

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Weverlin Ferreira Brizola

**OS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA E A  
CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES  
INICIANTEs: possíveis relações**

Campo Grande, MS  
2024

WEVERLIN FERREIRA BRIZOLA

**OS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA E A  
CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES  
INICIANTEs: possíveis relações**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação para obtenção do título de Mestre em Educação.

Area de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

Orientadora: Sandra Novais Sousa

Campo Grande, MS

2024

Sxxxxp Brizola, Weverlin Ferreira. 2024.

Os estágios obrigatórios de um curso de Pedagogia e a constituição da práxis pedagógica de professores iniciantes: possíveis relações. / Weverlin Ferreira Brizola. – 2024.  
105fl;il.

Trabalho de Dissertação (Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande, 2024.

Orientadora: Sandra Novais Sousa

1 Práxis pedagógica. 2 Formação Inicial. 3 Método Biográfico. I Brizola, Weverlin Ferreira. II Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande III Os estágios obrigatórios de um curso de Pedagogia e a constituição da práxis pedagógica de professores iniciantes: possíveis relações.

CDD (XX) XXX XXX

Weverlin Ferreira Brizola

**OS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA E A  
CONSTITUIÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA DE PROFESSORES  
INICIANTEs: possíveis relações**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, 19 de março de 2024.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Sandra Novais Sousa (Presidente)  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

---

Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (Membro titular)  
Faculdade de Educação  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

---

Profa. Dra. Suely Scherer (Membro titular)  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

---

Profa. Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques (Membro suplente)  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

*À minha esposa, Bruna.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha esposa, Bruna Luciana Valle, minha melhor amiga e parceira de profissão, seu apoio e incentivos me motivaram a continuar por toda essa trajetória como pesquisadora e professora iniciante. Agradeço o cuidado e olhar criterioso para a revisão da transcrição das entrevistas narrativas.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Sandra Novais Sousa, que esteve sempre comigo, por todas as aulas, conversas, troca de ideias, orientações e motivações. Quando crescer quero ser como você! Sua dedicação constante à defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, é inspiradora.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos do Programa de Demanda Social, garantindo a minha permanência no Programa de Pós-Graduação em Educação, e condições materiais para o desenvolvimento da pesquisa e participação em eventos, proporcionando aproximação com referenciais teóricos e contribuições para pensar o meu objeto.

Agradeço à banca avaliadora pelas contribuições e olhar direcionador para a conclusão desta dissertação:

À Profa Dra Suely Scherer, agradeço o olhar crítico e as colocações apresentadas no parecer, proporcionaram muitas reflexões sobre o meu objeto e reorganização do texto para que as informações se conectassem.

À Profa Dra Isabel Maria Sabino de Farias, agradeço pelas sugestões de leitura e contribuições para compreender sobre as definições de professor iniciante e professor principiante durante a inserção profissional, além do olhar crítico e comentários pontuais que permitiram a reformulação do título da dissertação e das seções.

À Profa Dra Eugenia Portela de Siqueira Marques, agradeço o aceite em participar da banca de defesa.

Agradeço às professoras entrevistadas que aceitaram participar dessa pesquisa e produziram narrativas individuais que contribuíram visualizar elementos do coletivo da profissão docente.

Agradeço ao Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf) e a todos que integram o grupo, por todos os estudos, conversas, contribuições e união para pensar e repensar a teoria e a prática.

Agradeço às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS), sobretudo os que constituem a linha II de pesquisa, Educação, Cultura e Sociedade, e ministraram aulas teóricas que contribuíram para a minha constituição de pesquisadora iniciante, as leituras e discussões realizadas foram de extrema importância.

A todas e todos citados acima, o meu muito obrigada!

*Um educador em construção expressa uma  
reflexão sobre tempos e espaços de formação.  
Tempos marcados na memória e nas histórias  
sobre o sentido da vida e da profissão.  
Espaços que são entrecruzados nas  
itinerâncias e nos desafios da aprendizagem  
profissional (Souza, 2006, p. 19).*



## RESUMO

Na formação inicial, o estágio obrigatório possibilita a inserção dos futuros docentes na realidade das instituições, em especial as públicas e, mesmo que de forma minimizada, oportuniza ao graduando se familiarizar com o cotidiano escolar, representando, então, um momento de ação entre a teoria e a prática. O objetivo desta pesquisa de mestrado foi analisar possíveis relações entre as propostas de estágios obrigatórios de um curso de Pedagogia e a constituição da práxis pedagógica de professores iniciantes, egressos do curso. Desse modo, a presente dissertação tem como objeto de estudo a constituição da práxis pedagógica em professores iniciantes atuantes na rede pública de ensino no município de Campo Grande/MS, que são egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Faed) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Para isso, buscou-se estabelecer relações entre a formação inicial e a constituição da práxis pedagógica, discutir as especificidades do estágio obrigatório na formação inicial de pedagogos e compreender a contribuição, na forma como está estruturado, para a constituição da práxis pedagógica a partir da análise das entrevistas narrativas de caráter auto formativo com cinco professoras egressas do curso de Pedagogia da UFMS e que são atuantes em escolas públicas. Utilizou-se como referencial teórico-metodológico os pressupostos do Método Biográfico, o qual entende que os relatos de si, constituem-se em dados de pesquisa que podem contribuir para a compreensão das questões educacionais ou sociais. Logo, a pesquisa narrativa, por meio da produção das entrevistas narrativas, possibilita compreender como a práxis pedagógica foi sendo constituída na trajetória do professor por meio das reflexões que o ato de narrar sobre si provoca, ao impelir o sujeito a repensar a articulação entre os conhecimentos teóricos e a experiências práticas que possui, determinantes para o desenvolvimento profissional. A técnica de análise utilizada partiu do pressuposto da análise compreensiva-interpretativa (Sousa, 2006 *apud* Ricouer 1996), que é subdividida em três etapas, sendo elas: I – Pré-análise/Leitura cruzada; II – Leitura temática/Unidades de análises descritivas; III – Leitura compreensiva-interpretativa. Como resultados, aponta-se que a formação carrega um estigma de ser suficiente e ter que contemplar o que será vivenciado no campo de atuação profissional. Entretanto, é necessário compreender que a formação não possui essa função, pois ela propicia o conhecimento teórico que embasa a prática, e conforme evidenciado nas entrevistas, parte das disciplinas, sobretudo as teóricas, do curso de Pedagogia proporcionam esse embasamento, evidenciando o silenciamento sobre as disciplinas de estágio obrigatório no curso de Pedagogia, por não ter sido mencionado no decorrer das entrevistas, direcionando como resposta para a questão problema “que relações podem ser identificadas do estágio para a constituição da práxis?”, é que a formação das entrevistadas que foram afetadas pela migração do PPC e também pela passagem do período pandêmico, não propiciou uma relação para a constituição da práxis pedagógica nas professoras entrevistadas. Dessa forma, as narrativas e a problematização da vivência na escola possibilitaram vislumbrar nas acadêmicas entrevistadas a constituição do arcabouço teórico-prático inicial adquirido durante a formação inicial docente e que foi revisitado durante a sua iniciação na profissão docente, todavia, em sua maioria, ocorreu a partir de algumas disciplinas teóricas.

**Palavras-chave:** Práxis pedagógica. Formação Inicial. Estágio obrigatório. Método Biográfico. Narrativas formativas.

## ABSTRACT

In the initial training, the mandatory internship allows the insertion of future teachers in the reality of the institutions, especially the public ones and, even if in a minimized way, allows the graduate to become familiar with the daily school, representing, then, a moment of action between theory and practice. The objective of this master's research was to analyze possible relationships between the proposals of compulsory internships of a Pedagogy course and the constitution of the pedagogical praxis of beginners teachers, graduates of the course. Thus, this dissertation has as object of study the constitution of pedagogical praxis in beginning teachers working in the public school system in the city of Campo Grande/ MS, who are graduates of the Pedagogy course of the School of Education (Faed) of the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). For this, we sought to establish relationships between the initial training and the constitution of pedagogical praxis, discuss the specificities of the mandatory internship in the initial training of Pedagogos For the constitution of pedagogical praxis from the analysis of narrative interviews of self formative character with five teachers graduates of the Pedagogy course of UFMS and who are active in public schools. The assumptions of the Biographical Method were used as a theoretical-methodological reference, which understands that the reports themselves, constitute research data that can contribute to the understanding of educational or social issues. Therefore, the narrative research, through the production of narrative interviews, makes it possible to understand how the pedagogical praxis was being constituted in the trajectory of the teacher through the reflections that the act of narrating about the subject to rethink the articulation between theoretical knowledge and practical experiences that it has, determinants for professional development. The analysis technique used was based on the assumption of comprehensive-interpretative analysis (Sousa, 2006 apud Ricouer 1996), which is subdivided into three stages: I - Pre-analysis/Cross-reading; II - Thematic reading/Descriptive analysis units; III - Comprehensive interpretive reading. As a result, it is pointed out that training carries a stigma of being sufficient and having to contemplate what will be experienced in the professional field. However, it is necessary to understand that training does not have this function, because it provides the theoretical knowledge that underlies the practice, and as evidenced in the interviews, part of the disciplines, especially the theoretical, of the course of Pedagogy provide this foundation, evidencing the silence on the subjects of compulsory internship in the course of Pedagogy, for not having been mentioned in the course of the interviews, directing as answer to the problem question " what relationships can be identified from the stage for the constitution of praxis?" is that the training of the interviewees who were affected by the migration of the PPC and also by the passage of the pandemic period, did not provide a relationship for the constitution of pedagogical praxis in the teachers interviewed. Thus, the narratives and the problematization of the experience in school made it possible to glimpse in the academic interviewed the constitution of the theoretical frameworkinitial practical acquired during initial teacher training and which was revisited during its initiation in the teaching profession, however, in its majority, occurred from some theoretical disciplines.

**Keywords:** Pedagogical praxis. Initial Training. Compulsory internship. Biographical Method. Formative narratives.

## QUADROS

Quadro 1 – Perfil das professoras entrevistadas – Tempo I: pré-análise.....	21
Quadro 2 – Análise das produções: dissertações e tese .....	32
Quadro 3 – Síntese dos procedimentos metodológicos da pesquisa.....	43
Quadro 4 – A regulação do magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.....	51
Quadro 5 – Comparativos de equivalências da matriz curricular dos anos de 2014, 2018 e 2022.....	53
Quadro 6 – Distribuição da carga horária de estágio e práticas - Pedagogia/Faed.....	60

## **TABELAS**

Tabela 1 – Período da produção de dados: entrevistas narrativas .....	23
Tabela 2 – Resultados Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2013-2023) .....	31
Tabela 3 – Carga horária de estágio e práticas – Pedagogia Faed/UFMS (1991-2023) .....	59

## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação – Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica

ERE – Ensino Remoto Emergencial

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DPD – Desenvolvimento Profissional Docente

Faed – Faculdade de Educação

Gepnaf – Grupo de Estudo e Pesquisa com Narrativas Formativas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MS – Mato Grosso do Sul

Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSL – Partido Social Liberal

Reme – Rede Municipal de Ensino

RP – Residência Pedagógica

TCC – Trabalho de conclusão de curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.1 Tempo I – pré-análise/leitura cruzada: Professoras participantes da pesquisa .....	21
1.2 Trajetória formativa: da escolha do curso ao Mestrado em Educação.....	24
1.3 O objeto no campo de pesquisa da educação .....	31
<b>2 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS</b> .....	37
<b>3 CONSTITUIÇÃO DA PRÁXIS: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES</b> .....	45
3.1 Tempo I – Leitura cruzada: Formação inicial no curso de Pedagogia .....	48
3.2 Iniciação à docência via estágio: aportes da formação inicial .....	57
<b>4 AS DOCENTES E AS NARRATIVAS FORMATIVAS: ANÁLISES</b> .....	67
4.1 Tempo II – Leitura temática (unidades de análise descritivas): A constituição da práxis pedagógica em professoras iniciantes .....	73
4.1.1 Escolha do curso, formação inicial, formação continuada e pós-graduação .....	76
4.1.2 Iniciação à docência e ambiente escolar .....	84
4.1.3 Reflexões narradas durante a entrevista .....	89
<b>5 TEMPO III – LEITURA COMPREENSIVA-INTERPRETATIVA: (Considerações em aberto)</b> .....	94
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	100

## 1 INTRODUÇÃO

*[...] pensando do ponto de vista da abordagem biográfica, o movimento de formação acontece de dentro para fora, ou seja, são as apropriações que os agentes fazem daquilo a que foram expostos durante o período de formação que poderão (ou não) se consolidar em aprendizagens e mudanças de ação (Sousa, 2018, p. 31).*

A pesquisa apresentada foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação (Faed) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), e está vinculada ao projeto “A escuta e o diálogo institucional em ateliês biográficos: formação e iniciação à docência”, do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf). O objeto de estudo aqui tratado consiste nas relações entre o estágio obrigatório realizado durante a formação inicial e a construção da práxis pedagógica de professores iniciantes, com o intuito de nos aproximarmos da seguinte questão de pesquisa: que relações podem ser identificadas entre as propostas de estágios obrigatórios de um curso de Pedagogia e a constituição da práxis pedagógica de professores iniciantes, egressos do curso?

Nesta pesquisa, a práxis é entendida, a partir da definição proposta por Imbernón (2011), como a capacidade de refletir sobre a prática docente, interpretar e analisar a realidade, o que nos remete à relação entre prática, ação e reflexão. Os termos ação e reflexão direcionam para o pensamento reflexivo do docente, visando identificar em sua prática as ações ou intervenções necessárias a serem repensadas ou inseridas no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, advindas do seu ato de refletir. Dessa forma, a experiência, no sentido apontado por Jorge Larrosa (2002), junto à reflexão sobre a prática, propicia a tomada de consciência a respeito do ato de lecionar e do desenvolvimento profissional docente (DPD), constituindo, assim, a práxis.

O DPD refere-se a um processo de aprendizagem da profissão que ultrapassa uma definição mais pontual e restrita de “formação continuada”, usualmente pensada no contexto de cursos, palestras, reuniões, oficinas ou encontros. O investimento no DPD é intencional e subjetivo, sendo também influenciado por variáveis como o tipo de ambiente institucional encontrado pelos professores quando de sua inserção no campo de atuação, a relação que conseguem estabelecer com seus pares e com a equipe gestora, o suporte recebido da instituição e/ou rede de ensino, bem como a forma de organização do trabalho docente na instituição.

Trata-se, portanto, de “[...] algo dinâmico, contínuo, que evolui, que ocorre desde a inserção inicial do professor no seu contexto de trabalho e vai se ampliando no decorrer da carreira docente” (Hobold; Farias, 2020, p. 111). Por meio da ação pedagógica e das interações ocorridas durante esse processo de constituição da práxis e investimento pessoal no DPD, há o direcionamento dos processos de ensino e de aprendizagem e a construção do conhecimento e reflexão sobre o coletivo docente.

Além disso, o desenvolvimento profissional docente “[...] implica modificar o conhecimento do professor e sua compreensão de si mesmo, seu desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento teórico, sempre se baseando na sua prática cotidiana, no próprio desenvolvimento profissional e na carreira” (Hobold, Farias, 2020, p. 111). Logo, neste ponto há a aproximação com a constituição da práxis pedagógica e por meio das interações ocorridas durante o direcionamento dos processos de ensino e de aprendizagem, em exercício prático no campo profissional, refletindo na e sobre sua função docente, compreendendo as práticas e ações que desempenha não só no contexto escolar da sala de aula, mas também de toda a escola, do sistema de ensino e da sociedade.

A formação dos professores, no entanto, não começa com as primeiras experiências como docente, após a colação de grau. Desde a formação inicial, ou até mesmo antes disso – com suas experiências como estudantes ou como pais de estudantes – esses sujeitos estabelecem contatos com o cotidiano das escolas, ainda que não seja com o olhar de um profissional da área. Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar possíveis relações entre as propostas de estágios obrigatórios de um curso de Pedagogia e a constituição da práxis pedagógica de professores iniciantes, egressos do curso.

O estágio supervisionado, conforme Selma Garrido Pimenta<sup>1</sup> (2021), é um componente curricular obrigatório de cursos de licenciatura, o qual proporciona na formação de professores o diálogo entre a teoria e a prática, por meio de estudos, análise, problematização, reflexão e proposição do ensino. Visa, acima de tudo, o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo dos estudantes, futuros professores, e, nesse sentido, pode-se considerar a possibilidade de o estágio contribuir para a formação da práxis pedagógica.

O estágio possibilita a inserção dos acadêmicos na realidade das instituições, em especial as públicas, abrindo espaço para o graduando se familiarizar com o cotidiano profissional, representando, dessa forma, um processo de ação entre a teoria e a prática.

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa, acompanhando um movimento que visa dar visibilidades às mulheres na Ciência, optei por, sempre que possível, colocar o nome completo das autoras, ao invés de somente o último sobrenome, na primeira vez em que são citadas.



Segundo Pimenta (2006), é por meio da ação pedagógica e das interações ocorridas durante essa ação que há o direcionamento dos processos de ensino e de aprendizagem, o que, conseqüentemente, pode levar à construção do conhecimento de suas ações pedagógicas.

Para tanto, o estagiário deve refletir sobre a função docente, buscando a compreensão da práxis realizada, das práticas e ações que desempenha não só no contexto escolar da sala de aula, mas também de outros espaços da escola, do sistema de ensino e da sociedade. A importância do estágio obrigatório se centra na inserção à prática profissional ao propiciar a vivência, os processos de investigação e a problematização da realidade, e a partir dela, refletir sobre a prática e sua relação com os aportes teóricos apreendidos durante o curso de licenciatura.

Na formação inicial, espera-se que o acadêmico utilize os estudos teóricos no desenvolvimento de suas práticas durante a iniciação à docência no período de estágio obrigatório. De fato, “Tratar o estágio como o espaço para essa relação (teoria e prática) é compreendê-lo como momento de reflexão sobre as aprendizagens no contexto institucional, ou seja, com base nas disciplinas vivenciadas durante o curso de formação” (Silva; Gaspar, 2018, p. 206). Conforme Pimenta (1995, p. 63), o estágio “[...] é uma atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional, da transformação da realidade existente.”

Para a produção dos dados, no que se refere à contribuição dos estágios para constituição da práxis pedagógica, priorizou-se na pesquisa a escuta de professoras<sup>2</sup> iniciantes, egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Faed) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), por meio de entrevistas narrativas (Schütz, 2011), que foram analisadas por meio da técnica denominada análise compreensiva-interpretativa<sup>3</sup> (Souza, 2014). Essa escolha metodológica visou propor e fomentar o diálogo com as professoras iniciantes a partir da sua prática, ofertando espaços em que pudessem compartilhar suas dificuldades, acertos, diferenças, frustrações e sucessos. Buscou-se, assim, mostrar que o professor tem voz e que ouvir sobre sua prática contribui para a sua própria reflexão e para a reflexão dos formadores e de outros futuros professores.

---

<sup>2</sup> Todos os sujeitos entrevistados foram do sexo feminino. Dessa forma, passarei a referenciar no pronome feminino a partir deste ponto.

<sup>3</sup> Na seção “Questões teórico-metodológicas” defino essas técnicas e discorro sobre as diferenças entre a entrevista narrativa e outros tipos de entrevista, como a semiestruturada.

Giseli Barreto da Cruz, Isabel Maria Sabino de Farias e Márcia de Souza Hobold (2020, p. 04) apontam que o período em que o professor iniciante passa pela inserção profissional “[...] abarca os primeiros anos do professor em um novo contexto de exercício profissional, marcado, em geral, por tensões decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente de trabalho desconhecido, interferindo diretamente no seu processo de socialização profissional”.

Veenman (1988) considera que esse período ocorre nos primeiros cinco anos de inserção profissional, passando da transição de estudantes para professores. Cruz, Farias e Hobold, (2020, p. 04) definem, portanto, que o professores iniciantes são aqueles recém-licenciados e certificados profissionalmente e “[...] que se encontram no auge da fase do aprender a ensinar [...]”. Todavia, o processo de inserção pode não se desenvolver da forma como se espera, com uma recepção amigável e acolhedora, sobretudo por enfrentar as tensões e desafios (Marcelo Garcia, 1999) a qual a profissão docente carrega em seu início da atuação.

Como supracitado, a pesquisa compõe o subprojeto “A escuta e o diálogo institucional em ateliês biográficos: formação e iniciação à docência”, o qual tem como objeto de estudo as políticas de apoio e acompanhamento dos professores iniciantes e objetivou investigar as políticas de indução a professores iniciantes da rede municipal de ensino de Campo Grande, MS, a fim de compreender se contemplam suas necessidades formativas e de apoio. O referido projeto, por sua vez, constituiu parte das pesquisas derivadas do projeto nacional “Processos de Indução de professores iniciantes na escola básica”, que possuía como coordenadora geral a Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (*in memoriam*).

Logo, o estudo se destina àqueles que pesquisam a formação inicial e o ingresso no campo de atuação como professor iniciante, com o intuito de proporcionar o diálogo para repensar o currículo, a forma como ocorrem a iniciação à docência durante a realização dos estágios obrigatórios e a iniciação à docência no campo profissional. A pretensão, portanto, é contribuir com o debate educacional, junto às pesquisas que trazem a perspectiva dos professores sobre o seu período de iniciação à docência e sobre a constituição de sua práxis pedagógica ao longo de seu desenvolvimento profissional.

Para a compreensão do objeto de pesquisa e das análises que os dados produzidos para a escrita deste relatório possibilitaram, torna-se necessário evidenciar o momento social vigente, uma vez que os estágios obrigatórios, a própria matriz curricular dos cursos de graduação e o campo de atuação docente são situados historicamente.

