educacional, o trabalho colaborativo envolve a colaboração entre professores, alunos, pais e outros membros da comunidade escolar, com o objetivo de promover uma aprendizagem mais efetiva e horizontalizada. Sobre isso, Zerbato (2018) acredita no trabalho colaborativo, por considerar uma forma conjunta de pesquisador e

participantes produzirem conhecimento sobre a realidade em que atuam diretamente e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação docente no enfrentamento de novos desafios educacionais. O trabalho colaborativo é uma boa estratégia para dividir as tarefas cotidianas da profissão. Nóvoa (2011), corrobora o fato de que a docência deve exercer a partilha de saberes e práticas de forma colaborativa, destacando a importância desse aspecto.

No trabalho colaborativo, os envolvidos no processo compartilham ideias, conhecimentos, habilidades e recursos, trabalhando em conjunto para resolver problemas, realizar projetos ou desenvolver atividades de ensino-aprendizagem. Os estagiários podem ajudar o professor com as questões de indisciplina e novas tecnologias e o professor regente contribui mostrando a realidade da escola. Esse tipo de abordagem valoriza a diversidade de perspectivas e experiências, incentivando a participação ativa de todos os envolvidos. Os professores dividem seus conhecimentos e os estagiários seus saberes, é uma relação de troca.

Os benefícios do trabalho colaborativo incluem a promoção do pensamento crítico, a construção de relações interpessoais positivas, o desenvolvimento de habilidades sociais e a criação de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e estimulante. Além disso, o estágio supervisionado colaborativo também pode contribuir para o crescimento profissional dos educadores, ao permitir a troca de conhecimentos e a construção conjunta de valores profissionais.

No entanto, é importante destacar que o trabalho docente colaborativo requer uma comunicação aberta e efetiva, o estabelecimento de metas comuns, a definição clara de papéis e responsabilidades, bem como o respeito mútuo e a valorização das contribuições individuais. Quando realizado de forma adequada, o trabalho docente em colaboração pode potencializar os resultados educacionais e fortalecer a comunidade escolar como um todo. Discutiremos agora a potencialidade do trabalho colaborativo por meio do ESD para os estagiários no item (4.3.1) e para os professores regentes no item (4.3.2).

4.3.1 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DO ESTAGIÁRIO POR MEIO DA FORMAÇÃO COLABORATIVA

O estágio colaborativo promove a aprendizagem por meio da colaboração entre estagiários, professores regentes e outros membros da comunidade acadêmica. Nesse tipo de estágio, há uma maior ênfase na construção coletiva do conhecimento, na troca de experiências e no trabalho em equipe.

No estágio colaborativo, os estagiários têm a oportunidade de aprender uns com os outros e com o professor regente no caso dessa pesquisa, compartilhando ideias, reflexões e

práticas. Segundo Araújo (2004), quando o que denomina “cultura de coletividade” é instaurada, as pessoas envolvidas na cooperação reconhecem, o que sabem, o que os outros sabem e o que todos não sabem, neste ponto, o saber é compartilhado, de modo que a cultura do coletivo seja ressignificada para o aprendizado comum.

Os estagiários também podem contar com o suporte e orientação dos professores regentes, profissionais mais experientes, que atuam como facilitadores do processo de aprendizagem. Guilherme enfatiza que “E assim, o estagiário e o professor devem estabelecer uma postura de aprendiz. Não é porque nós não temos muita experiência em sala de aula que nós não podemos contribuir com outras experiências.” Nesse aspecto, é importante um diálogo constante, a confiança é a chave para que professores e estagiários se sintam confortáveis nessa dinâmica. , como argumenta Lima (2002, p.180) “a comunicação verbal é, com efeito, um instrumento importante de promoção das relações de ajuda (...) podem constituir o principal meio pelo qual uma cultura de colaboração é desenvolvida e mantida nas escolas”. Os estagiários trazem uma fala interessante sobre esse momento de confiança estabelecido com a professora regente:

Então, assim, o fato de ela ter me dado liberdade, me deixou bem feliz de mostrar a confiança que ela tem. Isso me deixou mais confiante também, porque ela simplesmente falou assim: “Olha, eu confio no que você vai fazer. Se você precisar de ajuda, eu estou aqui, mas eu confio! (Laura)”

E o Alan, assim... um exemplo de paciência, um exemplo de cuidado mesmo. Muito dele me incentivar, muito dele entender o meu tempo, dele falar assim... dele demonstrar pra mim, dele ter confiança em mim, o que ele me deixou fazer (de material didático, ele me deixou dar aula). Então, assim, eu me inspiro no Alan como uma questão de paciência e bondade, porque ele faz muito mais que ser só professor daqueles meninos, sabe? Então, todos eles contribuíram muito para minha formação e para quem eu quero ser como profissional (Guilherme).