No contexto social e histórico em que a pesquisa foi desenvolvida, no campo político, um fato importante é que em 1º de janeiro de 2023 encerrou-se o mandato de Jair Messias

Bolsonaro (2019-2022) na presidência da República e iniciou-se o terceiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026). Logo, o período de inserção profissional dos professores iniciantes participantes desta pesquisa ocorreu em um momento histórico em que o governo brasileiro foi liderado por um representante do Partido Social Liberal (PSL), especialmente marcado pelo sucateamento da educação, descontinuidade e/ou falta de investimentos em políticas públicas sociais e educacionais, incitação da população a desvalorizar os professores, as universidades e o próprio conhecimento científico e, sobretudo, pelo gerenciamento negacionista e confuso das questões de saúde pública ligadas à pandemia de Covid-19, em decorrência da alta propagação do vírus SARS-CoV-2.

No Brasil, vidas perdidas pelo descaso na saúde consequente do antigo governo marcam o número de 700 mil<sup>4</sup> óbitos desde o início da proliferação do vírus, muitas dessas vidas que foram encerradas como consequência do conservadorismo e neoliberalismo da extrema-direita, do negacionismo à ciência e a vacinação.

O período pandêmico tornou ainda mais visível o desmonte da educação, advindo do corte de recursos para a educação básica, da falta de financiamento de pesquisas acadêmicas e atrasos no pagamento das bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) aos pesquisadores e acadêmicos vinculados a programas de pós-graduação. O período de 2020 a 2021 ficará inscrito na história da educação como o momento de falta de suporte e acesso a todos os alunos e professores para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), estratégia adotada para a manutenção das atividades educacionais quando as aulas presenciais foram suspensas e o isolamento social foi recomendado, sobretudo pelos entes federados da esfera municipal e estadual, haja vista a resistência do Governo Federal em adotar medidas protetivas mais rígidas, como o *lockdown*.

No contexto local de Campo Grande, MS, de início, foi determinado pela Prefeitura Municipal que o isolamento social ocorreria em um período de 15 dias (23 de março a 6 de abril de 2020), de acordo com o Decreto nº 15.393, de 17 de março de 2020 (Mato Grosso do Sul, 2020a). Entretanto, prolongou-se para 42 dias (período de 20 de março a 30 de abril de 2020), conforme publicado na Deliberação n. 001/2020/CRASE/MS, de 23 de março de 2020 (Mato Grosso do Sul, 2020b), a partir da Declaração de Emergência no Estado de Mato Grosso do Sul por meio do Decreto Estadual 15.396 de 19 de março de 2020 (Mato Grosso do Sul, 2020c), mas, com o aumento de casos e óbitos, o isolamento perdurou, tendo por base as medidas de biossegurança. E, assim, seguiu-se todo o desenvolvimento das atividades escolares

---

<sup>4</sup> Informação retirada do site: <https://covid.saude.gov.br/>

em caráter remoto, algo inédito na educação na forma com a qual se desenvolveu para se adaptar ao complexo contexto, para os alunos da Rede Municipal de Ensino (Reme) de Campo Grande, MS, até o período de retomada de forma fracionada e/ou escalonada a partir do dia 26 de julho de 2021<sup>5</sup>. Concretizando-se com a retomada presencial de todas as atividades, em 14 de fevereiro de 2022<sup>6</sup>.

No contexto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), as aulas foram suspensas a partir do dia 16 de março de 2020, de acordo com a Portaria nº 394/2020, a qual dizia

Art. 5º Os diretores dos Campus, Faculdades, Institutos e Escola da UFMS, em conjunto com os respectivos coordenadores de curso de graduação e de pós-graduação, deverão incentivar a execução do Plano de Ensino das disciplinas por meio de Estudo Dirigido, utilizando Educação a Distância e Tecnologias de Informação e Comunicação (Moodle, Google Classroom, Google Meet, Skype, Google Hangout, WhatsApp, Facebook, e-mail e outras) por meio de trabalho remoto, quando aplicável, enquanto perdurar o estado de emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do COVID-19 (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2020a, p. 1).

Assim, de 2020 a 2021 os cursos da UFMS tomaram o caráter remoto para a continuação dos estudos. As disciplinas precisaram ser adaptadas para o período, como por exemplo, as disciplinas de estágio obrigatório, que também foram realizadas de modo inteiramente remoto (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2020b).

Em meu processo de formação inicial na graduação, e no primeiro semestre da pós-graduação, passei pela experiência do Ensino Remoto Emergencial. A escolha por este objeto de pesquisa se iniciou<sup>7</sup> em 2017, com pequenas inquietações que foram discutidas no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no período de 2020 a 2021, e hoje está relacionada também ao meu campo profissional de atuação, como professora iniciante na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS (Reme), desde 2023. Pesquisar, ler, discutir e refletir sobre a formação inicial e sobre a iniciação à vida profissional docente são de extrema importância para a valorização da carreira e do profissional, de propor a discussão e reflexão sobre a formação inicial e das políticas de indução que serão necessárias para a inserção do docente.

---

<sup>5</sup> Informação retirada do site: <https://midiamax.uol.com.br/cotidiano/2021/sem-diz-monitorar-pandemia-e-mantem-calendario-para-retorno-das-aulas-em-campo-grande/>

<sup>6</sup> Informação retirada do site: <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2021/11/27/calendario-escolar-de-2022-tera-inicio-em-14-de-fevereiro-na-reme-de-campo-grande.ghtml>

<sup>7</sup> A partir deste momento a dissertação será escrita na primeira pessoa do singular, devido a utilização do método biográfico e por trazer aspectos de minha história.

Isto posto, no tópico a seguir apresento o perfil das professoras participantes da pesquisa<sup>8</sup> e descrevo o caminho de realização da produção de dados, neste caso, das narrativas a partir das entrevistas com professoras egressas do curso de Pedagogia/ Faed/UFMS, e que durante o ano de 2023 estavam atuando como professoras iniciantes em sua inserção profissional. Esta análise inicial dos dados corresponde ao Tempo I da análise compreensiva-interpretativa, denominado como “pré-análise” ou “leitura cruzada”, em que, conforme Souza (2006, p. 43), o/a pesquisador/a “[...] centra-se na organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, para, em seguida, avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação.”

### 1.1 Tempo I – pré-análise/leitura cruzada: Professoras participantes da pesquisa

Em relação à escolha das professoras participantes da pesquisa, foram vivenciados dois momentos. O primeiro ocorreu de forma remota, por meio do envio de um questionário (*Google Forms*) a egressas do curso de Pedagogia, com perguntas gerais voltadas somente aos critérios de inclusão para a pesquisa: se a respondente estava atuando como professora após a conclusão do curso e se consentia ser entrevistada e participar da pesquisa. O *link* do questionário foi divulgado em plataformas digitais (*Facebook, Instagram, Twitter e Telegram*).

Após a conferência do questionário, foram selecionadas cinco participantes que atendiam aos critérios de inclusão e concordaram em ser entrevistadas. O quadro 1 traz algumas informações que ajudam a conhecer um pouco do perfil das participantes da pesquisa.

**Quadro 1 – Perfil das professoras entrevistadas – Tempo I: pré-análise**

Pseudônimo <sup>9</sup>	Dalila	Marlana	Alice	Ana	Laura
<b>Idade</b>	24	51	24	24	26
<b>Ingresso no curso</b>	2017.1	2017.1	2016.1	2017.1	2017.1
<b>PPC em vigência</b>	Migração do PPC de 2014 para o PPC de 2018	Migração do PPC de 2014 para o PPC de 2018	PPC de 2014	Migração do PPC de 2014 para o PPC de 2018	Migração do PPC de 2014 para o PPC de 2018

<sup>8</sup> A pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética, identificada pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 66021522.5.0000.0021.

<sup>9</sup> Escolhidos por cada professora para preservar sua identidade.

<b>Contato inicial com o campo de atuação profissional (durante a graduação)</b>	Estágio obrigatório, Pivic e projeto de extensão no curso de Música	Estágio obrigatório	Estágio obrigatório, estágio não remunerado e projeto de extensão de histórias/filmes produzidos por crianças	Estágio obrigatório	Estágio obrigatório, Pibid,
<b>Conclusão do curso</b>	2021.1	2020.2	2019.2	2020.2	2020.2
<b>Especialização</b>	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em gestão (concluída)	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em educação especial e em coordenação e orientação pedagógica (concluída)	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em alfabetização (concluída)	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Libras (em andamento)	Pós-graduação <i>strictu sensu</i> em Educação, nível Mestrado (concluída)
<b>Início da docência</b>	2022	2022	2020	2022	2023
<b>Tempo de docência</b>	2 anos	2 anos	4 anos	2 anos	1 ano
<b>Turma em que atua em 2023</b>	Grupo 5 - Educação Infantil (5 a 6 anos)	5º ano	Coordenadora pedagógica dos Anos Iniciais, responsável pelos 3º anos, EJA, sala de recursos e sala de apoio pedagógico	3º ano	Educação de Jovens e Adultos (1º segmento)

Fonte: Elaborado com base nos dados da entrevista (2023).

As informações em relação à especialização e ao tempo de docência foram identificadas durante as entrevistas e compõem o quadro para traçar o perfil das professoras. Foram entrevistadas cinco professoras, duas entrevistas ocorreram de forma presencial, em local e horário combinado com as entrevistadas, e três via plataforma *Google Meet*.

Todas as entrevistas tiveram início com a apresentação da pesquisa, leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), um momento para caso houvesse alguma dúvida, escolha do pseudônimo e ênfase de que toda e qualquer informação relacionada a qualquer instituição permaneceria em anonimato durante a descrição, assim como os nomes ditos durante a entrevista. Na sequência, ocorreu uma breve explicação a respeito dos procedimentos da entrevista narrativa, buscando deixar as professoras à vontade para narrarem o que, naquele momento, considerassem mais significativo. Embora não tenha um roteiro

estruturado, e durante uma entrevista narrativa as intervenções sejam mínimas, o/a pesquisador/a que utiliza essa técnica planeja (para si mesmo/a) as temáticas que pretende abordar com os sujeitos. Nesta pesquisa, a temática inicial foi a escolarização básica e a escolha do curso de Pedagogia, seguida das experiências e vivências no curso de Pedagogia e no período de iniciação à docência.

As transcrições se materializaram em narrativas sobre a formação docente das participantes, e foram enviadas às entrevistadas para que analisassem, sugerissem alterações, supressões ou adições, e por fim autorizassem sua utilização na pesquisa. Abaixo segue a tabela com as etapas realizadas e o período de intervalo entre cada uma.

Tabela 1 – Período da produção de dados: entrevistas narrativas

<b>Entrevistada</b>	<b>Realização da entrevista</b>	<b>Local</b>	<b>Envio da transcrição</b>	<b>Retorno e aprovação</b>
Dalila	24/07/2023	Residência familiar	29/07/2023	23/08/2023
Marlana	24/07/2023	<i>Google Meet</i>	29/07/2023	29/07/2023
Alice	25/07/2023	Cafeteria	29/07/2023	01/08/2023
Ana	27/07/2023	<i>Google Meet</i>	17/08/2023	17/08/2023
Laura	09/08/2023	<i>Google Meet</i>	17/08/2023	27/08/2023

Organização: a autora.

A análise interpretativa das entrevistas narrativas realizadas com as cinco professoras teve como intuito evidenciar as singularidades das suas histórias e das experiências que vivenciaram durante sua escolarização básica, formação inicial e iniciação à docência, de forma a compreender a constituição de sua práxis pedagógica.

Para realizar a análise, o primeiro passo, após a transcrição e revisão, foi o tempo I: pré-análise, para na sequência realizar a leitura cruzada das narrativas. A leitura cruzada propiciou que fossem identificados pontos de semelhanças e diferenças entre as informações gerais para compreender o grupo selecionado.

Dessa forma, o grupo é composto por cinco professoras na faixa etária de 24 a 51 anos. Em nível singular, temos uma professora, Marlana, que iniciou sua escolarização no final da década de 1970 e no início da década de 1980, período em que, segundo Souza (2006), a educação passava por um momento de movimentos em defesa da escola pública e gratuita, com debates sobre o papel transformador da escola e da prática educativa em uma sociedade

excludente e marcada pelo capitalismo, além da discussão pelo reconhecimento da didática como ciência da Educação.

Em contraponto, as outras quatro professoras do grupo, de 24 a 26 anos, nasceram no final da década de 1990, e tiveram o início de sua escolarização marcado pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a qual tornou obrigatória e gratuita a Educação Básica, e que ao longo dos anos passou por regulamentações e novos decretos e leis foram incluídos para a garantia do direito à educação e à aprendizagem.

Na leitura cruzada, foi possível vincular com a análise do tempo II: leitura temática – unidades de análise descritivas. Identifiquei três unidades centrais para a análise temática, presentes na narrativa de cada professora, as quais são norteadoras para as discussões a seguir. As temáticas foram: 1) escolha do curso, formação inicial, formação continuada e pós-graduação; 2) iniciação à docência e ambiente escolar; 3) reflexões narradas durante a entrevista. As unidades temáticas perpassam todas as seções da dissertação, mas em algumas elas serão mais evidenciadas, como, por exemplo, na seção 3 – Constituição da práxis: contribuições da formação inicial de professores e na seção 4 – As docentes e as narrativas formativas: análises.

Clandinin e Connelly (2011, p. 186) ressaltam que “Considerando a noção de espaço tridimensional da pesquisa narrativa, o escritor tenta compor um texto olhando retrospectivamente e prospectivamente, extrospectiva e introspectivamente, situando a experiência dentro de um lugar.” Nessa perspectiva, tendo em vista que – assim como as cinco professoras entrevistadas – sou egressa do curso de Pedagogia/Faed/UFMS e professora iniciante, para a composição dos escritos deste relatório de pesquisa precisei primeiramente olhar “retrospectivamente” a minha própria trajetória formativa, que me levou a, nesse momento, estar como professora e pesquisadora iniciante.

Assim, no próximo subtópico apresento parte do meu memorial de formação, com o intuito de apresentar minhas singularidades que se deslocam no tempo-espaço das trajetórias individual e coletiva das professoras iniciantes.

## **1.2 Trajetória formativa: da escolha do curso ao Mestrado em Educação**

A escolha para o curso de Pedagogia ocorreu no último dia de seleção das duas opções para o ingresso via Enem. Eu estava em dúvida, não sabia para qual curso prestar, então, inicialmente eu estava entre Enfermagem e Nutrição. Ao demonstrar minhas angústias em relação a não conseguir seguir em nenhuma das áreas, minha mãe falou sobre Jornalismo e



Letras, por serem áreas com leitura (lembro-me de passar horas lendo no início de 2017, nas horas vagas em que não estava dançando ou ansiosa para o resultado do vestibular), até que por fim mencionou a Pedagogia e me contou sua experiência durante o magistério, mostrou-me as produções ao longo da formação e sua vontade de lecionar que foi impedida após a vinda de duas filhas e os cuidados que estava dedicando à minha avó.

Bom, como bem sabemos, ingressei em Pedagogia. Após aquela conversa, e como boa filha que sou, por que não seguir os passos de minha mãe? O resultado do vestibular não tardou a sair, e estava orgulhosa de minha decisão, principalmente pela felicidade da minha mãe.

O ingresso no curso de Pedagogia ocorreu em 2017. No dia 19 de abril de 2017, especificamente. A euforia durante o trote universitário quase não foi suficiente para enfrentar o primeiro semestre do curso. A dinâmica e objetivos eram totalmente distintos do que eu estava acostumada, visto que o foco estava em passar no vestibular, mas depois que eu passei veio a dúvida: o que era a Pedagogia? Eu sabia que me formaria professora, mas como ser professora? Como e quem eu vou ensinar? Como eu vou alfabetizar alguém? Eu vou “dar conta” de uma turma numerosa?

Não foram anos fáceis, no primeiro semestre já quis desistir, a leitura era totalmente distinta, não compreendia as exigências e parecia que eu nem sabia escrever. Quando eu estava no 4º semestre do curso de Pedagogia, mais precisamente no segundo semestre de 2018, cursei a disciplina de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II. Em consonância com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) 2015-2018, vigente à época em que a cursei, na disciplina de Prática de Ensino<sup>10</sup>, com carga horária de 68 horas, os acadêmicos realizavam 20 horas de observação na escola, focalizando os aspectos internos e externos à sala de aula e a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Embora a observação do espaço escolar realizado durante a disciplina de Prática de Ensino não tenha sido o primeiro contato que tive com a sala de aula, foi essa experiência que me proporcionou um olhar problematizador para a docência, aliado às expectativas sobre o estágio, que se iniciaria no semestre seguinte, e aos questionamentos se essa breve inserção na escola seria suficiente para me preparar para o exercício da profissão.

---

<sup>10</sup> As disciplinas de Práticas de Ensino, no PPC do curso de Pedagogia/Faed vigente no período de 2014 a 2018, destinavam uma parte da carga horária para observação do campo de atuação docente, com análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e da observação do ambiente interno e externo à sala de aula. Com a alteração do PPC, que ficou vigente de 2019 a 2022, toda a carga horária de 68h passou a ser cumprida com aulas na universidade, sem a ida dos acadêmicos às escolas. Essa alteração foi mantida no PPC que passou a vigorar a partir de 2023.

Nesse período, houve alterações no PPC, com impactos maiores para as disciplinas de estágio. No PPC 2015-2018, os estágios tinham início no 5º semestre, ou seja, eu iria iniciar o primeiro estágio no início do ano letivo de 2019. No entanto, com o novo PPC da licenciatura em Pedagogia (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018), vigente a partir de 2019, a primeira das seis disciplinas obrigatórias de estágio na educação básica para integralização da carga horária passou a ser realizada no 3º semestre do curso, sendo uma pré-requisito para matrícula na próxima. Assim, para que eu – e meus colegas de turma – pudéssemos colar grau no tempo regular do curso (8 semestres), foi necessário cursar duas disciplinas de estágio no segundo semestre desse mesmo ano, de forma concentrada, ou seja, na metade do tempo (um semestre letivo) que os acadêmicos que ingressaram já na vigência desse novo PPC tinham para realizar as atividades de estágio. Com isso, considero que houve prejuízos à minha formação, devido às pressões advindas do aligeiramento do tempo de elaboração do planejamento da regência e da escrita dos relatórios de cada estágio, pois não havia um intervalo de tempo entre um estágio e a preparação para observar e assumir a turma posterior.

Durante o ano de 2020, a previsão era de manter o estipulado no ano anterior, isto é, cursar duas disciplinas concentradas de estágios no semestre inicial e o último estágio no segundo semestre de 2020, que seria meu último semestre de curso. Entretanto, em decorrência do período de pandemia, as disciplinas de estágio foram reestruturadas a partir do Ensino Remoto Emergencial (ERE), com isso, cursei os dois primeiros estágios do Anos Iniciais do Ensino Fundamental somente no segundo semestre de 2020, e o último estágio no primeiro semestre de 2021, semestre em que também concluí a graduação. Ressalto que estes três últimos estágios foram realizados sem a ida ao espaço físico das escolas, que estavam fechados devido à pandemia.

Minhas vivências com as disciplinas que propiciam a aproximação do acadêmico de licenciatura com a escola podem ser assim sintetizadas: foram duas práticas pedagógicas da educação infantil, em que não houve carga horária destinada à observação na escola, e duas práticas de ensino nos anos iniciais, em que houve idas ao campo de atuação para observação, três estágios cursados de forma presencial na educação infantil, sendo um realizado no decorrer de um semestre e dois no modelo concentrado, em que a carga horária da disciplina é distribuída em um menor intervalo de tempo; e três estágios nos anos iniciais cursados durante a pandemia, nos quais não tive contato com a escola ou com as crianças.

Esse período foi marcado pelo Ensino Emergencial Remoto (ERE), em que

[...] devido à pandemia de Covid-19, houve modificação na metodologia das disciplinas, que passaram a ser realizadas de forma remota: as aulas e o seminário final foram realizadas em plataformas online, a observação e regência foram realizados de forma distanciada, com enfoque em discussões acerca do contexto vivenciado, reflexões sobre o retorno após o período pandêmico, planejamento de atividades como videoaulas, atividades escritas que pudessem ser enviadas para as crianças, entre outras propostas que fossem adequadas para o Ensino Remoto Emergencial (Brizola, Sousa, 2023, p. 755-756).

No Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II, por exemplo, houve modificações em relação ao planejamento, o que propiciou, de uma forma mais acentuada, a inserção ao contexto atual de ensino remoto adotado na pandemia. Nele, a proposta foi produzir atividades que, hipoteticamente, fariam parte da composição do Caderno de Atividades do 2º ano do Ensino Fundamental, além de um roteiro para a gravação de videoaulas. Para tal, o período de observação sucedeu-se por meio das aulas disponibilizadas no canal TV Reme<sup>11</sup> no *YouTube*, e a regência estruturou-se na produção das videoaulas explicativas e representativas das atividades.

Foi a partir dessas experiências, algumas marcantes de forma positiva, outras frustrantes, que surgiram as questões que embasaram o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Contribuições das disciplinas de estágio do curso de Pedagogia Faed/UFMS para a práxis pedagógica: uma análise narrativa” (Brizola, 2021): as disciplinas de estágio obrigatório do curso de Pedagogia Faed/UFMS, da forma em que são organizadas, contribuem para aproximar o licenciando da realidade escolar? O tempo de duração de cada disciplina, de 51 horas, dentre as quais 32 são cumpridas na escola, é suficiente para a apropriação do significado e das implicações do trabalho pedagógico naquela turma ou faixa etária?