Essa abordagem visa desenvolver habilidades de trabalho em equipe, comunicação efetiva, resolução de problemas e pensamento crítico. Além disso, o estágio colaborativo permite que os estagiários tenham uma visão mais ampla e integrada da profissão, ao vivenciar situações reais de trabalho e enfrentar desafios juntos. A colaboração contribui também para a formação de redes de apoio e para o fortalecimento das relações profissionais. Desde que, aconteça de forma bilateral, não há colaboração se as partes envolvidas não estiverem de fato nesse processo. Sobre isso, os estagiários refletem que:

Então acho que ajuda muito dessa parte, dessa questão de ser colaborativo, é o interesse das duas partes. Porque acho que quando você se mostra interessado em aprender, busca e conhecer, eles também vão estar interessados em participar, em te fazer entender, em aprender com você, sabe? Então eu acho que essa questão de buscar, de estar interessado, é o que faz diferença para ser bom para os dois lados, sabe? (Laura)

Acredito que essa relação deve ser em mão dupla, né? O professor da escola e o estagiário aprendem juntos, em equilíbrio. Por exemplo, teve uma aula de genética

que eu ajudei o professor a planejar melhor a aula, nós discutimos as possibilidades de metodologia, da melhor forma de mostrar o conteúdo. No dia da aula eu também ajudei na dinâmica com o grupo, é sempre difícil organizar a sala em grupos, mas acabou que deu muito certo nossa organização. (Guilherme)

Os estagiários podem se beneficiar da diversidade de perspectivas, experiências e ideias dos professores regentes, enriquecendo sua própria aprendizagem e ampliando seu repertório profissional. O professor regente dotado de sua experiência pode contribuir de diferentes formas, como vemos em exemplos abaixo:

Contribuiu para as reflexões. Tipo, não... Não lições, ele não me deu lições. “Faça isso que é melhor” [exemplificou]. Mas, ele sempre estava procurando fazer a gente pensar, sabe? “Pô, você fez desse jeito, mas e se você fizesse assim? Mas se em vez de falar nesse exemplo, que é... é mais complexa, você usar uma coisa mais didática? Trazer mais para o dia a dia” [dizia o Júlio]. Então ele não falava: “Pô se você falasse sobre – sei lá – carboxilato ou qualquer coisa do tipo, seria melhor”. Ele falava: “Pô, tenta trazer mais para o dia a dia, tenta botar ele mais nessa rotina de ciência, rotina de experimento e tal” (Rodrigo).

Mas ele era um professor que os alunos gostavam, conseguia prender a atenção da turma. E ele me mostrou muito né? De como ser um bom professor, me deu um bom exemplo de como ser em sala de aula. E ele me dava dicas tbm, falava que eu precisava me soltar mais, que eu precisava trabalhar mais o quadro, anotar direitinho pra facilitar a compreensão dos estudantes (Guilherme).

Dessa maneira, estágio em colaboração mútua é uma abordagem que valoriza a troca de conhecimentos e a construção coletiva do aprendizado. É uma forma de enriquecer a experiência de estágio, proporcionando aos estagiários um ambiente de aprendizagem mais rico, dinâmico e participativo. Obviamente, que nesse sistema o professor regente também é beneficiado, levando a certeza de que a colaboração docente é possível.

4.3.2 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DO PROFESSOR REGENTE POR MEIO DA FORMAÇÃO COLABORATIVA

Conforme definição de Parrilla (1996), um grupo colaborativo é caracterizado como um conjunto de indivíduos em que todos os participantes compartilham as decisões tomadas e assumem a responsabilidade pelo que é produzido coletivamente. Nesse tipo de grupo, há uma ênfase na colaboração e na participação ativa de todos os membros, buscando-se um trabalho conjunto em que cada pessoa contribui de forma significativa para o alcance dos objetivos comuns. Moolenaar e Slegers (2012) descobriram que as escolas que apresentavam redes mais densas entre os colegas apresentavam climas de trabalho mais propensos à formação. Os professores regentes trazem alguns momentos, em que essa colaboração participativa é alcançada:

Então, assim, vários saberes formativos, tanto de conceituais quanto de manejo de turma, de saber, me ajudaram a opinar sobre o que fazer: “Oh, tal turma esta conversando demais ali”, “Ah, Marcos, vamos fazer uma atividade em grupo, vamos

fazer tal coisa... vamos conversar com eles no individual para ver o que está acontecendo? Será que eles estão com algum problema em casa também?”(Marcos).