Para investigar essas questões, utilizei como procedimentos metodológicos a análise documental e bibliográfica, tendo como fontes: artigos, livros, teses e dissertações de autores que discutem o lugar do estágio na formação inicial de pedagogos; a legislação educacional, os documentos oficiais que norteiam o estágio no curso de Pedagogia/Faed e, ainda, na

---

<sup>11</sup> A transmissão da TV Reme, parceria com a TV Educativa do Estado, visa contemplar os 110 mil alunos da Rede Municipal de Ensino (Reme), que ao longo do dia, incluindo o período noturno, poderão assistir pelo canal 4.2, aulas gravadas por professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Os alunos que sintonizarem o canal 4.2 da TVE também terão acesso a uma grade de programas educativos produzidos pela TV Educativa, que irá complementar a grade da TV Reme. As aulas televisionadas serão mais uma ferramenta para complementar os cadernos com atividades pedagógicas disponibilizados pelas escolas. A grade com os conteúdos também irá contar com programas educativos da TVE, que serão intercalados às aulas da Reme, reforçando o conteúdo pedagógico. Quem perder alguma aula transmitida pela TVE, poderá acessar o canal do Youtube, específico da TV Reme, onde todo o conteúdo será postado. O canal pode ser acessado pelo link <https://www.youtube.com/channel/UCsC4oAnt5rZiGAEKYLAYBog>. Informação retirada do site <http://www.campo grande.ms.gov.br/semmed/tv-reme/>.

perspectiva da pesquisa narrativa, os meus próprios relatórios de estágio, que foram tomados como fonte de dados. Como resultados, aponte que: a distribuição da carga horária nas disciplinas de estágio nem sempre favorecia o tempo necessário para o aprofundamento teórico e metodológico dos estudantes, sobretudo nos chamados estágios concentrados, em que a carga horária era cumprida na metade do tempo previsto para as demais disciplinas e o pouco tempo em cada instituição parceira não permitia ao estagiário realmente conhecer a realidade e o cotidiano escolar. Minhas conclusões, naquele momento, foram que a construção e aquisição dos saberes que subsidiam a práxis pedagógica não deveriam se restringir ao estágio, mas sim à articulação entre disciplinas de fundamentação teórica e disciplinas mais voltadas para a prática.

Inicialmente, os sujeitos da pesquisa do TCC seriam alunos do próprio curso de Pedagogia Faed/UFMS, à época pretendia entrevistar nove acadêmicos do curso do período diurno, subdivididos em três grupos: no primeiro grupo, o critério era que estivessem cursando o 3º semestre; no segundo grupo, que estivessem cursando o 8º semestre; e o terceiro e último grupo, também cursando o 8º semestre, entretanto como critério de inclusão a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). O objetivo era de identificar comparativos divergentes dentre os três grupos de acadêmicos que seriam entrevistadas, com o intuito de destacar a contribuição/efetivação ou não do Estágio Obrigatório no Curso de Pedagogia da UFMS.

Entretanto, devido ao período pandêmico e o curto prazo para o desenvolvimento da pesquisa, o projeto passou por reformulações. A partir do Método Biográfico, minha orientadora sugeriu que fossem analisados os meus próprios relatórios de estágio, de 2019 a 2021, produzidos durante o curso de Pedagogia.

Isto posto, após a conclusão do curso e com uma nova inquietação em relação a como seria a inserção no campo de atuação profissional, quais seriam os desafios – sobretudo por essa inserção se dar após o período pandêmico – e quais as contribuições da graduação para que eu me sentisse preparada para o início na carreira docente, redigi o anteprojeto “Os impactos na formação inicial causados pelo estágio remoto em egressos do curso de Pedagogia Faed/UFMS”, submetido ao processo seletivo do programa de pós-graduação – mestrado em Educação – da Faed/UFMS. Após o ingresso no Mestrado em Educação, no ano de 2022, tendo por base as discussões teórica-metodológicas durante as disciplinas obrigatórias e optativas, algumas reformulações foram necessárias, até chegar ao delineamento da pesquisa que ora é apresentada neste relatório de qualificação.

Muitas memórias passam ao longo desse momento de escrita, sobretudo que no início de fevereiro de 2022, após a convocação por meio de processo seletivo da Rede Municipal de Ensino para assumir a regência em uma turma da Educação Infantil, 20h semanais, tornei-me componente do público-alvo da pesquisa, ao iniciar a docência no Grupo 4, com 21 crianças da faixa etária de 4 a 5 anos, que têm muito a falar, a mostrar, a conhecer e a se expressar. Vivencio, assim, a articulação entre a pesquisa e a atuação profissional, visto que sou egressa do curso de Pedagogia/Faed e, neste momento, também vivencio a constituição da minha práxis pedagógica como professora iniciante, o que tem contribuído para enriquecer a produção e análise dos dados de pesquisa.

Destaco também a importância de ter sido bolsista durante os dois anos de mestrado, o qual proporcionou compreender a constituição do professor pesquisador, ao observar e realizar regência em disciplinas direcionadas à formação inicial, no curso de Pedagogia Faed/UFMS, sendo elas: Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II (24h); Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (10h) e Prática Científica II (34h). Disciplinas em que pude proporcionar, junto a minha orientadora, a leitura, o debate e a reflexão sobre o termo “práxis pedagógica” aos acadêmicos, para que fosse possível observar a constituição da práxis nos graduandos.

Esta experiência possibilitou ampliar o meu olhar sobre o estágio obrigatório na formação inicial, a partir de múltiplas perspectivas: a de acadêmica, que há pouco estava sendo orientada para realizar observação e regência na educação básica; a de formadora, corresponsável pelo acompanhamento e orientação dos estagiários; e a de professora iniciante, que compreende, na prática, a importância daquela atividade acadêmica para a constituição da práxis dos futuros professores.

Ademais, direcionou minha atenção para aspectos que, como graduanda, passaram despercebidos, mas que no papel de estagiária da pós-graduação, acompanhando a disciplina que também era meu objeto de estudo, puderam ser problematizados, ampliando a compreensão da formação inicial. Minhas expectativas durante a escrita do meu TCC eram de que a graduação tinha de conseguir abranger todos os conhecimentos, preparar em sua totalidade o docente que sairia formado ao final do curso. Mas, após os estudos e discussões nas disciplinas da pós-graduação, no grupo de estudo (Grupo de Estudo e Pesquisa com Narrativas Formativas/Gepenaf), no estágio docência durante o mestrado, e da atuação na docência na Educação Infantil, vivenciei a desconstrução dessas concepções a respeito da formação inicial.

Como professora na Educação Infantil, ministro aulas para o Grupo 4 em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS. A turma que atuo em 2023 possui 21 crianças matriculadas, e o primeiro contato com a turma ocorreu de forma aligeirada e composta por um misto de emoções tanto por parte das crianças quando de minha parte. Eu estava ansiosa por esse momento, mas ao mesmo tempo ainda não me sentia pronta (embora hoje, a partir dos estudos sobre DPD, eu me questione se é possível sentir-se “pronta” em algum momento). Assim, percebi que ao assumir aquela turma de educação infantil eu acabei me tornando sujeito da minha própria pesquisa. O desafio, agora, consistia em me distanciar e olhar minha trajetória formativa e profissional de uma nova forma. Como pesquisadora, precisei voltar o olhar tanto para minha história, quanto para a dos participantes que foram entrevistados, no intuito de identificar a constituição da práxis.

Acredito que estou no início do caminho para identificar, analisar, refletir e repensar a minha prática docente. Há muito o que percorrer ainda, e é nesse aspecto que a continuação de meus estudos tem fornecido aporte para seguir o exercício de refletir sobre a prática. Enfatizo que esse aspecto, no caso o mestrado, ou a ausência dele durante a carreira docente, não é delimitador para que o professor possa refletir e repensar sua prática, visto que há outras formas de se propiciar a formação contínua, pois a formação não deve parar após a conclusão da graduação.

Dessa forma, visualizo a constituição de minha identidade por meio de minha trajetória, visto que

[...] a identidade, é constituída pelas situações experimentadas ao longo da trajetória pessoal, por meio das experiências familiares, escolares e profissionais, ou seja, pelas relações sociais e pelas significações pessoais que são constituídas ao longo da vida. Essas situações, que permeiam as experiências pessoais, constroem o “eu subjetivo” [...] Pode-se exemplificar a identidade como um arcabouço pessoal, ou seja, o reservatório de experiências que, aos poucos, o ser humano vai constituindo meio das relações sociais, entre o “eu” e o “outro” (Hobold; André, 2018, p. 14).

Isto posto, apresento a seguir os resultados da revisão de literatura, que teve como objetivo identificar as aproximações, distinções e contribuições da atual pesquisa para complementar a discussão realizada por outros autores, contribuindo para compreender o *locus* no qual o objeto de investigação desta pesquisa se localiza.

### 1.3 O objeto no campo de pesquisa da educação

Para a localização do objeto no campo de pesquisa, busquei mapear junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) as produções acadêmicas da última década que se aproximavam mais da especificidade desta pesquisa, utilizando os descritores: “estágio” AND “práxis” AND “docência”. Foram aplicados os seguintes filtros, para o refinamento dos resultados: 1. Ser da área de conhecimento em Educação, subárea Pedagogia; 2. Publicação a partir de 2013; 3. Possuir autorização de divulgação; e 4. Tratar sobre o estágio na licenciatura em Pedagogia. Os resultados são demonstrados na Tabela 1:

Tabela 2 – Resultados Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2013-2023)

<b>Descritores de busca</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Após os filtros</b>	<b>Tipo de produção</b>
“estágio” AND “práxis” AND “docência”	16	3	2 – Dissertações 1 – Tese

Para uma análise mais aprofundada das produções, após a leitura dos resumos, foram selecionados três trabalhos. A síntese desta análise é apresentada no quadro 2:

**Quadro 2 – Análise das produções: dissertações e tese**

<b>Título do trabalho</b>	O espaço do saber ludo-sensível na prática pedagógica de estagiárias de educação infantil	Iniciação à docência: narrativas e experiências do estágio supervisionado e do Pibid	Memorial de formação: dispositivo de pesquisa-formação no/do estágio supervisionado
<b>Autor(a) e ano</b>	Lucineide Ribas Leite Lima (2014)	Francisco Cleiton Alves (2014)	Arlete Vieira da Silva (2014)
<b>Orientador (a)</b>	Profa. Dra. Cristina Maria d'Ávila Teixeira	Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios	Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
<b>Programas de pós-graduação</b>	Educação – Universidade Federal da Bahia	Educação e contemporaneidade – Universidade do Estado da Bahia	Educação e contemporaneidade – Universidade do Estado da Bahia
<b>Palavras-chave</b>	1. Saber docente; 2. Saber ludo-sensível; 3. Educação infantil; 4. Estágio.	1. Iniciação à docência. 2. Estágio Supervisionado. 3. PIBID. 4. Narrativas (auto)biográfica.	1. Memorial de formação. 2. Pesquisa-formação. 3. Estágio supervisionado. 4. Pesquisa (Auto)biográfica.
<b>Metodologia</b>	Etnopesquisa	Escrita de memoriais de formação, construídos durante a realização de um ateliê biográfico.	Escrita de memoriais de formação e a realização de um ateliê biográfico.
<b>Objeto</b>	O lugar do saber ludo-sensível nas práticas pedagógicas das estagiárias que realizavam o estágio remunerado na Creche UFBA.	O lugar, e o entrelugar do Estágio Supervisionado e do Pibid na aprendizagem da docência e ainda do PIBID	Experiências narradas em memoriais de formação acerca do percurso de formação de estudantes-estagiários ao (trans)formarem-se em professores/professoras.
<b>Quais relações as produções realizam do estágio com a docência de professores iniciantes?</b>	Aponta que o estágio precisa “ofertar habilidades”, além de uma instrumentalização técnica, possibilitando uma nova visão de teoria e prática, e visando “capacitar” o futuro professor.	Pontua como relação do estágio para a docência, o “[...] <i>entrelugar</i> de reflexão e experimentação da identidade docente-discente, campo particular de saberes, fazeres e poderes”. (Alves, 2014, p. 70).	Pontua que por meio do estágio há a interação entre a universidade e a escola, por propor um espaço de reflexão e intervenção. Dessa forma, o estágio se configura “[...] ora como o percurso/processo de formação e ora como tempo de iniciação à docência” (Silva, 2014, p. 93).

Organização: a autora.

A seleção destas produções está relacionada à utilização, pelos pesquisadores, do termo práxis, enfoque que a presente pesquisa visa discutir. Para a análise, centrei-me na seguinte pergunta norteadora: quais relações as produções realizam do estágio com a docência de professores iniciantes?

Em Lima (2014), com a dissertação “O espaço do saber ludo-sensível na prática pedagógica de estagiárias de educação infantil”, a fundamentação teórica a respeito do termo práxis está embasada em Pimenta e Lima (2006), a partir da “[...] compreensão de que o estágio vai além de uma atividade prática instrumental, [...] trazendo inúmeras contribuições para



profissionalização do futuro professor” (Lima, 2014, p. 43), em que há o vislumbre da práxis do professor em formação.

A autora compreende que na práxis não se desvincula teoria e prática (Vásquez, 1997 *apud* Lima, 2014), pois a reflexão está associada ao pensamento teórico e a ação prática sobre o mundo material, sobretudo ao produzir novos resultados de uma representação teórica. Somado a isso, há o conhecimento da realidade enfrentada que proporcionará a sua transformação a partir da reflexão.

Na exposição do termo práxis, a autora pontua inicialmente a práxis do professor em formação e no decorrer da escrita apresenta o termo práxis docente. Ambos os termos são associados aos saberes práticos adquiridos durante a graduação e após a graduação, em que “[...] se integram a ela (prática) e dela são partes constituintes enquanto prática docente” (Tardif, 2002, p. 49 *apud* Lima, 2014, p. 48). Para complementar a análise, a autora direciona a discussão para os saberes da experiência docente, por base em Alarcão (1996), Gauthier *et al* (1998) e Larrosa (2002).

Deste modo, Lima (2014), contextualizou o termo práxis durante a seção “3.1 Epistemologia da prática”, no intuito de contribuir para a construção da identidade docente, ressaltando “[...] a necessidade de repensar a relação teoria e prática nos cursos de formação desses profissionais, de forma que as experiências sejam utilizadas, por meio de um processo reflexivo, para confrontação, negação, afirmação e elaboração de teorias” (Lima, 2014, p. 54).

Na dissertação de Alves (2014), intitulada “Iniciação à docência: narrativas e experiências do estágio supervisionado e do Pibid”, a contextualização do estágio e do termo práxis também partem de Lima e Pimenta (2008) e Vásquez (2007). Outro ponto similaridade está na discussão a respeito do termo experiência, que assim como em Lima (2014), parte de Larrosa (2000) e Passeggi (2011).

O autor relaciona os termos pesquisador e estagiário, ao evidenciar que ao refletir sobre a sua prática, “[...] o estagiário se torna pesquisador de sua prática, ou seja, ele se torna um pesquisador estagiário que reflete sobre sua intervenção no *locus* do estágio, no movimento epistêmico da reflexão, em ação e reflexão” (Alves, 2014, p. 68).

O autor parte da concepção de Sussekind (2011, p. 24), da compreensão “[...] do estágio como um entrelugar de reflexão e experimentação da identidade docente-discente, campo particular de saberes, fazeres e poderes”. Relacionado, assim o defendido por Barreiro e Gebran (2006, p. 55), em que “a prática na matriz curricular não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso” (*apud* Alves, 2014, p. 69).

Para Silva (2014), em “Escrita de memoriais de formação e a realização de um ateliê biográfico”, a tese defendida é a do estágio como lugar aprendente da docência, pautando-se em Azevedo (1980), Carvalho (1995), Piconez (1998), Pimenta (2000; 2002), Pimenta e Lima (2004), Lima (2002) e Souza (2006; 2011a; 2011b), “[...] enunciando que superações/rupturas são necessárias nas universidades, em seus cursos de formação de professores, bem como nas propostas programáticas para o estágio” (Silva, 2014, p. 19).

A autora fomenta a discussão enfatizando a importância da escrita biográfica para a reflexão da atuação docente, a qual é possível observar no seguinte trecho:

A experiência de participação e de escrita de sua biografia foi/tem sido causadora de reflexão acerca de seus papéis sociais como educadores/educadoras já graduados/formados diante das vicissitudes do ensino e da educação, de maneira mais ampla, em nosso país. Esse movimento de reflexividade, exercitada na escrita de suas experiências, retrata a expectativa sobre o que é ser educador/educadora, [...] que nos fazemos e nos formamos educadores/educadoras na prática, na compreensão permanente da reflexão sobre a prática (Silva, 2014, p. 140).

Dessa forma, após o breve exposto das produções, nota-se que o referencial utilizado durante as análises dos trabalhos aponta que o estágio é um lugar que aproxima da experiência docente, por propiciar os primeiros passos do profissional reflexivo – por pontuarem que durante a prática há a constituição do docente – e a reflexão sobre a prática associada à teoria apreendida no curso e na vivência docente.

Diante disso, compreendo que a presente pesquisa está associada às produções analisadas por abordar a temática docência, junto as experiências vivenciadas nos estágios e o que essa experiência propicia aos educandos que serão futuros professores para a constituição do profissional reflexivo. Além disso, as três produções trouxeram o termo práxis como secundário a discussão, e na presente pesquisa ele é um dos elementos investigados, em relações possíveis com o estágio obrigatório.

Os autores utilizados para fundamentar as produções, Larrosa (2002), Tardif (2002), Pimenta e Lima (2006), Souza (2006, 2011a, 2011b), Passeggi (2011), embasam/compõem à presente pesquisa, sobretudo aqueles que investigam estágio obrigatório e a formação docente. Entretanto, complemento a discussão com a fundamentação sobre o termo práxis, por trazer o conceito a partir de Imbernón (2011). Dessa forma, os pontos em comum das produções localizadas no catálogo de teses e dissertações e a minha pesquisa, está na discussão da temática que abrange a formação, estágio obrigatório, uso da escrita de si, a qual objetiva analisar

possíveis relações entre as propostas de estágios obrigatórios de um curso de Pedagogia e a constituição da práxis pedagógica de professores iniciantes, egressos do curso

Distancio-me das referidas pesquisas no que se refere à forma de produção dos dados, pois na pesquisa de Lima (2014) o método escolhido foi a “etnopesquisa”, com a utilização de entrevistas semiestruturadas. A pesquisa de Alves (2014) parte da análise de memoriais produzidos durante um ateliê biográfico e aborda as contribuições das vivências durante o estágio obrigatório e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Silva (2014) também utilizou memoriais produzidos em um ateliê biográfico, e as entrevistas são materiais de análise durante as fases dos ateliês, mas são de outros professores, e não daqueles que compõem o grupo do ateliê.

Como diferencial adicional, a presente pesquisa trará a minha perspectiva como egressa do curso de Pedagogia Faed/UFMS e como professora iniciante na Rede Municipal de Ensino (Reme), integrando o conjunto de dados produzidos, que incluem as entrevistas narrativas realizadas com cinco professoras iniciantes, que, assim como eu, são egressos do curso e atuantes na Reme.

A dissertação foi organizada em cinco seções: introdução, questões teórico-metodológicas, duas seções de desenvolvimento e considerações finais. Na introdução, primeira seção, contextualizei sobre as professoras entrevistadas e sobre a minha trajetória formativa, para na sequência apresentar as discussões teórico-metodológicas do Método Biográfico que propiciaram as reflexões que levaram a desconstrução apresentada inicialmente, e que embasam as análises realizadas nessa pesquisa.

Na segunda seção, intitulada “Questões teórico-metodológicas”, localizo o meu objeto de pesquisa dentre as pesquisas que produziram conhecimento a respeito da formação de professores e a constituição da práxis. Na terceira seção “Constituição da práxis: contribuições da formação inicial de professores”, inicialmente descrevo a formação inicial de professores no curso de Pedagogia Faed/UFMS, para na sequência abordar os estágios curriculares. Trago ao debate, ao longo da seção, excertos das entrevistas narrativas produzidas com as professoras iniciantes participantes da pesquisa, materializadas em narrativas formativas, iniciando a análise a partir do Tempo I – Leitura cruzada.

Na quarta seção intitulada “Os docentes e as narrativas formativas: análises”, apresento a iniciação à docência, de forma teórica-conceitual, em articulação com dados produzidos na pesquisa, os conceitos de práxis pedagógica, Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), necessidades formativas e as políticas de indução. Para na sequência, concluir a análise das narrativas das professoras egressas do curso de Pedagogia Faed/UFMS a partir da perspectiva

da análise compreensiva-interpretativa, com o Tempo II – Leitura temática. Na seção de considerações em aberto, finalizo a discussão partindo do Tempo III – Leitura compreensiva-interpretativa, para isso, contextualizo a articulação teoria-prática da formação inicial, a partir da análise compreensiva-interpretativa das narrativas por meio das memórias e reflexões das professoras sobre a sua formação e atuação docente, dessa forma, de seu processo formativo durante a constituição de sua identidade profissional.

## 2 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O referencial teórico que embasa a pesquisa é o Método Biográfico, por base em Nóvoa (1992), Josso (2007) Ferrarotti (2014), Delory-Momberger (2012), Clandinin e Conelly (2015), que tem como principal pressuposto a compreensão de que a investigação dos elementos discorridos no ato de narrar sobre si evidencia o subjetivo, permitindo a apreensão do coletivo. Para Ferrarotti (2014), mediante um processo de interiorização e exteriorização, a práxis humana releva as apropriações que o indivíduo possui, sobretudo de suas relações e estruturas sociais, apresentando assim, a subjetividade no âmbito de seu pensamento. Esse movimento possibilita, conforme Bueno (2002, p. 17), compreender “[...] a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social”.

A escolha das narrativas de professores iniciantes, como supracitado, não foi mera coincidência, trata-se de um âmbito que muito há de se discutir, pois a formação precisa formar para as mudanças (Imbernón, 2011) que podem ocorrer ao longo da carreira docente. Logo, o intuito de ouvir professores iniciantes é de contribuir para a análise dos processos de aprendizagem da profissão, pontuando a importância de implementar políticas de indução<sup>12</sup> para amenizar as necessidades formativas<sup>13</sup> que são evidenciadas durante as primeiras experiências em sala de aula.