Teve até uma situação que gente foi fazer um experimento com bicarbonato de sódio e vinagre, e aí a estagiária foi distribuindo os materiais pros alunos. E aí uma aluna foi, enfiou o dedo no bicarbonato e botou na boca. E, assim, a gente ainda não tinha falado o que que era a substância, ela simplesmente estava no laboratório e comeu alguma coisa que estava no laboratório. Então, assim, a estagiária foi bastante firme no momento, sabe. Então ela lidou bem com a situação, com a firmeza necessária, que eu sinto que nem sempre tenho, né? (Marcelo)

Essa abordagem valoriza a cooperação, a troca de ideias e a construção conjunta do conhecimento, promovendo um ambiente propício para o crescimento individual e coletivo. O estágio colaborativo para os professores regentes promove a aprendizagem e o desenvolvimento profissional por meio da colaboração entre os professores e seus estagiários. Com a existência do trabalho colaborativo, ocorre uma ênfase na troca de conhecimentos, experiências e práticas entre os participantes. Diniz-Pereira (2011) descreve a formação acadêmico-profissional como uma prática que pode ser aplicada em um grupo colaborativo, no qual professores experientes e iniciantes trabalham em conjunto, estabelecendo parcerias entre universidade e escola. Marcos retrata um momento em que os estudantes, procuraram saber mais sobre sua história e suas experiências enquanto ainda era um estagiário.

[...] como que muitas vezes eu chegava exausto, mas, mesmo assim, eu me reunia para orientá-los, e às vezes orientações com relação a própria disciplina de estágio na UFV, e não da minha atribuição da escola. Então às vezes eles tiravam dúvidas: “quando você fez como é que foi?”; “quando você era estagiário...”. Então, assim, foi muito rico todo esse espaço.

O objetivo da colaboração docente é alcançar metas compartilhadas, por meio da reconstrução do conhecimento e da proposição de transformações na realidade educacional. Nesse contexto, a colaboração entre os participantes deste trabalho permite a troca de experiências, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo em que fortalece as relações entre a academia e a prática docente. Essa abordagem proporciona um ambiente propício para a inovação, a reflexão crítica e a busca por soluções conjuntas, visando a melhoria contínua da educação e do trabalho docente. Para Nono e Mizukami (2001) a partilha de vivências entre educadores favorece a construção da análise crítica na resolução de problemas e na tomada de decisões.

Durante o estágio colaborativo, os professores regentes têm a oportunidade de trabalhar em conjunto com os estagiários compartilhando ideias, planejando aulas, observando e ensinando em sala de aula. Mara reafirma essa prática dizendo: “ Ah, meninos, na hora que vocês sentirem a vontade de completar, pode trazer. Pode trazer a informação, pode completar, pode sinalizar, pode responder perguntas dos estudantes”. Então eu recorria a eles, eu falava:

“Gente, isso aí eu não sei, meninos. Vocês têm alguma informação sobre isso?” As pesquisas realizadas por Zanata (2004) e Loiola (2005) são exemplos que destacam a importância do trabalho colaborativo entre professores como um excelente espaço de aprendizagem mútua

Esses estudos revelam que por meio da colaboração entre docentes é possível identificar suas forças, fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução. Marcos, deixa claro a necessidade de se ter um feedback, para que exista diálogo e trocas em suas relações: “Estejam abertos, não deixem... registrem as percepções de vocês, só não deixem de dialogar comigo, se tiver algo que frustrou muito, assim como se tiver algo que surpreendeu muito, não deixa de falar não, é gostoso”.

Além disso, o ESD promove a socialização de conhecimentos, a formação de identidade e a transformação das práticas pedagógicas dos professores. Essas descobertas reforçam a relevância de incentivar e promover o trabalho em equipe e a troca de experiências entre os educadores, visando a melhoria contínua da qualidade do ensino. Essa colaboração permite que os professores em formação desenvolvam uma compreensão mais profunda da prática docente, ao mesmo tempo em que são apoiados e orientados por profissionais experientes, que nesse caso são os professores regentes. Roldão, (2007) retrata que a:

colaboração na planificação das aulas, a realização de docência em conjunto, o estudo inter-grupos das estratégias e sua eficácia, a observação mútua e a inter-supervisão crítica entre professores, a colegialidade nas decisões, a prestação de contas coletiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos. (p. 29)

O estágio colaborativo para professores também proporciona um ambiente de aprendizagem enriquecido, no qual os participantes podem explorar diferentes abordagens pedagógicas, trocar *feedback* construtivo e refletir sobre suas práticas. Essa colaboração promove o crescimento profissional, aprimorando as habilidades de ensino, a gestão da sala de aula e a capacidade de adaptação a diferentes contextos educacionais. De acordo com Silva (2013, p.183):

“o desenvolvimento de formas eficazes de colaboração levará os docentes a sentirem-se mais confiantes e seguros nas suas capacidades, evidenciando índices de satisfação superiores e índices de stress inferiores aos existentes na atualidade, transparecendo para os seus alunos esta confiança e satisfação pelo ensino, o que sem dúvida é benéfico e proveitoso também para os mesmos”.