Objetiva-se com a pesquisa, também, conhecer e compreender mais sobre a vida dos professores, das influências da formação inicial, do primeiro contato com a docência e as suas tomadas de consciência ao longo da sua constituição identitária de profissional docente. Visa evidenciar a transição do graduando para o ser profissional, a constituição de sua práxis pedagógica, que carrega elementos individuais e próprios de autoformação, a partir da experiência, análise e invenção/reinvenção de sua prática, construindo novos saberes, práticas e conhecimentos, ou seja, constituindo a sua práxis.

Para a compreensão e aproximação com o objeto de pesquisa, a constituição da práxis em iniciantes na docência, o Método Biográfico mostrou-se relevante, uma vez que:

---

<sup>12</sup> Programas, políticas ou projetos de indução são aqueles que possibilitam a inserção do professor no campo de atuação no início da carreira, “[...] um programa planejado que pretende proporcionar algum tipo de apoio sistemático e sustentado especificamente para os professores iniciantes durante pelo menos um ano escolar” (Zeichner, 1979, p. 6 *apud* Marcelo Garcia, 2010, p. 36).

<sup>13</sup> Necessidades formativas é um conceito que remete ao “[...] o conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores, no desenvolvimento do processo pedagógico [...]” (Estrela; Madureira; Leite, 1999, p. 30-32 *apud* SOUSA et al., 2020, p. 3), quando se está inserido no campo de atuação, no cotidiano da docência do contexto escolar, em relação ao que vivencia em seu dia a dia.

[...] a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras (Souza, 2006, p. 14).

As pesquisas que se utilizam do Método Biográfico propiciam o debate sobre questões metodológicas e a ampliação do campo de pesquisa. Assim, têm encontrado cada vez mais espaço no campo acadêmico-científico, sobretudo nas pesquisas sobre formação de professores, constituição da identidade docente, profissionalização, práticas pedagógicas e cultura escolar, entre outras. A pesquisa que utiliza fontes biográficas ressalta “[...] a construção social na configuração de histórias de vida e biografias” (Santos; Oliveira; Susin, 2014, p. 367).

Encontramos na literatura tanto os termos “método biográfico” quanto “método (auto)biográfico”. No entanto, no Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf) opta-se pela utilização da expressão “método biográfico”, por entender que as narrativas dos sujeitos de pesquisa são autobiográficas, no entanto, o método – como chave de visão de mundo ou lente pela qual essas narrativas serão analisadas em sua relação com o objeto de pesquisa – é biográfico, pois considera a “escrita da vida” como uma fonte para conhecimento e interpretação da realidade social. Em outras palavras, no Gepenaf entende-se que a narrativa é (auto) biográfica, mas o método não.

Conforme Sandra Novais Sousa (2018, p. 51), as pesquisas classificadas como qualitativas e que usam como fontes relatos orais, “[...] embora ainda ocupem uma posição marginal no campo da produção de conhecimento científico sociológico”, vêm sendo utilizadas no Brasil desde a década de 1940. No âmbito da educação, a utilização data a partir da década de 1980, com enfoque, principalmente, na pesquisa sobre a formação de professores, práticas docentes, currículos e memórias do cotidiano escolar:

[...] são representativas desse enfoque as obras de: Zeila Brito Demartini, “Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo” (1984); Clarice Nunes, “A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador” (1987); e Denise Bárbara Catani, Belmira Oliveira Bueno e Cynthia Pereira Sousa, organizadoras da obra “Docência, memória e gênero” (1997); entre outras (Sousa, 2018, p. 53).

Souza (2014, p. 40) pontua que as narrativas sobre as experiências docentes, sejam orais ou escritas, permitem aos pesquisadores compreenderem “[...] as diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas.” Com isso, essa fonte de dados se torna uma importante ferramenta metodológica para investigar as percepções e concepções dos docentes sobre sua profissão e/ou seu processo formativo.

A narrativa formativa “[...] prioriza o papel do sujeito na sua formação, o que quer dizer que a própria pessoa se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida, ou do percurso de sua vida escolar” (Bueno, 2002, p. 22). E a partir dos pressupostos teóricos do Método Biográfico e da Pesquisa Narrativa, entendemos, em consonância com Clandinin e Conelly (2015, p. 48), que “[...] a Educação e os estudos em Educação são formas de experiência” e que “[...] a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência”.

Nesse sentido, para compreender a experiência, os referidos autores pontuam que a temporalidade é um termo-chave para os pesquisadores que utilizam a Pesquisa Narrativa como metodologia ancorada no Método Biográfico. Logo, entende-se que a experiência é temporal, composta por um sentido de “[...] contexto mais amplo e esse sentido muda com o passar do tempo” (Clandinin; Conelly, 2015, p. 50), ou seja, ao longo de seu desenvolvimento profissional.

Em relação à materialidade das fontes narrativas utilizadas nessa pesquisa, um dos instrumentos de que me vali para a produção desses dados foram as entrevistas narrativas. Sousa e Cabral (2015, p. 154) mencionam que, na técnica da entrevista narrativa, o pesquisador “[...] estimula quem vai ser entrevistado a narrar episódios importantes da vida [...] a narrativa é incitada por questões específicas, a partir do momento em que o narrador começa a contar sua história, conservando ele próprio a fruição da narrativa”.

Assim, diferentemente da entrevista semiestruturada, na entrevista narrativa o pesquisador, na chamada “fase de iniciação”, apresenta uma questão gerativa, que estimula a narração e não, propriamente, uma resposta que recorre à memória do sujeito entrevistado. Na fase seguinte, denominada “narração central”, o pesquisador busca não interromper o entrevistado, dando somente sinais não verbais ou verbais que o encorajem a dar sequência à sua narrativa.

Posteriormente, na “fase de perguntas”, busca-se aprofundar os temas narrados, sem dar opiniões ou questionar sobre o porquê das escolhas do entrevistado. São feitas intervenções pontuais, do tipo “o que aconteceu então?”. Na “fase conclusiva”, o pesquisador para de gravar, e só então faz perguntas do tipo “por que?”, anotando logo em seguida ao término da entrevista suas impressões sobre a narrativa (Jovchelovitch, Bauer, 2010; Sousa, Cabral, 2015).

A entrevista é uma comunicação em que o entrevistado precisa entender o sentido da pesquisa e as razões para a troca comunicativa durante a entrevista. As entrevistas narrativas proporcionam construir narrativas próprias de cada professor em que se pode visualizar, segundo Sandra Novais Sousa, Eliane Greice Davanço Nogueira e Cristiane Ribeiro Cabral Rocha (2020, p. 7), “[...] a diversidade de propostas de ensino encontradas no ambiente escolar e nas salas de aula, propiciando a reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem [...]”

Cada professor vivencia realidades e contextos distintos, mas que apresentam necessidades formativas, que podem acompanhar os desafios e demandas sociais, e que podem ser próximas, sobretudo as relacionadas à docência e imposições sociais e políticas. Logo, as “[...] narrativas propiciam olhar para uma realidade a partir do ponto de vista de alguém que a vivência” (Gonçalves, 2018, p. 100).

Dessa forma, Sousa *et al.* (2020) discutem que as necessidades se distinguem de desafios e demandas, mas que, como supracitado, podem acompanhar e propiciar o surgimento de novas necessidades. Os desafios, associados às angústias e incertezas, estarão associadas ao seu desenvolvimento profissional, no caso da presente pesquisa, associado a fase inicial desse desenvolvimento. Já as demandas estão associadas ao contexto social, a uma mudança de ordem social que exige buscar novos conhecimentos. Como por exemplo, o vivenciado durante a pandemia, em que houve desafios emocionais, de ordem pessoal relacionado a pandemia e de ordem estrutural como a falta de materiais/recursos para a realização do trabalho pedagógico, e houve demandas em relação ao conhecimento da tecnologia para o desempenho das atividades pedagógicas.

Dessa forma, para a compreensão da constituição do profissional docente, de suas necessidades formativas, e da sua práxis pedagógica, a metodologia de produção de dados partiu da utilização de narrativas, memoriais de formação materializado por meio de entrevistas.

De acordo com Christine Delory-Momberger:

[...] A entrevista de pesquisa biográfica instaura assim um duplo empreendimento de pesquisa, um duplo espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo (Delory-Momberger, 2012, p. 527).



Na presente pesquisa, portanto, parte-se da ideia de que as narrativas podem ser entendidas de duas formas, como fonte de pesquisa sobre a constituição da práxis e como dispositivos de autoformação por meio da reflexão sobre a prática. Dessa forma, o sujeito em reflexividade, poderá analisar como ocorre/ocorreu o processo de práxis, para que também possa reconstruir sua identidade docente, mediante o compartilhamento de sua experiência, por meio da narrativa como dispositivo de autoformação.

Para essa compreensão, as entrevistas narrativas seguem três partes centrais, apontadas por Schütze (1983, p. 212): no primeiro momento, “narrativa autobiográfica inicial”, a interrupção é mínima, e ocorre somente se necessário. No segundo momento, “fios temáticos narrativos transversais”, há a retomada de assuntos ditos anteriormente e que se busca um complemento da informação dita. No terceiro e último momento, “incentivo à descrição abstrata de situações”, o intento é elucidar “[...] a capacidade de explicação e de abstração do informante como especialista e teórico de seu ‘eu’”.

A técnica de análise das narrativas foi a “análise compreensiva-interpretativa”, fundamentada e contextualizada por Souza (2014), a partir de Ricoeur (1996). Souza (2014) destaca que há três tempos de análise da narrativa biográfica produzida a partir da entrevista, sendo eles: I – Pré-análise/Leitura cruzada (ao realizar o exercício de lembrar o que será narrado); II – Leitura temática/Unidades de análises descritivas (ao realizar o exercício de narrar); III – Leitura compreensiva-interpretativa (ao refletir sobre o vivido) (Souza, 2014).

Isto posto, o “eu” pesquisador também está em processo de formação, ao seguir os três tempos propostos pela análise. O tempo I foi subdividido, inicialmente por meio da pré-análise foi apresentada no início dessa seção as professoras entrevistadas e percorrer o caminho inicial da pesquisa, partindo da localização do tema dentre as pesquisas relacionada a temática de formação, estágio e práxis, de identificação dos sujeitos participantes e da realização da entrevista narrativa, que continuou no primeiro tópico da seção 3, com a leitura cruzada, ao complementar a teorização com as narrativas das professoras. Para na sequência ser desenvolvido o tempo II – Leitura temática, na seção 4, e a análise se encerrar com o tempo III – Leitura compreensiva-interpretativa, na seção 5, com as considerações em aberto.

Para a análise, deve-se levar em consideração a entonação e a interação do entrevistador com o portador da biografia. É importante perceber quais são as influências que narrador tem e quais são as expectativas de indivíduos alheios sobre ele. Entende-se que, mais importante que a produção das narrativas, a preparação e estudos teóricos são de extrema importância para que se compreenda os pontos necessários da narrativa que se pretende destacar para a análise.

A sistematização de ideias e discussões a partir das análises narrativas evidencia as “[...] trajetórias e percursos de vida-formação, construção da identidade profissional e influências” (Souza, 2011, p. 216). As narrativas se constituem a partir da vida e trajetória do sujeito em que se parte a investigação, tornando-se objeto de pesquisa. Possibilita narrar as experiências vivenciadas, refletir e reconstruir os próprios modos de ser, um processo de reflexão sobre si ao reviver a memória de sua trajetória. Durante o processo de reviver, o sujeito, aqui professores iniciantes, pode estabelecer novos sentidos à sua experiência.

A utilização das narrativas biográficas proporciona a imersão na realidade a partir dos escritos sobre si, para que seja possível compreender um aspecto de análise. Na perspectiva da Pesquisa Narrativa, as lembranças ou memórias são consideradas formadoras e constroem subjetividades, contribuindo para que o professor, em formação, compreenda melhor seu contexto profissional e invista na sua autoformação, uma vez que:

[...] ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades, também únicas. Nesse sentido, a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História (Souza, 2007, p. 65-66).

Compreende-se que as narrativas, utilizadas a partir do Método Biográfico, oportunizam a interpretação do mundo a sua volta, considerando o conhecimento prévio que possui. Trata-se de um recurso teórico-metodológico utilizado em consonância ao processo autoformativo e autorreflexivo, que proporciona a constituição da práxis pedagógica.

Josso (2007), em “A transformação de si a partir da narração de histórias de vida”, evidencia que na abordagem biográfica ocorre a aquisição de conhecimentos e aprendizagens por meio da compreensão do processo de formação, propiciando, a partir da experiência, a construção da identidade.

As questões teórico-metodológicas aqui apresentadas foram possibilitadas pelas leituras e discussões realizadas no Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf), coordenado pela Profa. Dra. Sandra Novais Sousa e composto por graduandos do curso de Pedagogia Faed/UFMS, egressos do curso de Pedagogia, professores atuantes tanto na Reme Municipal de Ensino (Reme) quanto na Rede Estadual de Ensino e mestrandos em Educação PPGEdu/Faed/UFMS.

Os encontros, de forma quinzenal, constituem-se a partir das seguintes temáticas: formação de professores, desenvolvimento profissional docente e método biográfico (com

metodologias que incluem as narrativas e escritos biográficos, entrevistas narrativas, ateliês biográficos e narrativas infantis). Durante as discussões, o fomento é a partir da participação – da produção das narrativas – do que é vivenciado no dia a dia docente dos integrantes, seja estagiário ou atuante na área.

Compartilho do sentimento, descrito na dissertação de Young Shim Gonçalves, ex-integrante do Gepenaf, “Nunca saí de um encontro do Gepenaf como entrei, a cada reunião eram acrescentados novos saberes e questionamentos, contribuindo para pensar a educação com um olhar mais crítico e menos idealizado, bem como para perceber o lugar da teoria nessa construção de conhecimento” (Gonçalves, 2016, p. 51). E é exatamente assim que me sinto, pois a participação no grupo me possibilitou compreender o Método Biográfico, compreender que é possível desenvolver pesquisas sobre muitas temáticas e que tenham em comum o método, além disso, há de se destacar que a vivência de um integrante, seu relato de experiência, instiga o debate e a reflexão sobre a prática docente no e do grupo.

As discussões no grupo contribuíram não somente para a definição do referencial teórico-metodológico da pesquisa, mas também para o refinamento dos procedimentos de produção de dados, sintetizados no Quadro 3:

### Quadro 3 – Síntese dos procedimentos metodológicos da pesquisa

Análise documental	Fontes: PPC do curso de Pedagogia/Faed Legislação Educacional
Análise bibliográfica	Fontes: Livros, capítulos de livros e artigos de autores que discutem as temáticas aqui tratadas (práxis pedagógica, formação inicial, papel dos estágios, iniciação à docência), em diálogo com o Método Biográfico e a Pesquisa Narrativa.
Revisão de literatura (Mapeamento e análise da produção acadêmica sobre o tema)	Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes
Narrativas	Fontes: entrevistas narrativas com cinco professoras iniciantes.

Fonte: Elaborado a partir da escrita da dissertação (2023).

Feitas essas considerações sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa, a seção a seguir tratará a constituição da práxis pedagógica nas professoras entrevistadas, partindo da discussão sobre a formação inicial no curso de Pedagogia, para na sequência abordar a iniciação à docência via estágio obrigatório. Durante toda a seção, a dinâmica desenvolvida para a

contextualização teórica dos termos que compõem a análise do objeto, será por meio do diálogo com excertos das entrevistas narrativas produzidos a partir da entrevista narrativa.

### 3 CONSTITUIÇÃO DA PRÁXIS: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

*[...] a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior (Larrosa, 1999, p. 52-53).*

A presente seção discorre sobre a formação de professores, tendo como complemento para a discussão as narrativas das professoras entrevistadas. Logo, objetivou-se tecer as primeiras análises por meio das narrativas e associar ao objeto do estudo, relações entre o estágio obrigatório realizado durante a formação inicial e a construção da práxis pedagógica de professores iniciantes.

A formação inicial dos professores, tendo por base a legislação educacional, sobretudo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), é desenvolvida em nível superior, em cursos de Licenciatura. Nesta pesquisa, será especificamente abordado o curso de Pedagogia Licenciatura, que conforme as DCN, forma profissionais nas “dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações” (Brasil, 2015, não paginado). Na proposta apresentada pelas DCN, com a formação inicial tem-se por objetivo capacitar os futuros profissionais para atuarem nas redes públicas de educação, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, a formação possui como princípio a unidade teoria-prática na aquisição e apreensão do conhecimento científico e didático, de forma inicial e que embasa a profissão, para a compreensão da função docente, em que os estudos do conhecimento específico e pedagógico e as concepções teóricas do didático-pedagógico estejam articuladas à prática e a vivência do campo de atuação docente das escolas de educação básica, propiciando também conhecer os saberes sobre o contexto escolar. Dessa forma, a formação inicial no curso superior, a partir dos DCNs, trata-se da primeira base teórica e prática do profissional docente, propostas a partir da aquisição de conhecimentos e habilidades próprias e iniciais para a inserção ao campo de atuação docente.

O conceito de “formação”, conforme Marcelo Garcia (1999), tem sido definido como:

*[...] a área do conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar estuda os processos*

através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Marcelo Garcia, 1999, p. 26).

Na presente dissertação, a formação possui um caráter ainda mais amplo, pois, a partir do Método Biográfico (Ferrarotti, 2014), entendemos que a formação é a constituição de si, associada a capacidade de aprendizagem e mudança das pessoas, que são as protagonistas de seu próprio processo formativo:

[...] pensando do ponto de vista da abordagem biográfica, o movimento de formação acontece de dentro para fora, ou seja, são as apropriações que os agentes fazem daquilo a que foram expostos durante o período de formação que poderão (ou não) se consolidar em aprendizagens e mudanças de ação (Sousa, 2018, p. 31).

É essa postura ativa do sujeito em relação ao conhecimento e à transformação que está subtendida no conceito de formação. “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1992, p. 13). Logo, a formação, mais do que um lugar que proporciona a aquisição e compreensão de técnicas e conhecimentos, é o processo da configuração profissional, não se limita ou se encerra na formação inicial, antes, a partir da premissa do “formar-se”, é contínua e abrange todo o processo de desenvolvimento profissional.

Nesse “formar-se”, a práxis aparece como um caminho a ser percorrido para “**conhecer-se a si mesmo**, produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou marcas, e que só pode iniciar e acontecer na prática, na atividade do dia a dia [...]” (Silva, 2015, p. 32, grifo do autor).

Para a presente pesquisa, faz-se necessário compreender a escolha do termo práxis pedagógica, aqui compreendida como um elemento importante para a constituição do profissional. Ela se refere às ações voltadas aos processos de ensino e de aprendizagem, e é construída a partir da reflexão ou articulação consciente entre teoria e prática, ou seja, entre as vivências de formação e autoformação, ao longo da carreira, e as experiências advindas após a inserção no campo de atuação, o diálogo com outros professores e demais profissionais que atuam na escola, o conhecimento da cultura escolar e das normas internas e externas que

regulamentam aquele espaço, a prática cotidiana da profissão (planejar, colocar esse planejamento em prática, avaliar a aprendizagem).

Nessa etapa, o desenvolvimento profissional poder-se-á

[...] baseado no processo de observação/supervisão do comportamento de um professor por outro vem deliberadamente criar mecanismos formalizados de observação e supervisão promovendo dados para uma análise e reflexão da atividade docente. Este tipo de ação permite conhecer como os colegas atuam, resolver situações dilemáticas, confrontar com a própria prática, problematizar as decisões à luz dos interesses institucionais e educativos mais amplos (Luz; Farias; Sabóia, 2020, p. 869).

Essa reflexão consciente, com intencionalidade e em conjunto, traz elementos que auxiliam na reconstituição da prática, na construção de novos saberes que constituirão o seu desenvolvimento profissional docente. De forma que ocorra, por exemplo, por meio da

[...] promoção do desenvolvimento profissional através da investigação para a ação. Este modelo compreende o docente como um profissional capacitado a identificar e diagnosticar problemas em sua própria prática de ensino desencadeando um processo de investigação para a ação onde o professor reflete sobre a sua atividade docente (Luz; Farias; Sabóia, 2020, p. 870).

Logo, a práxis, no exercício prático no campo profissional, refere-se, portanto, à reflexão na e sobre a função docente, visando a compreensão das práticas e ações que desempenha não só no contexto escolar da sala de aula, mas também de toda a escola, do sistema de ensino e da sociedade, visto que “[...] o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas” (Imbernón, 2011, p. 42).

Para a contextualização e exposição das contribuições da formação inicial para a constituição da práxis pedagógica, utilizarei nesta seção a análise de documentos, tendo como fontes as Diretrizes Nacionais Curriculares, os Projetos Pedagógicos de Curso da Licenciatura em Pedagogia Faed/UFMS e, ainda, excertos retirados das entrevistas narrativas produzidas com as cinco professoras egressas do curso de Pedagogia que atuam na rede pública.

A reflexão na ação, possui determinadas características, que são próprias de cada um durante a prática profissional, mas que partem de elementos comuns, como exemplo, a repetição (Contreras, 2002), em que as situações vivenciadas constituem um repertório de casos anteriores com semelhanças. Compreendendo que “Um profissional é um especialista que

enfrenta repetidamente determinados tipos de situação ou casos que constituem o âmbito de sua especialidade” (Contreras, 2002, p. 107), esse repertório será desenvolvido alinhado as expectativas e teorias que são base de suas decisões.

Para isso, é fundamental a prática, a qual o profissional atua e constitui seus saberes docentes. A prática é o primeiro passo do processo de reflexão, pois está integrada significativamente ao sujeito, pois, será a partir da prática que irá analisar a realidade a qual constitui, e organizará sua própria existência (Souza, 2006). Logo, a constituição da práxis será por base nos três termos, da seguinte maneira: durante a sua prática, o docente desenvolverá ações que formarão a sua experiência, e se desenvolverá profissionalmente ao realizar o exercício de reflexão sobre a sua prática.