Promove também a formação em redes de apoio e o fortalecimento das relações profissionais entre os participantes. Os professores regentes têm a oportunidade de construir relações duradouras com seus colegas e futuros colegas de profissão, criando uma comunidade de aprendizagem que continua além do período de estágio. Day (1999), defende que a colaboração pressupõe negociação cuidadosa, tomada de decisões em conjunto, comunicação, diálogo e aprendizagens coletivas, sendo assim o estágio colaborativo para os professores

valorizam, a troca de conhecimentos e a construção coletiva do desenvolvimento profissional.

De acordo com Marcelo:

[...] boas práticas podem surgir... E, assim, todas as influências extra, informais e não formais, que acontecem na escola. No estágio eu dei uma oficina de “O biscoito do gênero” ou “O biscoito sexual”. o estágio pode ser um momento de trocas, pode ser uma comunidade de aprendizagem, pode ser um espaço de colaboração de pares.

É também, uma forma de enriquecer a experiência de estágio dos professores em formação, proporcionando um ambiente de aprendizagem estimulante e apoiador, que promove o crescimento e aprimoramento contínuo na prática docente. Promovendo o fortalecimento conciso da prática pedagógica e da identidade profissional. Mara traz enxertos referentes ao enriquecimento da prática de seus estagiários:

Eu falo “Olha, a gente tem que ter a parceria dos nossos estudantes, porque fica melhor, fica mais tranquilo, sabe?”. Se você só tem poder e autoridade, e eles ficam com esse medo, fica ruim para eles, fica ruim para você, você não vai conseguir fazer atividades interessantes, eles não vão confiar em você quando algum problema acontecer. Então isso eu repasso para os meus estudantes. Eu falo: “Olha, cada... a escola tem as regras da escola, mas cada professor vai criando as próprias regras, e você vai criando ritmo com as suas turmas”.

Esses recortes carregam a importância do cuidado com o outro, das relações interpessoais e do bom relacionamento enquanto professor e futuro docente. A docência é uma atividade que envolve um contato constante com o outro. Os professores estão diariamente em interação com seus alunos, colegas, equipe escolar e comunidade educativa. Essa interação é fundamental para o exercício da profissão docente e tem um impacto significativo na qualidade do ensino e na aprendizagem dos estagiários. Como retrata Marcos:

[...] é algo que a gente sempre fala com Paulo Freire aí, é com o outro, é fazer com o estudante, com o estagiário. Do estagiário com o supervisor, do supervisor com o estagiário. Então tem que ser colaborativo, porque senão vira dois monólogos, duas narrativas separadas. Não tem construção de identidade juntos. Se não tem relação.

O contato com o outro na docência vai além da transmissão de conhecimentos. Envolve também o estabelecimento de relações interpessoais baseadas na confiança, no respeito, na empatia e na escuta ativa. Os professores precisam compreender as necessidades individuais de seus estagiários, suas características, contextos e experiências, a fim de adaptar suas práticas pedagógicas e promover um ambiente inclusivo e acolhedor. Neste contexto, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 2011, p. 47). Os estagiários por outro lado, também precisam ter essa empatia com o professor regente. É uma correlação, com o objetivo de formar e ser formado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR

Este trabalho teve como objeto de estudo a formação de professores por meio do Estágio Supervisionado Docente e a formação colaborativa. Explorando como recorte principal a relação entre professores regentes e estagiários. Dessa maneira, tivemos a oportunidade de estudar essa relação estreita entre esses dois sujeitos. Frente ao objetivo geral, este trabalho se propôs a identificar as potencialidades e fragilidades do estágio supervisionado docente para a promoção de práticas colaborativas e reflexivas.

Utilizamos a pesquisa documental e a pesquisa qualitativa para identificarmos a relação existente entre os nossos dois grupos de estudo. Para a pesquisa documental, utilizamos o estado do conhecimento para fazermos uma revisão de literatura e nos dispomos a analisar dados referentes ao perfil dos nossos estagiários. Além disso, utilizamos neste trabalho seis entrevistas semiestruturadas e um formulário feito no Google Forms para enriquecer a pesquisa qualitativa.

Buscando analisar nosso objetivo geral, utilizamos a análise de prosa proposta pela professora Marli André, para análise dos dados coletados. O estágio supervisionado docente se mostrou relevante, sendo uma etapa importante para o processo de formação de professores. Trata-se de uma experiência da práxis docente que permite aos estudantes de licenciatura relacionar os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação acadêmica em um ambiente real de ensino que é a escola.