### **3.1 Tempo I – Leitura cruzada: Formação inicial no curso de Pedagogia**

Na história da educação brasileira constitui um fato recente a formação em nível superior para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mais especificamente, foi a partir da promulgação da Lei no 9496/1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que se reforçou o entendimento de que os professores precisavam ser habilitados em nível superior para atuarem na educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio.

O Parecer CNE/CES no 151, aprovado em 17 de fevereiro de 1998, no entanto, abriu a possibilidade de interpretar que a LDB admitia que professores formados em nível médio ou por treinamento em serviço pudessem atuar na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental - exatamente o campo de atuação do pedagogo - embora a formação almejada fosse a de nível superior. Posteriormente, o Parecer CNE/CEB no 3, aprovado em 11 de março de 2003, reforçou esse entendimento, ao afirmar:

[...] A Escola Normal de nível médio, de saudosa memória em muitos lugares, ainda se faz necessária em nosso País e não é possível dizer o contrário senão sob o risco de incorrer em equívoco grave. A formação em nível superior de todos os professores é uma utopia norteadora, um desejo que a lei quer ver satisfeito e, assim sendo, não pode ser considerada uma meta a ser alcançada de maneira trivial (Brasil, 2003, p. 5).

Ainda que a legislação continue admitindo a formação em nível médio, entre avanços e retrocessos o curso de Pedagogia foi se consolidando como lócus de formação dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, apesar dessa conquista em nível de legislação educacional, as percepções sociais sobre a docência, sobretudo quando



se refere às crianças como principal público-alvo, têm sido de que se trata de uma profissão fácil, comparada à maternidade.

Destarte, a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental são as etapas majoritariamente compostas por professoras mulheres, pois, como não se há o convencimento social de que são necessários saberes profissionais específicos, que são aprendidos inicialmente nos cursos de formação superior, prevalece-se ainda uma ideia equivocada de que as mulheres teriam naturalmente um instinto maternal e uma habilidade nata para cuidar e educar as crianças. Ele pode se dizer dos conteúdos básicos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, pois, considerados fáceis, não necessitariam de muito estudo ou preparo para o seu ensino (Marcelo Garcia, 2010; Nóvoa, 1991).

Nessa perspectiva, é possível observar dois fatos aparentemente contraditórios: 1) o alto número de vagas para o curso de Pedagogia - conforme demonstram os números do Portal do MEC (2023), o Sistema de Seleção Unificado (Sisu) totalizou 2.011 vagas para o curso de Pedagogia no território nacional para iniciar no primeiro semestre de 2023, ficando em 1º lugar entre os cursos com maiores números de alunos; 2) menor concorrência, por ter baixa atratividade entre os concluintes do Ensino Médio, como apontado por Sousa (2018, p. 21): “[...] os que escolhem a docência muitas vezes o fazem não por afinidade com a profissão, mas por não conseguirem ingressar em outros cursos universitários que confeririam maior status social, como a Medicina, o Direito ou as Engenharias.”

Discutindo as causas dessa resistência à carreira docente, Marcelo Garcia (2010, p. 21) reflete:

[...] o trabalho docente tem sido qualificado como um trabalho de risco, participando de quase todos os fatores considerados habitualmente como fonte de fadiga nervosa: sobrecarga de tarefas, baixo reconhecimento, atenção a outras pessoas, papel ambíguo, incerteza em relação à função, falta de participação nas decisões que lhe são concernentes, individualismo e impotência.

Nas entrevistas com as egressas do curso de Pedagogia, é possível fazer outras associações sobre o porquê da escolha desse curso. A primeira se refere a seguir a profissão que predomina no contexto familiar, conforme apontado por Dalila (2023): “Desde pequena, eu nunca me vi em outra profissão, porque eu sempre vi que a minha mãe e a minha avó eram muito bem-sucedidas, trabalhavam com muito amor. Então, eu pensei “Professora eu vou ser! Só não sei professora do que ainda.”

Outra associação é em relação às maiores oportunidades de trabalho, sem muitas exigências em relação à idade da profissional, conforme apontado por Marlana (2023), que concluiu o curso com 48 anos de idade:

Eu entrei para pedagogia porque eu achei que era um curso que me possibilitava muita oferta de trabalho e pela questão da idade eu achava complicado começar em outra área com poucas ofertas. Então a oferta de trabalho que me fez caminhar para pedagogia, eu não tinha ainda essa noção de saber como é que era o curso, eu não me preocupei em saber como era o curso eu me preocupei primeiro com trabalho para depois com o curso (Marlana, entrevista, 2023).

E, por fim, o baixo investimento para iniciar a carreira e a afinidade com crianças, conforme apontado por Alice (2023):

[...] eu fiz uma escolha, assim, bem consciente e bem realista, pois eu terminei o ensino médio com 16 anos e eu não queria passar muito tempo prestando vestibular e queria ingressar numa carreira que não fosse difícil de ser inserida no mercado de trabalho, ou que eu não fosse precisar de muito investimento financeiro para começar a trabalhar, como algumas profissões que você precisa investir para começar a trabalhar, e a partir disso eu fiz algumas pesquisas. [...] e nisso surgiu a pedagogia, que por ser uma área da educação, é bem mais ampla, eu fiz toda uma pesquisa para saber onde eu atuaria, e por trabalhar com criança, me identifiquei, pois eu sempre tive mais facilidade para trabalhar com criança (Alice, entrevista, 2023).

Como foi possível observar, as escolhas das entrevistadas Marlana e Alice pelo curso de Pedagogia estavam relacionadas diretamente às oportunidades maiores de ingresso no mercado de trabalho, por meio da formação em um curso de nível superior. Mas, como já mencionado, a formação exigida para o/a professor/a de crianças passou por diversas regulações até chegar ao modelo que hoje encontramos.

No Quadro 4 apresento uma síntese desse processo histórico de regulação da profissão:

**Quadro 4 – A regulação do magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**

<b>Parecer/Resolução</b>	<b>Síntese das informações</b>
<b>Parecer CNE/CES nº 151/1998</b>	“Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formado por treinamento em serviço” (Brasil, 1998)
<b>Parecer CEB nº 1/1999<sup>a</sup></b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio.
<b>Resolução CNE/CEB nº 2/1999b</b>	O Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na LDB a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
<b>Parecer CNE/CEB nº 1/2003a</b>	É admitida a formação mínima para o exercício do Magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal
<b>Parecer CNE/CEB nº 3/2003b</b>	A lei 9394/1996 definiu que para nos quatro últimos anos do ensino fundamental, a formação mínima será em nível superior, em curso de licenciatura, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB, art. 62).
<b>Resolução CNE/CEB nº 1/2003c</b>	Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências.
<b>Parecer CNE/CP nº 15/2009</b>	Na educação escolar, só se admite a contratação de professores devidamente habilitados. Para o exercício de atividades educacionais em cursos livres, de educação não formal, em instituições que não integram quaisquer dos sistemas de ensino previstos na LDB, não há essa obrigatoriedade [...] a não ser que essa atuação se dê [...] desenvolvendo atividades consideradas curriculares, no âmbito da educação escolar.
<b>Resolução CNE/CP nº 1/2015<sup>a</sup></b>	A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio
<b>Parecer CNE/CP nº 2/2015b</b>	Aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas
<b>Resolução CNE/CP nº 2/2015c</b>	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
<b>Resolução CNE/CP nº 2/2019</b>	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Fonte: Brasil (1998; 1999a; 1999b; 2003a; 2003b; 2003c; 2009; 2015a; 2015b; 2015c; 2019)  
Organização: a autora (2023)

O ano de 2019, no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), deixou marcas que repercutem no ano atual de 2023. Após uma recente reformulação do PPC do curso de Pedagogia, concretizada em 2018, uma nova resolução foi aprovada, oriunda do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a mudança proposta altera a própria concepção de formação de professores da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, exigindo-se a centralidade do currículo ao estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>14</sup>, sobretudo na atual repartição do curso em três grupos, a qual um é destinado à BNCC, de acordo com o Art. 11 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2020, p. 6, grifo próprio).

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: **1.600** (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

A Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-formação), tem por premissa três competências, 1. Conhecimento profissional, 2. Prática profissional e 3. Engajamento profissional. A qual configuram inseridos em três tipos de cursos, distribuídos e destinados à, da seguinte maneira:

I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Em análise, nota-se o direcionamento para como ocorria em 1980, a qual, o curso formaria docentes em duas habilitações:

---

<sup>14</sup> Trata-se do documento que orienta os estados e municípios, para a estruturação de suas propostas curriculares, instituído pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Em 21 de outubro de 1980, o Comitê de Integração e Coordenação Executiva, aprovou a criação do Curso de Graduação em Pedagogia com duas Habilitações: Magistério de 1o Grau - Séries Iniciais para o Ensino Fundamental e Magistério para Pré-escola, no Câmpus de Campo Grande, no período noturno, com a missão de formar professores que atuavam (644 professores) nas Redes estadual e municipal de ensino, no município de Campo Grande, sendo a lotação de seus professores, na época, no Departamento de Educação, criado em 11 de março de 1980 (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022, p. 7).

Dessa forma, é notório o momento de mudanças a qual os cursos de formação inicial de professores vêm sofrendo. E essa mudança repercutiu e repercute no curso de Pedagogia Faed/UFMS, e para melhor visualizar as mudanças ocorridas ao longo dos últimos 10 anos apresento o quadro comparativo da matriz curricular do curso atendendo as mudanças de cada resolução, por equivalência de disciplinas:

**Quadro 5 – Comparativos de equivalências da matriz curricular dos anos de 2014, 2018 e 2022**

Disciplinas e carga horária definidas em 2014			Disciplinas e carga horária definidas em 2018			Disciplinas e carga horária definidas em 2022		
Alfabetização e Letramento	e	68	Alfabetização e Letramento	e	68	Alfabetização e Letramento	e	68
Didática		68	Didática		68	Didática I		68
Didática e Relações Pedagógicas		68	Didática e Relações Pedagógicas		51	Didática II		68
Educação Brasileira		68	Educação Brasileira		68	História da Educação II		68
Educação de Jovens e Adultos	e	68	Educação de Jovens e Adultos	e	68	Educação de Jovens e Adultos	e	68
Educação Antropologia	e	68	Educação Antropologia	e	68	Educação Antropologia	e	68
Educação e Trabalho		68	Educação e Trabalho		68	Educação e Trabalho		68
Educação Especial		68	Educação Especial		68	Educação Especial		68
Educação, Cultura e Linguagens		68						
Sem equivalência	-		Educação, Mídias e Tecnologias	e	68	Educação, Mídias e Tecnologias	e	68
Educação, Sexualidade e Gênero		68	Educação, Sexualidade e Gênero		68	Educação, Sexualidade e Gênero		68
Escola, Cultura e Currículo	e	68	Currículo e Escola		68	Currículo e Educação		68
Estágio Obrigatório na Educação Infantil I		51	Estágio Obrigatório na Educação Infantil I		51	Estágio Obrigatório I		100

Continua

Disciplinas e carga horária definidas em 2014		Disciplinas e carga horária definidas em 2018		Disciplinas e carga horária definidas em 2022	
Estágio Obrigatório na Educação Infantil II	51	Estágio Obrigatório na Educação Infantil II	51	Estágio Obrigatório II	100
Estágio Obrigatório na Educação Infantil III	51	Estágio Obrigatório na Educação Infantil III	51	Sem equivalência	
Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	51	Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I		Estágio Obrigatório III	100
Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	51	Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	51	Estágio Obrigatório IV	100
Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental III	51	Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental III	51	Sem equivalência	
Estudos de LIBRAS	68	Estudo de Libras	68	Estudo de Libras	68
Filosofia da Educação	68	Filosofia da Educação	68	Filosofia da Educação	68
Fundamentos e Metodologia em Ciências Naturais	68	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências	68	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências	68
Fundamentos e Metodologia em História e Geografia	68	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Geografia	34	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Geografia	68
-		Fundamentos e Metodologias do Ensino de História	34	Fundamentos e Metodologias do Ensino de História	68
Fundamentos e Metodologia em Língua, Linguagem Oral e Escrita	68	Fundamentos e Metodologias do Ensino da Língua, Linguagem Oral e Escrita	51	Fundamentos e Metodologias do Ensino da Língua, Linguagem Oral e Escrita	68
Fundamentos e Metodologia em Matemática	68	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Matemática	68	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Matemática	68
Fundamentos Sociológicos da Educação	68	Sociologia da Educação	68	Sociologia da Educação	68
Gestão Escolar	68	Gestão Escolar	68	Gestão Escolar	68
História da Educação	68	História da Educação	68	História da Educação I	68
História da Pedagogia	68	-			
Sem equivalência		Sem equivalência		Infância e Sociedade	68
Leitura e Produção de Texto	68	Leitura e Produção de Texto	51	Sem equivalência	
Sem equivalência		Língua Portuguesa Como Segunda Língua para Surdos	51	Língua Portuguesa Como Segunda Língua para Surdos	68
Sem equivalência		Sem equivalência		Literatura para a Infância	68

Continua

Disciplinas e carga horária definidas em 2014			Disciplinas e carga horária definidas em 2018			Disciplinas e carga horária definidas em 2022		
Sem equivalência			Educação Lúdica (Optativa)	68	Ludicidade e Educação	68		
Núcleo de Aprofundamento	-		Núcleo de Aprofundamento	-	Núcleo de Aprofundamento	-		
Núcleo de Aprofundamento	-		Núcleo de Aprofundamento	-	Núcleo de Aprofundamento	-		
Núcleo de Aprofundamento	-		Núcleo de Aprofundamento	-	Núcleo de Aprofundamento	-		
Núcleo de Aprofundamento	-		Núcleo de Aprofundamento	-	Núcleo de Aprofundamento	-		
Pedagogia da Educação Infantil	68		Pedagogia da Educação Infantil	51	Pedagogia da Educação Infantil	68		
Pesquisa Educacional	68		Pesquisa Educacional	68	Pesquisa Educacional	68		
Políticas Educacionais	68		Políticas Educacionais	68	Políticas Educacionais	68		
Prática e Seminário de Integração e Avaliação Curricular I	34		-		-			
Prática e Seminário de Integração e Avaliação Curricular II	34		-		-			
Prática e Seminário de Integração e Avaliação Curricular III	34		-		-			
Prática Pedagógica na Educação Infantil I	51		Práticas Pedagógicas em Educação Infantil I	68	Práticas Pedagógicas em Educação Infantil I	68		
Prática Pedagógica na Educação Infantil II	51		Práticas Pedagógicas em Educação Infantil II	68	Práticas Pedagógicas em Educação Infantil II	68		
Prática Pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	51		Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	68	Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	68		
Prática Pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	51		Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	68	Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	68		
Psicologia e Educação	68		Psicologia da Educação	68	Psicologia da Educação	68		
Relações Étnico-Raciais	68		Relações Étnico-raciais	68	Educação e Relações Étnico-raciais	68		
Trabalho Acadêmico	68		Trabalho Acadêmico	68	Trabalho Acadêmico	68		
Trabalho de Conclusão de Curso I	34		Prática Científica I	34	Prática Científica I (OPT)	68		
Trabalho de Conclusão de Curso II	34		Prática Científica II	34	Prática Científica II (OPT)	68		
-			Trabalho Pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	51	Trabalho Pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	68		

Fonte: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2014; 2018; 2022)  
Organização: a autora (2023).

Durante o período em que parte dos sujeitos entrevistados cursavam o curso de Pedagogia Faed/UFMS, os dois primeiros anos (2017-2018), o curso de Pedagogia ainda compunha o Centro de Ciências Humanas e Sociais CCHS/UFMS. Após a mudança de PPC, houve ainda mais uma alteração: a criação da Faculdade de Educação (Faed), a qual é composto pelos cursos de Pedagogia (Integral e Noturno), Educação do Campo (Integral), Educação Física Licenciatura (Integral) e Bacharel (Integral), e Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Alimentação Escolar (À distância).

A análise do quadro apresentado acima, evidencia que as disciplinas de práticas pedagógicas passaram a ser ministradas no mesmo semestre que a disciplina de estágio obrigatório, correspondente à faixa etária. Dessa forma, entende-se que o intuito estava em propiciar maior articulação entre a teoria e a prática para a execução do estágio. Outro ponto de análise, centra-se na mudança de nomenclatura de algumas disciplinas, como a disciplina Fundamentos Sociológicos da Educação que passou a se chamar Sociologia da Educação, e a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) I passou a se chamar Prática Científica I, e que na atual configuração do PPC de 2022, a disciplina passou a ser optativa, não possuindo mais a obrigatoriedade da produção do TCC ao final do curso; na redefinição de disciplina que antes eram obrigatórias e passaram a ser optativas, como a disciplina Prática e Seminário de Integração e Avaliação Curricular I, II e III; na inclusão de novas disciplinas, como a disciplina de Currículo e Escola. Outra mudança está na carga horária destinada às disciplinas, a qual, a partir do PPC de 2022, todas passaram a totalizar 68h, não havendo disciplinas de 51h ou 34h como vistas nos PPCs anteriores.

Durante as entrevistas, as professoras pontuaram a respeito das disciplinas teóricas a qual embasam sua prática e que revisitaram as produções que compuseram o desenvolvimento da disciplina. Dalila pontuou a respeito das disciplinas Alfabetização e Letramento e Fundamentos e Metodologia em Língua, Linguagem Oral e Escrita, da seguinte maneira:

[...] direcionadas para que a gente pudesse escrever mesmo e pensar projetos. Isso me ajudou muito no dia a dia da sala de aula. Porque hoje em dia realizo um trabalho com as minhas crianças, um projeto que eu pensei na graduação, fiz um escopo na disciplina de fundamentos metodológicos em linguagem escrita, que criamos um projeto didático para fazer em sala (Dalila, entrevista, 2023).

Marlana pontuou que a disciplina que mais contribuiu para a sua prática foi: “[...] principalmente a disciplina de alfabetização e letramento, as disciplinas de EJA também, mas a de alfabetização foi a que mais me ajudou na prática”. Dalila e Marlana participaram da



mesma turma durante a graduação, logo, cursaram a disciplina de Alfabetização e Letramento no 3º semestre do curso, no PPC de 2014, o qual propunha a seguinte ementa: “Alfabetização e letramento: conceitos e práticas; o sistema alfabético de escrita, as variedades linguísticas do português falado; do desenho a escrita; práticas e eventos do letramento; a fala e a escrita no letramento; contexto educacional para o desenvolvimento do letramento; letramento: diferentes vozes, gêneros e identidades; conhecimento matemático” (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2014, p. 7). Essa ementa se manteve durante os PPCs seguintes.

A professora Alice complementa a respeito das disciplinas que compõem sua prática, direcionando a discussão para a estruturação do seu planejamento ter advindo de sua formação, em que:

[...] a experiência de como elaborar um planejamento, isso eu devo muito as disciplinas de didática, tudo eu recorria à essas disciplinas e aos meus estágios. Então eu comecei numa turma de primeiro ano, “qual foi o meu Norte para fazer os meus primeiros planejamentos?”, foram os meus projetos de ensino e os planejamentos de estágio, que a gente se dedicava muito para elaborar eles, sobretudo em relação ao repertório de atividades (Alice, entrevista, 2023).

Alice cursou as disciplinas de Didática durante o PPC de 2014. Na mudança para 2018, as disciplinas mantiveram as suas nomenclaturas e propostas, em Didática a proposta se centra em: “Bases epistemológicas. O Ensino como objeto da Didática. A organização do ensino: plano/planejamento/projeto” (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2014, p. 9; 2018, p. 33) e em Didática e Relações Pedagógicas há o direcionamento para “Relações pedagógicas: Professor(a)-aluno(a)-conhecimento. Organização do ensino: planejamento/plano de ensino/projeto de aprendizagem. Relações Pedagógicas: Didática em ação: avaliação, violência na escola/indisciplina, relações de poder nas instituições educativas” (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2014, p. 9).

Associadas às disciplinas teóricas, as professoras pontuaram a importância do estágio em sua atuação, a qual serão questões a serem abordadas no próximo tópico.

### **3.2 Iniciação à docência via estágio: aportes da formação inicial**

Nas licenciaturas, o estágio obrigatório possibilita a inserção do acadêmico na realidade das instituições de ensino, em especial as públicas e, mesmo que de forma minimizada, abre espaço para o graduando se familiarizar com o cotidiano escolar, representando, dessa forma,

um processo de ação entre a teoria e a prática. Segundo Pimenta (2006), é por meio da ação pedagógica e das interações ocorridas durante essa ação que há o direcionamento dos processos de ensino e de aprendizagem, o que, conseqüentemente, pode levar à construção do conhecimento sobre o campo de atuação. Para tanto, o estagiário deve refletir sobre a função docente, buscando a compreensão da práxis realizada, das práticas e ações que desempenha não só no contexto escolar da sala de aula, mas também de toda a escola, do sistema de ensino e da sociedade.

Sob essa ótica, o estágio obrigatório e as práticas de ensino têm ganhado cada vez mais espaço nos currículos das licenciaturas, posto que a sociedade argumenta que a melhora e solucionamento das questões vivenciadas, que a resposta deve vir da formação inicial e caso não o venha, a culpa está direcionada a ela. Conforme Pimenta (2021), o estágio supervisionado, um componente curricular obrigatório, proporciona na formação de professores o diálogo entre a teoria e a prática, por meio de estudos, análise, problematização, reflexão e proposição do ensino. Visa, acima de tudo, o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo aos estudantes, futuros professores, em um campo de conhecimento e formador de suas práxis.

No estágio, espera-se que o acadêmico, enquanto estuda a teoria, ou melhor, as teorias, utilize esse conhecimento no desenvolvimento da prática, ao ter contato com as diferentes realidades em que é inserido. De fato, “[...] tratar o estágio como o espaço para essa relação (teoria e prática) é compreendê-lo como momento de reflexão sobre as aprendizagens no contexto institucional, ou seja, com base nas disciplinas vivenciadas durante o curso de formação” (Silva; Gaspar, 2018, p. 206).