Durante o estágio supervisionado, foi possível perceber que os futuros professores têm a oportunidade de vivenciar o cotidiano da sala de aula, participando ativamente do processo de ensino-aprendizagem e se desenvolvendo dentro da docência. Sob a supervisão do professor regente, eles podem planejar e ministrar aulas, elaborar atividades, avaliar o desempenho dos alunos e lidar com os desafios e demandas próprias da prática docente. E o professor regente ao participar dessa etapa, consegue ressignificar suas práticas e atualizá-las.

Essa vivência da prática docente se mostrou também, ser essencial para que os estudantes compreendam a dinâmica do trabalho docente, além de permitir experienciar diferentes abordagens pedagógicas, estratégias de ensino e recursos educacionais que podem ser utilizados no ESD. Além de ser uma ferramenta importante na promoção de competências socioemocionais, como a capacidade de se comunicar efetivamente, trabalhar em equipe, gerir conflitos e adaptar-se a diferentes contextos educacionais, tanto para professores regentes como também para os estagiários.

O estágio supervisionado docente colaborou para a construção da identidade profissional do futuro professor, permitindo que eles experimentem diferentes papéis e

assumam responsabilidades na sala de aula. Essa experiência enriquecedora promove a integração entre teoria e prática, preparando os estudantes para os desafios e demandas da carreira docente. Em resumo, o estágio supervisionado docente se mostrou ser uma etapa crucial na formação de professores, proporcionando experiências significativas e enriquecedoras.

A relação entre professor e estagiário se mostrou sólida e de fundamental importância na formação profissional e no desenvolvimento do futuro docente. Essa relação se mostrou efetiva para a aprendizagem colaborativa, em que ambos os envolvidos podem se beneficiar mutuamente, desde que utilizada de forma bilateral. Para o estagiário, a relação com o professor proporciona uma oportunidade de vivenciar e observar a prática docente em ação. O professor é um exemplo, um guia que orienta e compartilha conhecimentos e experiências. Através dessa interação, o estagiário pode adquirir estratégias de ensino, gestão da sala de aula, relacionamento com os alunos e lidar com os desafios do cotidiano escolar.

Além disso, o professor também pode fornecer feedback construtivo e orientação, auxiliando no crescimento e desenvolvimento profissional do estagiário. Por outro lado, o professor regente também se beneficia da relação com o estagiário. O estagiário traz uma perspectiva fresca e atualizada, com ideias inovadoras e novas abordagens pedagógicas. A presença do estagiário no ambiente escolar pode estimular a reflexão e a revisão das práticas do professor, incentivando-o a buscar aprimoramento contínuo.

Ao compartilhar seus conhecimentos e experiências com o estagiário, o professor tem a oportunidade de reforçar e consolidar seu próprio aprendizado. A relação entre professor regente e estagiário é, portanto, uma via de mão dupla, em que ambos os envolvidos podem aprender e crescer juntos. É uma oportunidade para trocar conhecimentos, experiências e perspectivas, fortalecendo a prática docente e contribuindo para a formação de professores mais competentes e comprometidos com a profissão docente.

Este trabalho identificou a possibilidade do ESD ser um lugar de colaboração de relações interpessoais positivas, de afeto e amorosidade. Porém é necessário que tanto o professor quanto o estagiário estejam comprometidos com esse processo de aprendizagem. Para finalizar, acreditamos que o caminho se faz ao caminhar, com contato com a escola, com articulação entre escola-universidade e principalmente com interessados em fazer o melhor para a profissão docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Elaine Sampaio. A aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente sob as luzes da perspectiva histórico-cultural. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 12., Curitiba, 2004. Anais... Curitiba, 2004. p. 3507-3518.
- ANTIQUERA, Lia Maris Orth Ritter. Biólogo ou professor de Biologia? A formação de licenciados em Ciências Biológicas no Brasil. **Revista Docência no Ensino Superior**, v.8, n.2, 2018.
- ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez Editora, 1984.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira. 2001.
- AMADO, João; FERREIRA, Sónia. **A Entrevista na Investigação Educacional**. In: Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.
- ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>. Acesso em: 14 out. 2021.
- BORDIN, Luigi. O problema do estatuto epistemológico do marxismo: marxismo “ciência ou ideologia”? **Revista Filosófica Brasileira**. UFRJ, 1985
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor**. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. 2. ed. São Paulo: Leya Brasil, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CORRÊA, Cintia Chung Marques. Formação de Professores e o Estágio Supervisionado: Tecendo Diálogos, Mediando A Aprendizagem. **Educação em Revista**, V. 37, 2021.
- COSTA, Francisca Thais Pereira et al.. **A história da profissão docente: imagens e autoimagens**. Anais V SETEPE... Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8074>>. Acesso em: 30/06/2023 14:58
- DAY, CHRISTOPHER. **Developing teachers: The challenge of lifelong learning**. Londres: Falmer, 1999.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O que professores de um curso de licenciatura pensam sobre ensino? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, p. 107-113, 1998.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, 2011.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Poderemos trabalhar juntos na sociedade mundializada? Desafos para os educadores. In: **PORTO, T. M. E. Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas**. Araraquara: JM, 2003.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M.C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, 2008; 34: 109-126.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GATTI, Bernadetti Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, v. 100, p. 33-46, 2013.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GHEDIN, Evandro e ALMEIDA, Maria Isabel de e LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro. Acesso em: 15 dez. 2022.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela, S. de; ALMEIDA, Whasgthon. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015

GIMENEZ, Telma.; PEREIRA, F. M. Relação universidade / escola na formação de professores de inglês: primeiras aproximações. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês**. Londrina: Fundação Araucária, 2007. p. 97-111.

GIROUX, Henry. A. **Os Professores como Intelectuais**. Porto Alegre: Artes médicas. 1997, 270p.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 2, nº 4, p. 360-379, junho/dezembro de 2020.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 19: 20-28. 2005.

LIMA, Jorge Ávila. **As Culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos**. Porto: Porto, 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o Estágio/Prática de Ensino na Formação de Professores. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LOIOLA, Laura Jeane Soares Lobão. Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 28., Caxambu, 2005. Anais... Caxambu, 2005. p. 1-16.

LÜDKE, Menga. O lugar do estágio na formação de professores. **Educação em Perspectiva**, v.4, n.1, p. 111-133, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

MAFUANI, Francisco Alberto. **Estágio e sua importância para a formação do universitário**. Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011. Disponível em: <http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>. Acesso em: 15 out. 2022.

MENDES, Conrado Moreira. A pesquisa on-line: potencialidades da pesquisa qualitativa no ambiente virtual. **Hipertextus**, n. 2, p. 1-10, 2009.

MENEZES, Cecília Maria Alencar. Educação continuada de educadores: superando ambigüidades conceituais. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 12, n. 20, p. 311-320, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: MINAYO, M.C.de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. et al. **Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação**. São Carlos EdUSCar, 203p. 2002

MOOLENAAR, Nienke **A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology and applications**. American Journal of Education, 2012.

MORAES, Antônio Carlos Robert de. A contribuição social do ensino de Geografia. In: **Ciclo de Debates e Palestras sobre Reformulação Curricular e Ensino de Geografia**, UERJ, 2002. **Anais...**Rio de Janeiro, 2002. p .09-23.

NONO, Maévi.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolletti. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. In: **Reunião Anual da ANPED**, 24. Caxambu, 2001. Anais Caxambu, 2001. p. 1-16.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, nº 166, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Nada substitui o bom professor. Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf . Acesso em: 02 abr. 2021.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**. Proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, E.S.G.; CUNHA, V.L. O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades. **Revista de Educación a Distancia**. Ano V, n. 14, 2006. Disponível em <http://www.um.es/ead/red/14/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

PARILLA, A.; DANIELS, H. **Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores**. São Paulo: Loyola, 2004.

PASSERINI, Gislaine Alexandre. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de Matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em Matemática da UEL**. 2007. 121f. Dissertação(Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PENÍNSULA, Instituto. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. 2020. Disponível em: <<https://www.institutopeninsula.org.br/>> Acesso em: jun. 2020

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, USP, v. 22. n. 2, p.72-89, jul/dez.1996.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido ; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios Supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência: duas faces da mesma moeda?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/> Acesso em 20 de junho de 2023.

PUGACH, Marleen, e JOHNSON, Lawrence . **Collaborative practitioners, collaborative schools**. Denver, Colo: Love Publishing. 1995.

ROMANOWSKI, Joana Paulin.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**; 2007: 12: 94-103.

ROSSO, Jose Ademir. Avaliação dos significados atribuídos pelos estagiários à metodologia e Prática de Ensino de Biologia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa PR. V.2, n.2, p.131-144, 2007.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? **Revista Docência e Cibercultura**, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>> Acesso: jun. 2020.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Almas tatuadas: Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência. Sísifo. Revista de Ciências da Educação**. 2009. p.101-118.

SAVIANI, Dermeval. Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. **Revista Argentina de Educación**. Buenos Ayres, n 02, 1983

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. **Poesis Pedagógica**, Catalão, GO, v. 8, n. 1, p.1-13, jul. 2011.

SILVA, Izabela Teodoro. **A experiência do estágio na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: primeiros apontamentos**. 4ªed. Vol. 1, jul-dez. 2013. Disponível em < <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope> > Acesso em 22 de julho de 2022.

SILVA, José Maria de Castro. (2003). **Colaboração entre professores: Realidade(s) e desafios (Tese de Mestrado)**. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, José Roberto Feitosa. Documentos legais para a formação profissional: é possível fazer emergir o professor de Ciências e Biologia? **Revista de Ensino de Biologia da SBENBio**, v. 8, p. 4-14, 2015. Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2016/07/Renbio-numero-8-sem-cap-FINAL.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2022.