Desde o início da minha formação em Pedagogia, tive uma certa consciência da importância que viria ser realizar os estágios, de que parte dos modos de ser, estar e me comportar como professora se formariam ali, visto que durante os estágios “Os alunos interagem com a realidade, refletem sobre as ações observadas e partilhadas no contexto em que estão inseridos, criando suas próprias formas de ser e agir, como futuros pedagogos” (Silva; Gaspar, 2018, p. 208).

Nas considerações finais do relatório do meu primeiro estágio, pontuei:

Desde o início do curso, somos avisados sobre o estágio, como o mesmo ocorre, as possíveis frustrações, sobretudo nas disciplinas de prática, na qual somos instruídos a desenvolver um olhar com propósito, atento e vigilante, para conhecer o contexto em que a criança está inserida, a refletir antes de criticar, de entender como a estrutura funciona e apontar em qual quesito é necessário um aprofundamento, além também da construção de materiais para

as atividades ao trabalhar determinada temática. [...] Por ser o primeiro estágio, sempre há o pensamento de tal atividade ou tal procedimento ocorreu da maneira correta, se os objetivos foram realmente atendidos, e a insegurança de ter realizado. No primeiro dia mesmo de regência, senti que tudo havia dado errado, realmente a realização sendo em dupla auxilia nesses momentos, sobretudo da professora regente, que em alguns momentos mostrou como contornar a situação (Arquivo Pessoal, 2019, p. 34).

Ao reler os meus escritos do início da formação profissional, observo que o receio e as incertezas eram grandes, sobretudo sobre o desenvolvimento das atividades. Uma preocupação constante era se aquelas horas de “preparação” para a docência seriam suficientes.

Em relação à carga horária destinada ao estágio, é possível perceber a oscilação ao longo do tempo de existência do curso de Pedagogia/Faed/UFMS, o qual, logicamente, segue as exigências das diretrizes nacionais. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) em vigência quando cursei a Pedagogia previa 408 horas de estágio, sendo 306h distribuídas nas seis disciplinas voltadas à educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e 102h para os dois estágios do núcleo de aprofundamento curricular escolhido pelo acadêmico.

Na Tabela 2, trago uma síntese desses dados: carga horária total do curso, carga horária obrigatória de estágio, carga horária obrigatória de práticas:

Tabela 3 – Carga horária de estágio e práticas – Pedagogia Faed/UFMS (1991-2023)

Ano	Carga horária do curso	Carga horária de estágio	Carga horária de práticas de ensino ou pedagógicas
1999	2.204h	-	255h
2001-2002	2.214h	-	306h
2004 -2008	3.056h	408h	408h
2009	3.600 h	400h	380h
2010-2011	3.600h	405h	374h
2012	3.244h	340h	204h
2013	3.230h	408h	272h
2014	3.230h	306h	272h
2018	3.332h	408h	272h
2022	3.388h	400h	340h

Fonte: Rocha (2021); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2022).

Organização: a autora (2023).

Diante desses dados, que mostram que, apesar da carga horária total do curso ter aumentado de 3.056h, em 2004, para 3.332 h, em 2018, a carga horária destinado aos estágios permaneceu 408h – após algumas reduções no intervalo desse período – importa refletir: seria tempo suficiente para a inserção na realidade escolar? Tempo suficiente para apreender a teoria

e ministrá-la durante a prática, saber desenvolver o trabalho pedagógico com os alunos? Entretanto, quanto tempo seria suficiente?

No curso de Pedagogia/Faed, até o ano de 2022, cada disciplina de estágio possuía uma carga horária de 51 horas, e partir de 2023 passaram a ter 100 horas. As disciplinas de Práticas, por sua vez, a partir de 2018, passaram a ter uma carga horária de 68 horas, como pode ser observado no Quadro 6:

**Quadro 6 – Distribuição da carga horária de estágio e práticas - Pedagogia/Faed**

	Nomenclatura da disciplina / quantidade de disciplinas	Carga horária	Observações
Resolução nº 5, de 13 de janeiro de 2014	Estágio Obrigatório na Educação Infantil I; Estágio Obrigatório na Educação Infantil II Estágio Obrigatório na Educação Infantil III Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I; Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II; Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental III. (6 disciplinas)	51 horas	4 disciplinas de Prática, duas para Educação Infantil e duas para Ensino Fundamental, todas de 51h.
Resolução nº 567, de 30 de novembro de 2018	Estágio Obrigatório na Educação Infantil I; Estágio Obrigatório na Educação Infantil II Estágio Obrigatório na Educação Infantil III Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I; Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II; Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental III. (6 disciplinas)	51 horas	4 disciplinas: Práticas Pedagógicas em Educação Infantil e Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, concomitante ao estágio.
Resolução nº 645, de 25 de novembro de 2022	Estágio Obrigatório I; Estágio Obrigatório II; Estágio Obrigatório III; Estágio Obrigatório IV. (4 disciplinas)	100h	4 Disciplinas (de 68h cada): Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I; Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II; Práticas Pedagógicas em Educação Infantil I; Práticas Pedagógicas em Educação Infantil II.

Fonte: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2014; 2018; 2022).

Organização: a autora (2023).

A apresentação do recorte temporal exposto no quadro<sup>15</sup> deve-se ao fato que a entrevistada Alice realizou os estágios durante o PPC de 2014, e a mudança de PPC não a afetou, diferente dos estágios realizados por Marlana e Dalila, que passaram pela migração de PPC durante o 5º semestre do curso em 2018 para 2019. Já o período de 2022 está evidenciado com o intuito de identificar a recente mudança ocorrida e que devido os acadêmicos ainda estarem na formação inicial, não atendem aos critérios de inclusão para o presente relatório.

A partir da análise das informações expostas no Quadro 6, constata-se que a mudança de 2014 em relação a 2018, ocorreu em dois pontos. O primeiro é referente a carga horária das Práticas Pedagógicas, que passaram de 51h para 68h, em que a carga horária seria destinada aos estudos teóricos do âmbito escolar para subsidiar os estágios, por objetivar a promoção de

Atividades observacionais e diagnósticas da escola, do planejamento e organização do trabalho pedagógico. Discussão de aspectos atitudinais que envolvam questões de educação das relações étnico-raciais, educação ambiental e educação em direitos humanos que devem perpassar pelo universo infantil (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018, p. 58).

Dessa forma, a carga horária destinada a observação presencial seria realizada apenas nos estágios curriculares, que é a segunda mudança que distingue do antigo PPC, em que 20h da carga horária total se destinava a observação presencial no campo de atuação docente focalizando os aspectos externos à sala de aula e a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

Em relação ao estágio, no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da licenciatura em Pedagogia (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018), vigente a partir de 2019, a primeira das seis disciplinas obrigatórias de estágio na educação básica para integralização da carga horária passou a ser realizada no terceiro semestre do curso, sendo uma pré-requisito para matrícula na próxima. Como já dito, eu entrei em 2017 no curso, passei pela mudança de PPC durante o final do segundo ano do curso. Dessa forma, as disciplinas de Práticas de Ensino foram realizadas conforme o PPC vigente de 2014, no qual houve a carga horária destinada à observação. Considero que esta foi uma experiência muito significativa em minha formação inicial, pois foram minhas primeiras inserções no campo de atuação profissional, em que pude

---

<sup>15</sup> No Quadro 6 não foram contabilizadas a carga horária das disciplinas de estágio dos núcleos de aprofundamento no PPC de 2018, e nem as disciplinas de práticas dos núcleos de aprofundamento no PPC de 2022. Até 2018, além das seis disciplinas de estágio na educação básica, o acadêmico precisava cursar ainda duas disciplinas de estágio de um núcleo de aprofundamento, totalizando 408 horas de estágio. A partir de 2022, as disciplinas de estágio dos núcleos foram substituídas por uma disciplina de Práticas, de 68h. No curso de Pedagogia Faed/UFMS há cinco núcleos: Educação Especial, Educação e Trabalho, Educação e Diversidade, Educação de Jovens e Adultos e Gestão Escolar.

realizar uma observação participativa, no sentido apontado por Weffort (1996, p. 14): “Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica.”

Entretanto, além do estágio, há distintas opções que fornecem ao acadêmico em formação o contato com alguns aspectos inerentes à profissão docente. Durante as entrevistas, foram identificados, por exemplo, projetos de extensão, como narrado por Dalila (2023): “Em específico na minha graduação, eu tive bastante contato com o nosso público num projeto de extensão de musicalização infantil que participei. O projeto era do curso de música, mas eu participei por dois anos como voluntária e bolsista. Lá eu atendi crianças de 6 meses a 5 anos de idade.”.

O projeto de extensão também foi mencionado por Alice, conforme o trecho: “[...] eu fui bolsista de um projeto de extensão de produção de filmes, trabalhei como estagiária remunerada, com a carga horária de 30 horas semanais [...]”. Em si, o projeto de extensão carrega aspectos que se aproximam da profissão docente, como por exemplo o contato com o público atendido pela Pedagogia, ou seja, crianças a partir dos 6 meses na educação infantil até os 10 anos no ensino fundamental, utilização da ludicidade como ferramenta pedagógica, conhecimento e valorização das múltiplas linguagens da criança. Entretanto não é, definitivamente, uma forma de inserção ao campo profissional durante a graduação, pois o espaço e os direcionamentos são distintos daqueles que são definidos nas ementas das disciplinas de Didática, Práticas Pedagógicas e até mesmo do Estágio Obrigatório, que tratam a respeito das discussões do contexto escolar, análise dos documentos que regem o trabalho pedagógico da instituição e a carga horária destinada para a observação e regência no contexto escolar.

Em contraponto, Marlana apenas passou pelos estágios obrigatórios, e destaca qual foi o mais influente em sua prática atualmente no seguinte trecho:

O estágio que eu fiz quando eu atuei para uma turma de quinto ano tanto o auxílio da professora orientadora e da professora supervisora que dava aula no 5º ano. Muito do que ela usava com a turma, ela teve a disponibilidade de explicar para nós o porquê e como ela fazia, e isso eu trouxe muito para a minha prática tanto da faculdade como dessa professora do 5º ano (Marlana, entrevista, 2023).

A professora pontuou a respeito do estágio realizado no ensino fundamental, no qual destaca a participação ativa da professora supervisora (regente da turma em que estagiou) e da

professora orientadora (da disciplina na UFMS). Essa corresponsabilização entre a universidade e a escola na formação inicial dos futuros professores é um fator a ser considerado para a aprendizagem da profissão.

Outro aspecto que pode ser destacado na narrativa de Marlana é a associação que a egressa faz desse estágio com as turmas em que atua ou atuou após formada. Durante o ano de 2022, ela atuou em uma turma de 4º ano e, em 2023, atua em uma turma de 3º ano. Por mais que o estágio tenha sido no 5º ano, propiciou que compreendesse o contexto dos anos iniciais, por ter sido o único estágio no ensino fundamental em que vivenciou em caráter presencial, pois em 2020 os últimos estágios tiveram de ser reorganizados devido o período crítico decorrente da pandemia, em que se exigiram medidas distintas para a conclusão dos estudos.

Em relação às mudanças de 2018 a 2022, centraram-se na redistribuição da carga horária para 100h cada, ao reduzir a quantidade de disciplinas de 6 para 4, em que duas são destinadas à Educação Infantil e duas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A presente pesquisa não abordará o atual PPC vigente a partir de 2023, mas espero após a conclusão do mestrado, poder discutir e trazer comparativos a respeito das mudanças e se há contribuições para a constituição da práxis a partir dessa nova reestruturação, mas, assim como apontei em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em 2021, na qual a formação docente trata de algo complexo e que não é possível de ser solucionado com um simples aumento ou diminuição na carga horária de estágio, conforme foi observado ao longo das mudanças de PPC.

As informações apresentadas a respeito do atual Projeto Pedagógico de Curso (PPC), tem o intuito de contextualizar a mudança ocorrida, fornecendo dados comparativos das mudanças ocorridas no ano de escrita da dissertação, 2023. Visto que, até o atual momento, será abordado o PPC de 2018, devido ao período estipulado de análise com os egressos do curso, logo, a pesquisa abrangerá egressos formados no antigo PPC, pois o atual entrou em vigor em 2023.

O PPC em vigência, durante o ano de 2018 e da minha graduação no curso de Pedagogia Faed/UFMS previa 408 horas de estágio, sendo 306h distribuídas nas seis disciplinas voltadas à educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e 102h para os dois estágios do núcleo de aprofundamento curricular escolhido pelo acadêmico.

Conforme apresentado na Resolução do Colegiado de Curso de Pedagogia nº 92, aprovada em 29 de outubro de 2018, no Art. 9º do Capítulo V - Da organização das atividades curriculares - as atividades de Estágio Obrigatório são divididas, percentualmente, em: 60% destinados à observação e participação do acadêmico na instituição escolar em atividades

pedagógicas, realizadas em dupla; e 40% constituem-se em encontros na UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018).

Na matriz curricular em vigência, quando as entrevistadas estavam no curso de Pedagogia/Faed, cada disciplina de estágio possuía uma carga horária de 51 horas, distribuídas da seguinte forma: 6 horas de fundamentação teórica, 12 horas de observação na escola, 6 horas de planejamento, 20 horas de regência, 4 horas para elaboração do relatório, 3 horas de seminário ao final da disciplina.

A inserção no campo de atuação, a partir das disciplinas de estágios com a carga horária mencionada acima, possibilita diferentes vivências e experiências, sejam positivas ou negativas. Em sua entrevista, Dalila pontuou:

Quando me formei em 2021, eu fiquei uma época frustrada. Assim, eu fiquei com muito receio de estar em sala de aula. Porque, na época dos estágios, eu me deparei com péssimos exemplos profissionais. E, em vez de pensar que eu não queria fazer, não ser igual a eles, eu pensava “Nossa! Será que é isso que eu quero para mim?” (Dalila, entrevista, 2023).

Dúvidas e desafios, além da aquisição de uma nova identidade, a profissional (Souza, 2006), estão presentes durante a iniciação à docência, todavia, a disciplina de estágio tem o objetivo de evidenciar a realidade do campo profissional em uma experiência teórico-prática, com toda a sua complexidade. Isto posto, a realidade não é perfeita, é múltipla, sobretudo em relação às diferentes práticas docentes que encontram ao observar o campo profissional. A observação dessas diferenças também pode ser formadora, a depender de como isso é problematizado na própria disciplina de estágio, quando se parte da premissa de que o estagiário não está na escola para aprender o que e como agir, tendo o professor regente como modelo. Antes, o que é necessário é manter um olhar de pesquisador, tentar compreender os contextos objetivos em que se dá a ação pedagógica e quais os espaços possíveis de modificação dessa ação.

Assim, a visão crítica à ação do professor, que se construiu no estágio, poderia ter sido direcionada para que a estagiária refletisse sobre sua forma de ser e agir, na sua atuação futura (Silva; Gaspar, 2018), e não de levar para si, como modelo, a prática observada, pois em sua narrativa, a compreensão foi de que ela reproduziria o mesmo comportamento com o passar do tempo. A experiência marcou a professora de forma negativa, o que influenciou nos seus sentimentos? para a iniciação à docência, transparecendo a frustração e anseios em relação à



sala de aula, retomando novamente a conduta da professora regente. Em outro trecho, Dalila também destaca

[...] não foi legal, mas foi mais pela conduta da professora que eu não que eu não gostei. Foi uma decepção da minha vida, porque eu fiz estágio na sala de aula da minha professora da pré-escola, foi o meu primeiro contato com uma professora. Eu tinha uma imagem dela super linda, e no momento que eu estava dando aula, no meu período de regência. ela me interrompeu e isso me desestabilizou, sabe? Ela “você não pode fazer desse jeito”, de uma forma rude na frente das crianças. Eu fiquei frustrada, fui lutando para ir nos outros dias [...] (Dalila, entrevista, 2023).

E mais à frente, complementa

Eu fui em uma escola fazer um estágio e me pediram para tirar o lixo! E lá me tratavam assim como se eu fosse o lixo que eu estava tirando, sabe? Eu tive experiências péssimas. Eu contava tudo para as professoras que estavam me orientando e algumas vezes eu tive que trocar de escola. Foi difícil, porque não dava, como que eu vou fazer um compromisso com essa pessoa que tem esse tratamento, eu não vou ter uma experiência produtiva, e não tive uma boa experiência nos estágios obrigatórios. (Dalila, entrevista, 2023).

Tardif (2002), pontua o fato de que a presença do estagiário pode influenciar positiva ou negativamente todo o comportamento escolar. No caso da experiência apontada por Dalila, a instituição não a via como alguém em formação e destinou afazeres que contribuíram negativamente para a sua visão e vivência no estágio. Em contraponto, mas que não justifica a atribuição à professora enquanto estagiária, os professores, além de suas próprias obrigações e demandas do contexto escolar, são encarregados de atender os estagiários, mas não recebem o preparo para essa função, de ser co-formador, e não contam com um aporte de verba, e precisam redistribuir a carga horária de aula para o atendimento e dispor suas horas/aulas para a realização da regência pelo estagiário.

Durante sua entrevista, Dalila, em contraponto às disciplinas de estágio obrigatório, relatou as experiências positivas que teve com as disciplinas teóricas do curso, em que pode desenvolver projetos didáticos:

[...] hoje em dia realizo um trabalho com as minhas crianças, um projeto que eu pensei na graduação [...] E, como eu já estava na educação musical, tudo o que eu podia colocar “um dedinho” da música, eu colocava. Então, eu faço esse projeto chamado “palavra contada”, é um projeto que eu pensei lá na graduação e hoje em dia faço na minha sala de aula. E o livrinho produzido está a coisa mais linda! [...] elaborei na graduação e adaptei para a docência (Dalila, entrevista, 2023).

Já Marlana pontuou em sua entrevista a defasagem enfrentada das disciplinas de estágio durante a pandemia, “Nas outras disciplinas, nos estágios, não tive elementos marcantes, pois a gente entrou na pandemia”. Por estar, em 2023, atuando em uma turma dos anos iniciais, ela identificou uma lacuna em sua formação em decorrência da pandemia, pois as disciplinas de estágio se desenvolveram de forma remota.

Devido a migração de PPC, Marlana realizou os estágios em modalidade concentrada. Em 2019.1 concluiu os dois primeiros estágios da educação infantil e em 2019.2 encerrou o terceiro estágio da educação infantil, para na sequência iniciar o primeiro dos anos iniciais do ensino fundamental no mesmo semestre. No ano seguinte, em 2020, as duas últimas disciplinas de estágio foram reestruturadas para o ensino remoto emergencial, e não houve inserção presencial no campo de atuação.

Em contraponto, Alice concluiu seus estágios e o curso de Pedagogia em si, conforme o PPC de 2014. No período em que estava na faculdade, de 2016 a 2019, o curso estava em discussão para a reformulação do PPC, que se tornou vigente a partir de 2018, e por estar no final da graduação não afetou a sua turma. Logo, todos os seus estágios foram realizados em uma única ementa, a do PPC de 2014, e de forma presencial. A professora destaca que “[...] os estágios realmente me deram uma segurança de início, que a gente precisa porque naquele momento [de atuação como professora regente] você está sendo supervisionada, na sala você está sozinha e a sua coordenadora está ali atenta a sua aula.”, e complementa “Não vivi pouco a graduação, sempre procurei e ainda procuro estudar bastante, para sempre agir não é ali conforme o que eu acredito. Não ter uma prática muito intuitiva né? É o que a gente tenta evitar. E acho que a formação da UFMS foi bem completa nesse quesito”

Dessa forma, o próximo tópico abordará mais aspectos identificados nas entrevistas com as cinco professoras, e tendo como ponto de partida a iniciação à docência das professoras egressas do curso de Pedagogia, com o intuito de apresentar a constituição inicial de sua práxis pedagógica durante seu desenvolvimento profissional docente.

#### 4 AS DOCENTES E AS NARRATIVAS FORMATIVAS: ANÁLISES

*A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero vir a ser” (Marcelo Garcia, 2009, p. 112-113).*

Os estudos e a busca por novos conhecimentos não devem parar após a formação inicial, que é a base empírica inicial da carreira docente, por propiciar o estudo para se pensar situações problemáticas, em que segundo Imbernón (2011, p. 17), durante a formação “[...] não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas”.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional docente (DPD) é um termo que abrange atividades, práticas reflexivas, processos colaborativos, em uma comunidade colaborativa e investigativa (Fiorentini; Crecci, 2013), relacionado à busca por novos conhecimentos, sobretudo após a constatação de uma necessidade formativa. Nesse ponto, a reflexão é um processo construtivo que compõe o DPD para a análise da sua prática, ao estar buscando sanar os desafios e demandas enfrentadas durante o dia a dia. Além disso, O DPD é um processo dinâmico que inclui a formação inicial e continuada, posto que segundo Imbernón (2011, p. 41), entende-se que durante a formação

[...] do profissional da educação é mais importante centrar a atenção em como os professores elaboram a informação pedagógica de que dispõem e os dados que observam nas situações da docência, e em como essa elaboração ou processamento de informação se projeta sobre os planos de ação da docência e em seu desenvolvimento prático. A formação do professor se fundamentará em estabelecer estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos; estará centrada na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação. Desse modo, assume importância a reflexão sobre a prática em um contexto determinado, estabelecendo um novo conceito de investigação, em que a pesquisa qualitativa se sobrepõe à quantitativa. Finalmente insiste-se no estudo da vida em sala de aula, no trabalho colaborativo como desenvolvimento da instituição educativa e na socialização do professor (Imbernón, 2011, p. 41).

Logo, o desenvolvimento profissional docente, refere-se ao processo pelo qual o docente, após egressar da graduação e passar pela iniciação à docência, continuará a produzir e adquirir novos conhecimentos, aperfeiçoando-se, propiciando, neste caso, um exercício de reflexão sobre a sua prática, “[...] processo que pode ser facilitado ou inibido, razão pela qual destacam que o período de inserção merece uma atenção especial, sinalizando a indução como possibilidade para reduzir dificuldades de diversas ordens que afetam o início da docência” (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 2).