SCHEIBE, Leda. A Formação Pedagógica do Professor Licenciado -Contexto Histórico. **Perspectiva**, Florianópolis, p. 31-45, ago./dez. 1983.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANATA, Eliana Marques. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 115-138.

ZEICHNER, Kenneth. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo.** Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação.** 2018. 298f. Tese (Doutorado em Educação Especial) -Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2922>Acesso em: 2 maio 2023

APÊNDICES

1. ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1.1 ENTREVISTA PARA O PROFESSOR REGENTE

1) INFORMAÇÕES GERAIS:

- Nome (Como gostaria de ser chamad@):
- Idade:

2) EXPERIÊNCIA DOCENTE:

- Em qual instituição você trabalha?
- Quantos anos de exercício docente possui?
- Há quanto tempo recebe estagiários?
- Você poderia me falar um pouco sobre sua história e sua experiência na preparação de futuros professores?

3) POTENCIALIDADES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOCENTE:

- Para você, qual é o papel do Estágio Supervisionado na formação dos futuros professores?
- Você gosta de receber estagiários? Poderia me falar de como se sente neste processo?
- Você poderia me falar da sua relação com os estagiários? Ela ocorre da forma planejada ou como foi pensada?
- Os estagiários contribuem de alguma forma para a sua formação? Se sim, de que forma? Pode me dar um exemplo?

4) ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO COLABORATIVA DE PROFESSORES:

- O Estágio Supervisionado pode ser um lugar de colaboração entre o estagiário e o professor regente? Se sim, pode me contar alguma situação colaborativa que tenha vivido com seu estagiário?
- Quais são os desafios que limitam a colaboração entre o professor regente e o estagiário?
- Dê um exemplo de uma ocasião na qual enfrentou um desafio na escola e como você lidou com isso, junto a seu estagiário.
- Se pudesse modificar o Estágio Supervisionado, o que gostaria de mudar?

1.2 ENTREVISTA PARA O ESTAGIÁRIO

1) INFORMAÇÕES GERAIS

- Nome (Como gostaria de ser chamad@):

- Idade:

2) POTENCIALIDADES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOCENTE:

- Em qual instituição está fazendo o Estágio Supervisionado Docente?
- Você pode me falar um pouco de sua história e sua experiência no decorrer do Estágio Supervisionado?
- Para você, qual é o papel do Estágio Supervisionado para a formação dos futuros professores?
- Você gosta da experiência de ser um estagiário? Como se sente neste processo?
- Você poderia me falar da sua relação com o professor regente? Ela é da forma que gostaria?
- O professor regente contribui de alguma forma para a sua formação? Se sim, de que forma? Pode me dar um exemplo?

3) ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO COLABORATIVA DE PROFESSORES:

- O Estágio Supervisionado pode ser um lugar de colaboração entre o estagiário e o professor regente? Se sim, pode me contar alguma situação colaborativa que tenha passado com seu professor regente?
- Quais são os desafios que limitam a colaboração entre o professor regente e o estagiário?
- Dê um exemplo de uma ocasião na qual enfrentou um desafio na escola e como você lidou com isso, junto a seu professor regente.
- Se pudesse modificar o Estágio Supervisionado, o que gostaria de mudar?

2. FORMULÁRIOS APLICADOS VIA GOOGLE FORMS

2.1 FORMULÁRIO APLICADO PARA OS PROFESSORES

Pesquisa: “Contribuições do Estágio Supervisionado Docente para a Formação Colaborativa de Professores”.

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa desenvolvida no contexto da Pós-graduação em Educação (PPGE/UFV), intitulada: “Contribuições do Estágio Supervisionado Docente para a Formação Colaborativa de Professores”. Ela tem como objetivo "Investigar as potencialidades e fragilidades do Estágio Supervisionado Docente (ESD) na promoção de experiências colaborativas e formativas entre o professor regente e estagiário". Busca-se identificar e interpretar como essa relação influencia na formação inicial e continuada dos participantes da pesquisa. Este questionário busca levantar as características socioeconômicas dos estudantes da Licenciatura em Biologia e outros dados gerais importantes

para o enriquecimento da pesquisa. A próxima etapa dessa pesquisa será uma entrevista semiestruturada, visando o aprofundamento do objeto de estudo, que é o Estágio Supervisionado Docente. Caso você se disponha a participar da entrevista, favor deixar seu e-mail e WhatsApp no final deste roteiro.

Sua contribuição será fundamental na compreensão desse objeto de estudos.

Desde já agradecemos pela valiosa contribuição.