Pois, da mesma forma em que “[...] o ensino é uma atividade incerta e espontânea, contextualizada e construída em resposta às particularidades da vida diária nas escolas e nas classes” (Marcelo Garcia, 2010, p. 16), a construção do conhecimento passará por momentos de incertezas que evidenciam a necessidade de buscar um novo aporte para sua prática.

A ação do professor no cotidiano baseado no que ele aprendeu teoricamente, ou que buscou conhecer após evidenciar a necessidade formativa para alguma questão específica, mas que proporcionou refletir sobre a sua própria prática e a mudou a sua forma de agir, constituindo uma base de conhecimento própria a partir das crianças que estão no seu cotidiano que permitem que o professor aja de forma mais acertada.

As necessidades formativas somente serão diagnosticadas no momento de atuação docente, ou seja, quando está na prática, no cotidiano da docência do contexto escolar, em relação ao que vivencia em seu dia a dia. E neste ponto há a justificativa que a formação continuada deve levar em consideração as necessidades formativas dos professores, mas em muitos casos isso é desconsiderado. Conforme evidenciado no seguinte trecho da entrevista

Até que eles têm boa intenção viu, teve uma de matemática que eu achei maravilhosa. Eles pontuaram como é que a gente faz para que as crianças entendam cálculos, sem ter que ficar fazendo operações. Mas, não adianta, porque a prova é escrita e é de operações. [...] a maioria das formações não me ajudou. A gente faz, porque tem que fazer, é obrigatório que você faça a sua, você sente que é um tempo perdido, que você podia estar pesquisando e planejando ou até descansando, porque a gente sabe que as formações não são boas (Marlana, entrevista, 2023).

No entanto, há outros fatores envolvidos na valorização da carreira e profissão docente, ligados às questões de autonomia e identidade profissional. Como resume Nóvoa (1991, p. 124): “[...] o processo de profissionalização da atividade docente é a resultante de uma ação dos docentes e do Estado: os primeiros, veem nisso um meio de melhorar seu estatuto; o

segundo descobre aí um potente instrumento de controle”. Logo, pensar na valorização da profissão docente, portanto, implica compreender que:

A educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais. Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente. E a profissionalização pode ser, nessa perspectiva, uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da educação (Contreras, 2002, p. 72-73).

Quando não há essa autonomia, os professores ficam sujeitos a um maior controle por parte das instâncias públicas, tendo sua voz silenciada por não terem condições de identificar e combater imposições contraditórias. Acabam, assim, sendo vistos como pessoas desprovidas de criatividade, que se utilizam de ideias e ferramentas criadas por outras pessoas, executando um currículo predefinido, no qual parte seu planejamento, impossibilitando sua capacidade de liberdade e autonomia no processo de ensino (Imbernón, 2011). Em consonância, as formações continuadas evidenciam a falta de autonomia também na discussão e identificação das necessidades formativas do docente, pois a formação continuada não parte do vivenciado em seu contexto. Dessa forma, destaca a insuficiência no diagnóstico das necessidades formativas, ao promover ações que não levam a uma discussão que poderá instigar a identificação das problemáticas e soluções a partir de sua realidade.

Essa falta de autonomia também é evidenciada em relação à gestão da própria sala de aula, como pontua Marlana:

A escola onde eu estou, a direção não aceita o que ela chama de indisciplina, e a criança corre, criança brinca, criança pula e não lá não pode, porque é indisciplina. É nessa parte teórica eu não me adapto muito a escola porque eu acho que não é porque está sentada e quieta que o aprendizado dela está acontecendo, mas, infelizmente, a gente não tem liberdade para fazer atividade diferente, e nem propor outras dinâmicas que fujam da disciplina (Marlana, entrevista, 2023).

Ao discorrer sobre a autonomia, Marlana pontua sobre o que a escola vê como “indisciplina”, e que isso interfere nas suas propostas de atividades. A postura e exigência da escola, demonstra a cultura escolar do ambiente em que atua, com o intuito de demarcar controle e disciplina a partir da visão da criança com autonomia limitada, e que precisa ser definida a forma com a qual as crianças devem permanecer (Kishimoto, 1999). Com isso, há de se considerar, conforme Cavalcante *et al* (2023, p. 335)

O fato é que a indisciplina não deve ser considerada inteiramente responsabilidade do resultado do comportamento do aluno, tampouco das atividades didático-pedagógica propostas pelo docente, a questão é bem mais complexa e envolve aspectos de diversas ordens. O ideário de uma escola padronizada, onde todos os estudantes respondam e aprendam da mesma forma, parece ser ainda uma característica forte entre a comunidade escolar, desconsiderando a diferença como característica inerente ao humano.

Dessa forma, a iniciação como profissional poderá acontecer em um espaço pouco colaborativo, com culturas e ideários escolares, com disputas e pouca autonomia, tanto pela falta de uma política específica para os docentes iniciantes na carreira quanto pela cultura presente nas escolas, em que cada professor se torna responsável por uma turma sem um apoio institucional por parte da direção e coordenação ou mesmo de outros professores.

As políticas de indução, conforme Marcelo Garcia e Vaillant (2017) são consideradas direcionamentos para a inserção ao campo profissional para professores no início da carreira tanto nos centros educativos quanto nas redes de ensino, e são importantes por desenvolver o conhecimento a respeito da escola e do sistema educativo que fará parte, compreender as situações de ensino, além de oferecer serviço de apoio pedagógico, com espaços de acolhimento.

O primeiro contato com a sala de aula como professora iniciante, que são recém-licenciados e em início da carreira profissional e não mais como estudante (Cruz; Farias; Hobold, 2020), pode ser regrado de incertezas e frustrações, e de desvalorização, conforme apontado por Alice:

Eu estava trabalhando na escola particular, a escola já estava me adoecendo, pois eles nem haviam assinado minha carteira e antes de iniciar as aulas me chamaram, a aula começaria dia 1º de fevereiro e eu trabalhei de graça durante o mês de janeiro, porque eles falaram que só iam começar a contar o meu trabalho a partir de fevereiro. É muito abuso quando vê uma pessoa que precisa e você se aproveita daquela situação, então eu trabalhei, arrumei toda minha sala, fiz planejamento, tinha que enviar para a coordenadora, fiz tudo de graça porque não eles só iam contar a partir do dia 1º de fevereiro. Aí chegou a primeira semana de aula, ninguém me falava nada, minha carteira não estava assinada eu comecei a questionar, aí falaram que estavam fazendo uma experiência de 1 mês, e que iriam me pagar informalmente e se realmente quisessem me contratar, eles contratariam a partir de março (Alice, entrevista, 2023).

Acompanhado por dúvidas e desafios, além da aquisição de uma nova identidade, a profissional (Souza, 2006), demonstrando a importância de políticas e programas de indução

para que recepcione o recém-licenciado ao ambiente escolar, ao que teve contato por um curto período durante os estágios curriculares, por exemplo, como os sujeitos que contribuíram com a produção de narrativas para a pesquisa.

A consideração do pensamento, cultura e perspectivas dos docentes na proposição de programas de indução está diretamente relacionada a uma concepção de formação como processo contínuo, na perspectiva do desenvolvimento profissional, o que coaduna com metodologias que utilizam instrumentos para o levantamento e análise de necessidades que permitam a aproximação das subjetividades dos iniciantes (Sousa *et al.*, 2020, p. 6-7).

A inserção no campo de atuação é o momento em que se inicia a configuração da identidade profissional, e para esse fortalecimento os fatores que constituem a imagem de professor, conforme Souza (2006, p. 11) destaca “O contacto com os alunos, a vivência com os outros professores, a integração na escola ou os primeiros meses de aulas [...]”. Entretanto há de se refletir que não é uma regra que se desenvolverá assim, “[...] pois somos deixados muitas vezes isolados nesta fase tão decisiva do nosso percurso”, em que surgem as necessidades formativas.

Em sua profissão, o docente poderá enfrentar adversidades inimagináveis para o contexto escolar, como, por exemplo, a adequação do trabalho pedagógico na educação infantil para o contexto de Ensino Remoto Emergencial (Santos; Saraiva, 2020), como ocorreu durante o período de isolamento social em virtude da proliferação do vírus SARS-CoV-2<sup>16</sup>.

As professoras entrevistadas para essa pesquisa, mencionam o período de Ensino Remoto Emergencial, todavia, ocorreu durante sua formação inicial. Conseqüentemente, o período mostrou adversidades em vários âmbitos, tanto para quem estava se formando e atuaria após a retomada das aulas presenciais quanto para quem estava atuando presencialmente e teve de se reinventar para que não fosse comprometido o ensino escolar.

O retorno atípico foi enfrentado por ambos, por quem havia se formado durante o ano de 2020 e 2021 e por quem já estava atuando nesse período, e uma das questões a ser enfrentada foi a defasagem na aprendizagem das crianças durante a pandemia. Assim, após o retorno, o contorno a essa situação, conforme relatado pelas professoras, esteve em ministrar aulas de reforço e atividades diferenciadas.

---

<sup>16</sup> Iniciando em 2020, a pandemia em decorrência da Covid-19 transformou todo o cenário social, econômico, político e educacional, escancarou as múltiplas realidades ao longo de todo o Brasil e do Mundo, e a desigualdade social.

[...] há a orientação de que a gente faça atividades diferenciadas e separe os alunos em sala, e na prática não ocorre muito bem, porque a gente não consegue atender esses alunos, pois as crianças elas não têm autonomia, e você não consegue tirar a dúvida de um aluno que está no início [da sua alfabetização] enquanto faz as atividades diferenciada, e você não consegue tirar a dúvida de todos os outros que não estão fazendo a atividade diferenciada, fica inviável. Apesar da escola oferecer turmas de reforço, com professoras de reforço que ajudaram, ainda assim, eu procurei contribuir também. Como a gente tem uns horários livres que são os nossos PLs, horários de planejamento, eu destinei esses horários para orientar os alunos, então algumas crianças que eu podia tirar da educação física, que aceitava que eu tirasse ou da aula de artes, eu conseguia desenvolver um trabalho de reforço individual para que essa criança pudesse avançar. A maioria avançou, mas essa diferença tão gritante dentro de uma turma causa o que a escola – o que eu acho ruim – chama de indisciplina (Marlana, entrevista, 2023)

O retorno atípico e os impactos advindos do período pandêmico estão associados sobretudo às pesquisas da área da educação, para entender as influências negativas e/ou positivas que permaneceram a partir do período de 2020 a 2023<sup>17</sup>. Em que as pesquisas na área predominante educação são resultados de 4.909 grupos de pesquisa (dos 42.852), conforme dados do censo dos grupos de pesquisa do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGPB), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)<sup>18</sup>, de 2023. Representando o maior número de grupos dentro da grande área Ciências Humanas, que também possui o maior número de grupos (10.184 grupos, cerca de 23,8%). Diante disso, nota-se que da área de educação há temáticas e novas lentes para se olhar os objetos, e que advém em especial, das mudanças enfrentadas que influenciam todas as esferas sociais.

Isto posto, outro tópico apontado pela professora Marlana se refere a forma com a qual a escola enxerga a indisciplina está associada a uma óptica em que “ser criança” não é permitido, sobretudo para uma criança que está nos anos iniciais do ensino fundamental e logo estará nos anos finais. A temática também de relevância para se compreender a disciplina esperada pela escola, em que segundo Kishimoto (1999), em sua maioria, a compreensão de disciplina deriva da organização militarizada, a qual possui um padrão, organização delimitada, e a criança passa a ter autonomia limitada, para a efetivação do “controle” e “disciplina (Brizola; Sousa, 2023).

---

<sup>17</sup> Período que marca a pandemia, decretada em janeiro de 2020 e encerrada em 05 de maio de 2023 pela OMS. Informação retirada do site: <https://brasil.un.org/pt-br/230307-chefe-da-organiza%C3%A7%C3%A3o-mundial-da-sa%C3%BAde-declara-o-fim-da-covid-19-como-uma-emerg%C3%Aancia-de-sa%C3%BAde>

<sup>18</sup> Informações retiradas do site: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaWZlZDUwNmYzMzNC00NDU1LWFhNjQtM2FkNmRiMzkzNGI3IiwidCI6IjkyYzBjZmE5LTdlOTEtNGVhZC1hYzI5LWVkNDRhMjM4OWIwMSJ9>



Diante disso, a professora Marlana está no início de seu desenvolvimento profissional, mas consegue refletir sobre a situação a ser enfrentada para alfabetizar as crianças que tiveram parte de sua formação durante a pandemia, além disso, consegue observar a imposição do que a escola acredita como disciplina, mas que não foi o apreendido durante a formação inicial e o comportamento exigido às crianças diminui sua autonomia. Logo, Marlana está em um processo de aquisição de experiências, e esses primeiros elementos propiciam compreender o apontado por Contreras (2002, p. 121), em que “A reflexão depende do conhecimento profissional que se possua, o qual está em relação com o repertório de casos que foram sendo acumulados ao longo da experiência”.

Isto posto, na subseção a seguir, evidencia-se a constituição da práxis pedagógica nas professoras entrevistadas, a partir da identificação do Tempo II – leitura temática (unidade de análise descritivas), com o intuito de continuar e aprofundar a dinâmica já apresentada, a qual se constitui na discussão teórica referente ao objeto de pesquisa e a exposição de excertos das entrevistas narrativas, divididos por unidades de análise.

#### **4.1 Tempo II – Leitura temática (unidades de análise descritivas): A constituição da práxis pedagógica em professoras iniciantes**

A docência, perante a sociedade, é vista como uma classe de profissionais desvalorizada, pois há pouco reconhecimento de seu valor por parte do estado e ainda menos por parte da sociedade, inclusive dentro da cultura escolar. “A situação de instabilidade, precarização, terceirização e vulnerabilidade a que os educadores estão expostos aumenta o mercado de venda de consultorias, de certificação e promessas de empregabilidade” (Pimenta; Lima, 2019, p. 5). Essa situação é notória sobretudo na desvalorização salarial, que não raro leva a longas jornadas de trabalho.

É importante entender, o que já é consenso, que o magistério e a profissão professor caracteriza-se como uma profissão com níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constantes de saberes, centrando seu saber ser e saber fazer numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar no cotidiano pessoal e profissional (Souza, 2006, p. 24).

Visto que, ainda que a profissão docente seja pouco valorizada socialmente, contraditoriamente se espera que o professor seja um profissional sem defeitos, que dê bons exemplos e forme os futuros cidadãos. Frequentemente, a sociedade cobra muito dos

professores no que se refere ao resultado de seu trabalho, reivindicando que a melhoria da educação pública passaria por uma melhoria da formação inicial dos professores, principalmente por meio de uma melhor articulação entre teoria e prática.

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E, é claro, requer uma nova formação: inicial e permanente, [...] formar o professor na mudança e para a mudança (Imbernón, 2011, p. 14).

As mudanças não são possíveis de serem definidas, por serem imprevisíveis, mas é necessário fundamentar as distinções das possibilidades relacionadas no momento em que as mudanças ocorrem. Dessa forma, utilizando-se das necessidades formativas e a busca por novos conhecimentos para aprimorar sua prática, o professor estará envolvido com as discussões que cercam as mudanças que ocorrem na sua profissão e na sociedade, atualizando, assim, a sua prática e/ou propondo o debate para repensar e exigir melhorias.

A busca por novos conhecimentos mobiliza que o professor esteja em constante formação para “saber ensinar” (Luz; Farias; Sabóia, 2020), a partir da percepção de ser um conhecimento pedagógico de conteúdo (Shulman, 1983 *apud* Mizukami, 2004), que “[...] agrega um conjunto de saberes, ideias e competências gerais referentes a prática pedagógica, que compreendem diversas dimensões de conhecimento[...].” (Luz; Farias; Sabóia, 2020, p. 871).

Dessa forma, a formação inicial, dentre as suas funções, propicia o conhecimento teórico inicial que poderá vir a embasar a prática docente, e conforme evidenciado nas entrevistas, as disciplinas do curso de Pedagogia, sobretudo as teóricas, proporcionaram esse embasamento para as entrevistadas, que durante as disciplinas de estágio obrigatório e na atuação profissional das entrevistadas durante os primeiros anos, propiciando a constituição inicial da práxis pedagógica.

Entretanto, é necessário compreender que a formação inicial não possui a função de abranger e suprir as adversidades a serem enfrentadas ao longo da atuação docente, por exemplo. A formação inicial, dessa forma, é a inicial como a próprio nome específica, propicia o embasamento inicial, e que auxilia a busca por novos conhecimentos no decorrer de sua atuação, sobretudo pela profissão docente ser “[...] contextual e demanda contínuo

aprofundamento e renovação do repertório de saberes necessários a esse exercício” (Luz; Farias; Sabóia, 2020, p. 866).

Dessa forma, a narrativa e a problematização da vivência na escola possibilitaram vislumbrar nas acadêmicas entrevistadas a reflexão sobre a sua prática utilizando o arcabouço teórico adquirido durante a formação inicial docente.

[...] a disciplina de alfabetização e letramento, as disciplinas de EJA também, mas a de alfabetização foi a que mais me ajudou na prática. Os elementos marcantes dessas disciplinas, foi porque me ajudaram a entender que o aprendizado tem que ser significativo para a criança e que a criança precisa da ludicidade, mas ela também precisa que nós realmente ensinemos a ela, não é uma coisa que vem por conta da ludicidade não. O aprendizado ele precisa sim ser bem ensinado para que ela avance, então essa parte de entender que precisa de um significado e entender para que a criança seja alfabetizada e letrada, você tem que aproximar da realidade dela tantos os textos, mas não só os textos para que ela conheça, mas se aproximar da realidade dela isso ajuda muito na prática (Marlana, entrevista, 2023).

Mais à frente em sua entrevista, Marlana pontuou que precisou buscar uma formação complementar para atender uma necessidade formativa identificada pela professora, a partir da vivência em uma sala e do entendimento de que as crianças são singulares.

[...] os alunos são muito singulares, e o aluno que precisa de um laudo é mais ainda. E, as outras crianças não estão preparadas para entender esse aluno. E a gente não vê isso e nenhuma disciplina, até porque, também acho que nem faz parte da primeira formação. Eu fiz 2 pós já, a primeira foi em educação especial, mas esse respaldo teórico não me ajudou muito não.

Dessa forma, entendendo que para a realização do exercício de práxis é necessário o distanciamento/olhar distanciado de sua prática, com o intuito de analisar e refletir sobre a sua ação perante uma prática. É preciso também entender que o conhecimento pedagógico de conteúdo (Shulman, 1983 *apud* Mizukami, 2004), será disposto pedagogicamente às adequações necessárias diante das adversidades enfrentadas no cotidiano escolar e das singulares de cada criança, e será conforme a bagagem de experiência do professor. No caso da Marlana, o trecho narrado compõe a sua experiência no segundo ano de atuação docente, e a sua bagagem não a ajudou na situação, e a professora buscou uma pós-graduação *lato sensu* para que pudesse respaldar sua prática, todavia vislumbrou que o resultado não foi positivo.

Diante disso, compreende-se que o “[...] ensinar é marcado pela reflexão sobre a ação na sala de aula e a criação de conhecimento em ação para dar conta de novas situações de aprendizagem” (Cruz; André, 2014, p. 188), e em cada caso, haverá uma forma distinta de se

buscar sanar as dificuldades enfrentas ou novas situações de aprendizagem. Dessa forma, complemento o exposto acima, pontuando que durante a aquisição dos saberes práticos e durante a atuação como regente em escolas, refletir sobre a sua prática, no intuito de repensar e modificar esta, é constituído de processos de aprendizagem.

[...] nessa percepção de conhecimento pedagógico, o DPD se insere como meio (ou estratégia) para promover a formação pedagógica na trajetória do professor, quer seja em cursos de formação, ou mesmo no exercício da docência, em reuniões e encontros pedagógicos, na leitura de textos em geral, na participação em grupos de estudos e pesquisa, e ainda mediante a práxis reflexiva sobre a própria prática docente, porquanto tudo isso o auxilia na redefinição de sua prática pedagógica. Todas essas vivências favorecem a aquisição, ampliação e fortalecimento da formação pedagógica do professor (Luz; Farias; Sabóia, 2020, p. 872).

Logo, a reflexão pode contribuir tanto para o fortalecimento da formação pedagógica do professor quanto para a construção da identidade docente do professor, pois como por exemplo, o evidenciado durante a entrevista com a professora Dalila, a qual em sua identidade docente haverá o entrelaçamento com a música, já na professora Alice, atualmente coordenadora, há a ênfase no trabalho em grupo, pois foi algo que a marcou e constituiu sua identidade, como professora e como coordenadora, por propor uma experiência que foi significativa durante sua atuação como professora, em uma dinâmica em que agora orienta nossas professoras em uma dinâmica de produção coletiva do planejamento.

Nos subtópicos a seguir, objetivou-se discorrer sobre o Tempo II: Leitura temática – unidades de análises descritivas, da análise compreensiva-interpretativa, a qual foram identificadas três unidades de análise temática presentes na narrativa de cada professora a qual são norteadoras para a discussão a seguir. As temáticas foram: 1) escolha do curso, formação inicial, formação continuada e pós-graduação; 2) iniciação à docência e ambiente escolar; 3) reflexões narradas durante a entrevista.

A terceira unidade temática norteadora compõem a seção 5, intitulada “Tempo III – Leitura compreensiva-interpretativa do corpus (considerações em aberto): reflexões narradas durante a entrevista”, para a exposição dos excertos em que há a reflexão sobre o vivido (Souza, 2014) e que foram narrados durante a entrevista e que encaminham para o fechamento do círculo da análise do objeto.

#### 4.1.1 Escolha do curso, formação inicial, formação continuada e pós-graduação

“Até hoje eu não me vejo como professora, e eu não sei se é isso que eu quero para minha vida. Eu acho que quando a gente sai do ensino médio com 17 anos, a gente não sabe o que a gente quer e eu acho que eu sou nova ainda para saber o que eu quero para o resto da minha vida” (Ana, entrevista, 2023).