Mestranda: Mirelle Barbosa de Souza

Orientadora: Prof^a Dra. Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Essa pesquisa foi aprovada pelo comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos - Número do Parecer: 5.138.394 - CAAE: 51216821.2.0000.5153

Email:

Identidade de Gênero:

Idade:

Autodeclaração étnica:

Estado Civil:

1. Na sua família há alguém que também é professor(a)?
2. O Sr.(a) é formado em Ciências Biológicas?
3. Quantos anos de experiência docente possui?
4. O Sr.(a) gostaria de mudar de profissão
5. Poderia explicar suas motivações à resposta anterior?
6. Poderia me falar de como se sente, sua motivação ao receber estagiários em sua sala de aula.
7. Sobre o Estágio Supervisionado Docente, marque a sua importância na formação docente:
8. Para você, o Estágio Supervisionado Docente pode promover experiências colaborativas entre o professor da escola (professor regente) e o estagiário?
9. Se sua resposta à questão anterior foi sim, poderia me explicar em quais circunstâncias essa colaboração pode acontecer?
10. Poderia me dizer qual seria o diferencial do Estágio Supervisionado Docente da biologia?
11. Sua contribuição será fundamental na compreensão desse objeto de estudos. Você se dispõe a participar da entrevista? Se sim, peço que deixe aqui seu melhor email e WhatsApp. Logo entrarei em contato, muito obrigada.

2.2 FORMULÁRIO APLICADO PARA OS ESTAGIÁRIOS

Pesquisa: “Contribuições do Estágio Supervisionado Docente para a Formação Colaborativa de Professores”.

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa desenvolvida no contexto da Pós-graduação em Educação (PPGE/UFV), intitulada: “Contribuições do Estágio Supervisionado Docente para a Formação Colaborativa de Professores”. Ela tem como objetivo "Investigar as potencialidades e fragilidades do Estágio Supervisionado Docente (ESD) na promoção de experiências colaborativas e formativas entre o professor regente e estagiário". Busca-se identificar e interpretar como essa relação influencia na formação inicial e continuada dos participantes da pesquisa. Este questionário busca levantar as características socioeconômicas dos estudantes da Licenciatura em Biologia e outros dados gerais importantes para o enriquecimento da pesquisa. A próxima etapa dessa pesquisa será uma entrevista semiestruturada, visando o aprofundamento do objeto de estudo, que é o Estágio Supervisionado Docente. Caso você se disponha a participar da entrevista, favor deixar seu e-mail e WhatsApp no final deste roteiro.

Sua contribuição será fundamental na compreensão desse objeto de estudos.

Desde já agradecemos pela valiosa contribuição.

Mestranda: Mirelle Barbosa de Souza

Orientadora: Prof^ª Dra. Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Essa pesquisa foi aprovada pelo comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos - Número do Parecer: 5.138.394 - CAAE: 51216821.2.0000.5153

Email:

Identidade de Gênero:

Idade:

Autodeclaração étnica:

Estado Civil:

1. Durante o Ensino Fundamental e Médio, você estudou em escola pública ou privada?
2. Você fez cursinho pré-vestibular para ingressar no curso Superior de Lic. em Ciências Biológicas?
3. O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi sua primeira opção de curso superior?
4. Se não foi sua primeira opção de curso, qual seria?
5. Quanto à modalidade do curso de Ciências Biológicas escolhido por você, você fará apenas a licenciatura ou também irá fazer o bacharelado?
6. Durante a graduação em Lic. em Ciências Biológicas você pensou em desistir e fazer outro curso?
7. Se sua resposta foi sim, pode me explicar suas motivações?
8. Você gostaria de trabalhar como professor(a) depois de se formar?
9. Poderia me explicar com mais detalhes, sobre a sua escolha na questão anterior?
10. Na sua família há alguém que também é professor(a)?
11. Poderia me relatar sobre suas motivações para estar no curso de Lic. em Ciências Biológicas?

12. Seu primeiro contato como professor em uma escola foi por meio do Estágio Supervisionado Docente?
13. Se sua resposta foi sim à questão anterior, poderia me dizer como foi e como se sentiu neste primeiro de maior aproximação com a docência na educação básica?
14. Sobre o Estágio Supervisionado Docente, você o considera pouco ou muito relevante?
15. O Estágio Supervisionado Docente foi relevante no processo de se compreender como professor, ou seja, na construção da sua identidade docente?
16. Para você, o Estágio Supervisionado Docente pode promover experiências colaborativas entre o professor da escola (professor regente) e o estagiário?
17. Se sua resposta à questão anterior foi sim, poderia me explicar em quais circunstâncias essa colaboração pode acontecer?
18. Poderia me dizer qual seria o diferencial do Estágio Supervisionado Docente na biologia?
19. Sua contribuição será fundamental na compreensão desse objeto de estudos. Você se dispõe a participar da entrevista? Se sim, peço que deixe aqui seu melhor email e WhatsApp. Logo entrarei em contato, muito obrigada.