A escolha do trecho para iniciar o subtópico teve o intuito de destacar três pontos: 1) “se ver” como professora; 2) decisão da profissão; 3) perspectiva de vida. Ao destacar esses três pontos, nota-se que a professora está em processo próprio para a identificação de sua identidade profissional. Marcelo Garcia (2009, p. 112) pontua que “[...] é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam”, e o excerto evidencia a angústia da professora em perceber sua identidade e que talvez possa não permanecer na docência, de acordo com sua fala.

Em contraponto, Alice que à época do vestibular também tinha 17 anos, pensou diferente na hora de se decidir para qual curso iria prestar o vestibular:

[...] eu fiz uma escolha, assim, bem consciente e bem realista, pois eu terminei o ensino médio com 16 anos e eu não queria passar muito tempo prestando vestibular e queria ingressar numa carreira que não fosse difícil de ser inserida no mercado de trabalho, ou que eu não fosse precisar de muito investimento financeiro para começar a trabalhar, como algumas profissões que você precisa investir para começar a trabalhar, e a partir disso eu fiz algumas pesquisas. [...] e nisso surgiu a pedagogia, que por ser uma área da educação, é bem mais ampla, eu fiz toda uma pesquisa para saber onde eu atuaria, e por trabalhar com criança, me identifiquei, pois eu sempre tive mais facilidade para trabalhar com criança (Alice, entrevista, 2023).

O mesmo pensamento foi demonstrado por Marlana, e complementado com a conquista de um recomeço em uma nova área de atuação.

Eu entrei para pedagogia porque eu achei que era um curso que me possibilitava muita oferta de trabalho e pela questão da idade, pois eu achava complicado começar em outra área com poucas ofertas. Então a oferta de trabalho foi o que me fez caminhar para pedagogia, eu não tinha ainda essa noção de saber como é que era o curso, eu não me preocupei em saber como era o curso, eu me preocupei primeiro com trabalho e depois com o curso (Marlana, entrevista, 2023).

Todavia, outra professora passou por experiência diferente, visto que o ingresso no curso pode não ocorrer como esperado, e por mais que tenha escolhido o curso de Pedagogia, Laura optou por outra graduação sobretudo pela pressão familiar para ingressar em um curso de “prestígio”, desvalorizando a escolha pela atuação docente.

[...] quando eu estava no segundo ano assim do ensino médio eu tinha decidido que eu queria fazer pedagogia, depois que li o livro “Capitães da Areia” do Jorge Amado, e eu pensei “Nossa, eu quero trabalhar com essas crianças”, naquela época eu tinha uma visão meio assistencialista da educação, achava que eu poderia ajudar as crianças numa visão bem filantrópica e que eu acho que vem como resquício da minha criação de igreja, pois eu era professora da escola dominical. Então eu tinha decidido que queria Pedagogia, só que a minha família toda falou “Meu Deus, eu paguei escolas caras para você fazer pedagogia, Laura? Pelo amor de Deus, você não pode fazer isso! Escolhe outra coisa!”, e como fui tão pressionada, até pelos meus professores, que falavam “Não, você estuda muito, pedagogia você não pode fazer, escolha outra” e no final, já estava bem perdida que quase fiz artes visuais [...] e aí no final, escolhi jornalismo. Ingressei em jornalismo na UFMS, cursei 2 anos e eu estava gostando, só que quando chegou na parte prática, eu falei “quero ser professora” e toda hora eu ficava tentando *linkar* a comunicação com educação, até que eu falei não, eu quero ser professora e larguei o jornalismo. Comecei a pedagogia [em 2017] e desde as primeiras matérias já foi uma satisfação pessoal, de estar estudando educação! O primeiro ano de pedagogia foi mudança total de tudo, revolucionário. O jeito que eu via educação, eu pensava que mudaria o mundo, “eu como professora vou ajudar todo mundo”, mas veio o Bourdieu, Marx e todos aqueles estudiosos, que são mais teóricos, e isso foi bem importante para mim nesse começo do curso, para me mostrar que não era bem assim (Laura, entrevista, 2023).

Nota-se também a desconstrução da visão que possuía da educação, que foi importante no início do curso para que pudesse compreender que a educação não é assistencialista. A professora demonstrou que compreendeu a função da escola, que diferente da visão assistencialista, a qual por exemplo, a Educação Infantil teve até se tornar um direito, em que anteriormente as instituições para crianças eram vistas como um local de acolhimento de órfãos (Souza, 2014). A educação, dividida em dois níveis (educação básica e ensino superior), visa a formação e o desenvolvimento do educando para o seu preparo para a constituição de cidadão, cumprindo o papel de deslegitimar as desigualdades, tendo o seu acesso como direito (Brasil, 1996). Dessa forma, a formação da professora permitiu que ela se constituísse e começasse a construir sua identidade profissional, em que ao ser protagonista do seu próprio processo formativo, mudou a visão que possuía da educação ao ser exposta a conhecimentos que provocaram e consolidaram a sua aprendizagem (Sousa, 2018).

Dessa forma, as entrevistas narrativas das outras professoras também contribuíram para visualizar a formação que tiveram ao longo do curso. As disciplinas teóricas do curso de Pedagogia, conforme apresentado nas seções anteriores, proporcionam o arcabouço teórico inicial para se pensar a própria prática durante a sua atuação como professor iniciante. A professora Alice pontuou “[...] sentia segurança na minha formação, mesmo que eu errasse, eu

sei muito e eu não senti insegurança” e a professora Ana em seu memorial disse “[...] tudo o que a gente aprende na faculdade é válido, é útil, você não aprende separado e você não vai viver isso separado na prática, está tudo junto”. No memorial de Dalila, destacou-se o seguinte excerto

[as] disciplinas de leitura, escrita, produção de texto, de pesquisa, que colocavam a gente para escrever mesmo e pensar projetos. Isso me ajudou muito no dia a dia da sala de aula, porque hoje em dia realizo um trabalho com as minhas crianças, um projeto que eu pensei na graduação, fiz um escopo em uma dessas disciplinas, de fundamentos metodológicos, que criamos um projeto didático para fazer em sala. E, como eu já estava na educação musical, tudo o que eu podia colocar “um dedinho” da música, eu colocava (Dalila, entrevista, 2023).

Logo, nota-se que as disciplinas citadas pela professora proporcionaram pensar sua prática de forma diferenciada e com a inclusão da música para propor o lúdico e a interação musical com as crianças. No seu caso, a constituição profissional estava se direcionando para a sua formação associada a educação musical, dessa forma, implicou em [...] um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1992, p. 13).

Em contraponto, Dalila destacou que houve elementos durante o curso que foram insuficientes para a sua prática, conforme o trecho a seguir:

[...] durante o curso eu sempre gostei, acho que de estudar praticamente todas as disciplinas. Eu achei que todas as disciplinas teorizaram muito bem para que eu pudesse partir para uma prática. Eu achei que, claro faltou um pouco para nós, principalmente por conta da pandemia, mais prática no curso, mas a base teórica ela foi bem robusta, o que facilita muito a nossa prática (Dalila, entrevista, 2023).

O enfrentamento de uma situação atípica prejudicou que a professora tivesse mais inserção ao campo de atuação, mas que ainda assim, a formação inicial auxilia a sua prática. Todavia, a formação com o seu caráter contínuo não se encerra na graduação, e durante a profissão, há as formações continuadas ofertadas pelos órgãos responsáveis pela Educação, que encaminham as temáticas e propostas a serem desenvolvidas pelas escolas, conforme pontuado por Marlana no trecho abaixo:

Até que eles têm boa intenção viu, teve uma de matemática que eu achei maravilhosa. Eles pontuaram como é que a gente faz para que as crianças entendam cálculos, sem ter que ficar fazendo operações. Mas, não adianta,

porque a prova é de escrita e é de operações. A criança tem que saber fazer daquele jeito e a escola não entende que você precisa também ensinar essa parte bem teórica para criança, que é muito abstrata para ela, porque é muito cobrada nas provas, o peso da prova escrita é muito grande. Você sabe que o aluno sabe muito mais que aquilo, mas não tem recurso, também financeiro, para fazer o jeito que às vezes a formação traz. Mas a maioria das formações continuadas na escola não me ajudaram. A gente faz, porque tem que fazer, é obrigatório que você faça a sua. Você sente que é um tempo perdido, que você poderia estar pesquisando e planejando ou até descansando, porque a gente sabe que as formações não são boas (Marlana, entrevista, 2023).

A queixa da professora se centra na desvinculação das temáticas abordadas durante as formações, que não correspondem ao contexto escolar da instituição que atua e/ou não correspondem às suas necessidades formativas, visto que Marlana estava alfabetizando alunos durante o seu horário de PL e estava à frente de uma turma que foi alfabetizada durante a pandemia, tendo a cobrança de leitura, escrita e interpretação de texto. Outro destaque em sua fala está no cunho prático da formação assistida sobre Matemática, não havendo direcionamento para a discussão de como esse trabalho se sucederia se os alunos ainda não sabiam ler e interpretar.

A professora Ana também comentou sobre as formações continuadas e pontuou da seguinte maneira:

Não sei quantas formações continuadas a gente tem no ano, mas todas que eu tive ano passado não ajudaram, pois a gente estava perdendo aula e eram prolixas e não posso fazer nada, os textos não tinham nada a ver com a realidade, porque pelo que entendi a SEMED que escolhe o tema das formações continuadas, não é a escola. Esse ano (2023) eu tive a sensação de que mudou um pouquinho, mas foi pouca coisa, acho que tiveram 3 ou 4 formações dessas, e acho que em uma a escola teve autonomia para decidir, e a coordenação falou sobre a prática da sala de aula (Ana, entrevista, 2023).

A experiência foi similar a relatada por Marlana, em que uma formação provocou aprendizagem, mas a grande maioria não contemplou o esperado pelas professoras. Ana também relatou sobre a sua formação inicial e destacou duas disciplinas teóricas que recorreu após começar a atuar em sala como professora:

[...] a psicologia foi o que mais eu tive que voltar, porque todos os alunos são diferentes não tem um aluno que é igual a outro, eu acho que isso foi o que eu mais precisei resgatar. Outra disciplina foi a de alfabetização e letramento, tive que pedir “socorro” para a Magda Soares, porque ela que é a nossa mãe da alfabetização e a escola usa isso (Ana, entrevista, 2023).



O referencial utilizado no curso de Pedagogia proporcionou que Ana pudesse recorrer aos textos lidos durante a graduação, mas agora estando como professora alfabetizadora em uma escola que também utiliza Magda Soares como referencial. O excerto da professora exemplificada o esperado da formação como o arcabouço-teórico inicial, que pode ser revisitado e consultado para auxiliar na prática do professor, sobretudo do professor iniciante.

Em complemento, identificou-se durante a leitura das narrativas, que não apenas as disciplinas teóricas auxiliaram na atuação, mas também projetos de extensão e de iniciação científica. Em seu memorial, a professora Laura pontuou sobre as vivências durante o curso de Pedagogia que proporcionaram o contato com o campo de atuação

[...] participei de projeto de extensão, de projeto de iniciação científica, e do Pibid. Eu me orgulho da minha trajetória acadêmica, na graduação sabe eu acho que aproveitei tudo o que eu podia ter aproveitado e me deu bastante, vamos dizer assim “munição” teórica para estar em sala de aula, pois ajudou no compromisso político dentro de sala de aula. [...] eu fiz 3 iniciações científicas, 16 meses de Pibid, teria feito mais, só que como eu tinha que escolher uma bolsa e surgiu a oportunidade de fazer outra iniciação científica, larguei o Pibid para poder fazer a iniciação científica, que possibilitou a participação em eventos. Então assim, foi uma formação que mudou a minha personalidade, mudou o jeito que eu vejo a educação, de um jeito que eu sou, foi muito positivo (Laura, entrevista, 2023).

Nota-se no excerto que a professora esteve em processo de formação de si, em destaque para o trecho “[...] mudou o jeito que eu vejo a educação [...]” e da sua identidade docente a todo momento de sua graduação. Enquanto se constituía, forma-se professora e pesquisadora, devido a oportunidade de realizar 3 iniciações científicas, o que incentivou a professora a participar do processo seletivo para o Mestrado em Educação, ampliando também o desejo de continuar na docência, pois Laura almeja futuramente ser uma professora formadora, assim como as professoras que a incentivaram na graduação a permanecer e acreditar na docência, conforme o excerto a seguir:

Depois que eu me formei, eu já emendei no mestrado e inclusive foi um desejo que surgiu durante a graduação, porque o meu sonho era ser professora, eu queria ser professora e não queria adiar, não queria fazer mestrado, não queria fazer doutorado, mas conforme você vai se envolvendo nos estudos, você vai se interessando e eu sinto que as professoras incentivam muito a gente a pesquisar, elas ficam “Você consegue, você deveria fazer isso, fazer aquilo”, e acabei pegando gosto e ingressei no mestrado (Laura, entrevista, 2023).

E por mais que a graduação tenha a “munido” teoricamente, Laura relatou durante a entrevista uma necessidade formativa que identificou após a atuação como professora: [...] a

educação especial que, na época, não me interessava, mas agora como professora, eu estou ‘Meu Deus, eu devia ter estudado melhor isso’”, e acrescentou “[...] isso está fazendo com que eu sinta a necessidade, mas não fui atrás de nenhuma educação mais formal, eu busquei sugestões de livros para ler, mas não li nada ainda [...]”. A partir do apontamento de Laura, é possível notar que a formação é inicial, ela não contemplará e abarcará todos os aspectos que constituem a profissão docente, todavia, um outro elemento que afetou Laura foi que aquele conteúdo não a interessava e não a “marcou”, sendo apenas algo que “passou” durante o curso.

Todas as professoras trouxeram elementos sobre as disciplinas teóricas do curso e a importância de cada uma citada para a sua prática docente, mas não comentaram sobre o estágio sem que fosse necessário um questionamento específico. Dessa forma, para a produção das narrativas sobre os estágios durante o curso foi necessário estimular com questionamentos para complemento de informações ditas ao longo da entrevista, a qual segundo Schütze (1983), trata-se dos “fios temáticos narrativos transversais” e é o segundo momento a ser realizado durante uma entrevista.

Os questionamentos foram necessários, pois as entrevistadas demonstraram maior interesse em trazer os aspectos que contribuíram para a sua formação, a partir das disciplinas teóricas do curso, dos projetos de extensão, programas de iniciação à docência, e que são de grande relevância para a pesquisa, e citaram brevemente a palavra estágio, mas não comentaram sobre as vivências. Dessa forma, o questionamento foi necessário para também entender o motivo das experiências terem ou não marcado as professoras, e se houve contribuições para a sua atuação futura.

Dalila narrou que as experiências de estágios não foram positivas e que a decepcionaram em relação a continuar na profissão docente:

Lembro que tive uma má experiência, acho que em uns três estágios. [...] Foi aquela fase, bem no final da faculdade, que eu não queria ser mais professora. Porque eu fiquei decepcionada com a postura dos professores nas escolas que eu observei. Eu observei professores que puxavam o cabelo da criança, que beliscavam a criança, eram momentos muito violentos. Eu fui em uma escola fazer um estágio e me pediram para tirar o lixo! E lá me tratavam assim como se eu fosse o lixo que eu estava tirando, sabe? Eu tive experiências péssimas.

Ao ser questionada sobre os estágios, Marlana pontuou que teve poucas experiências, pois sua turma passou pelo Ensino Remoto Emergencial, a qual o fechamento das escolas em prol da saúde pública, para contenção e não proliferação do vírus SARS-Cov-2 (Covid-19),

O estágio que eu fiz quando eu atuei para uma turma de quinto ano, em que tanto o auxílio da professora orientadora, quanto a professora supervisora que dava aula no 5º ano. Muito do que ela usava com a turma, ela teve a disponibilidade de explicar para nós, porque e como ela fazia, e isso eu trouxe muito para a minha prática, tanto da faculdade como dessa professora do 5º ano. [...] Nas outras disciplinas, estágios, não tive elementos marcantes, a gente entrou na pandemia (Marlana, entrevista, 2023).

Todavia, o único estágio que realizou, auxiliou para a sua prática no ano de 2023, em que atuou em uma turma de 5º ano. Alice e Laura comentaram sobre o estágio durante a primeira parte da entrevista, na “narrativa autobiográfica inicial” Schütze (1983), e trouxeram como destaque a produção dos projetos de ensino e dos planejamentos de estágio durante a graduação, e enfatizaram a pertinência desse período para a aquisição do repertório de atividades.

Alice, inicia contextualizando que as experiências auxiliaram durante suas atuações nas escolas, tanto da rede particular, quanto da rede municipal e estadual.

[...] foram os meus projetos de ensino e os planejamentos de estágio, que a gente se dedicava muito para elaborar eles, sobretudo do repertório de atividades. Foram os estágios, as experiências de extensão e a prática do estágio não remunerado, mais os obrigatórios principalmente, que era a parte que de planejamento, que eu usei de inicial, tanto nessa escola particular quanto na estadual. A minha experiência favorita de estágio, eu lembro que foi no estágio 3 da educação infantil e foi em uma turma de grupo 5. A própria professora me falou: “Não sei qual é sua preferência, mas se você quiser atuar nessa área da educação infantil, de grupo 5, você tem muito o perfil para atuar com eles. Você consegue desenvolver, trabalhar com eles de uma forma bacana”, ela elogiou bastante e eu fiquei mais feliz ainda. Então quando eu fui para o estado, no pré 2, as primeiras atividades que eu fazia a turma, eu havia feito no estágio e tinha dado muito certo, as brincadeiras, as atividades, a dinâmica de adaptação. Porque quando a gente chega como estagiário, a gente precisa fazer essas apresentações, eu me baseei no que eu já tinha feito, até pela segurança mesmo, e acabou que foi muito tranquilo. Lembro que quando cheguei na escola estadual, a diretora me assustou, porque me formei com 20 anos, e ela questionou “mas você tem experiência?!”. Ela achou que eu fosse muito nova. Era uma turma de pré 2 que tinha 30 crianças matriculadas, são as crianças maiores, e aí ela assim “você vai dar conta mesmo?”. Esse período de adaptação não tive muita abertura para eu ter que pedir ajuda da direção ou de qualquer outra pessoa, eu tinha que dar conta, então eu usava de referência precisava de apoio. Então, eu recorri aos meus estágios, em especial o estágio III da educação infantil, e é o que eu tenho mais orgulho, porque foi uma turma que a professora regente que estava lá era maravilhosa, ela já tinha toda uma construção com as crianças de rotina de tudo, eu e minha dupla chegamos e não tivemos problema, foi um estágio em que eu me via muito feliz (Alice, entrevista, 2023).

Laura complementou a importância da disciplina de estágio para pensar o estágio, todavia, parte das disciplinas de estágio também ocorreram durante o período pandêmico<sup>19</sup>, assim como Ana e Marlana. Entretanto, destacou que as disciplinas por mais que não tivessem propiciado a ida ao campo de atuação, por questões de saúde pública, propiciou pensar mais no planejamento:

[...] eu acho que contribuiu assim para pensar o planejamento, por exemplo, entender que às vezes o que você planejou no papel não vai sair do jeito que você esperava, e você precisa ter paciência. [...] uma questão dos estágios também, como o nosso estágio foi durante a pandemia, teve muito planejamento e agora eu estava pensando o que contribuiu foi aqueles planejamentos [durante o Ensino Remoto Emergencial], que foram momentos de aprendizados, não foi de ir não e ministrar aquele planejamento daquela aula, mas aquele exercício de planejar, isso com certeza, me deixou bem “chata” [criteriosa] sobre o que exatamente eu vou fazer, o que eu vou precisar, toda essa questão de se preparar com antecedência e isso foi no estágio, que eu tive a oportunidade, que a gente teve de pensar esse planejamento, então, é isso, foi uma coisa que eu só estava pensando na escola [de estar no período da regência], mas planejar foi parte do estágio também (Laura, entrevista, 2023).

#### 4.1.2 Iniciação à docência e ambiente escolar

Marcelo Garcia (1999, p. 113) explica que o início profissional docente se consiste em um “[...] período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal”. Logo, há de se refletir, como amenizar esse período de transição do acadêmico recém certificado para o professor iniciante e ingressante ao campo de atuação?

Como resposta ao questionamento, destaco a produção das autoras Sandra Novais Sousa e Jacira Helena do Valle Pereira Assis (2018), em que

Além das dificuldades de ingresso, permanência e conclusão do curso de licenciatura, outro desafio encontrado ao se inserir na carreira docente está ligado à falta de políticas de acompanhamento, apoio e orientação aos professores iniciantes, sendo o acolhimento dos profissionais em início de carreira dependente mais da vontade individual de gestores, coordenadores pedagógicos e dos pares profissionais de cada instituição, devido a **não existência de políticas específicas para quem está iniciando o trabalho como docente** (Sousa, Assis, 2018, p. 529, grifo próprio).

---

<sup>19</sup> Iniciado em 11 de março de 2020 e seu fim declarado em 05 de maio de 2023.

O destaque na citação acima evidencia a não existência de políticas de acolhimento para o professor iniciante, o que leva à não amenização do período de transição. A professora Ana relatou como se sucedeu esse período e a dificuldade enfrentada, conforme o excerto abaixo:

Esse período foi muito difícil, porque no estágio você tem um mínimo de conhecimento do que você vai vivenciar e é mínimo porque é o mínimo do mínimo, mas na sala de aula é totalmente diferente porque a sala é sua, você não tem como entregar para alguém e falar para a pessoa “se vira”, não, é você, você mesmo, entendeu? (Ana, entrevista, 2023)

O período de iniciação provoca no professor iniciante a viver sob uma perspectiva distinta da vivência durante a graduação, com “[...] situações que atravessam a docência, percebendo-se como responsável principal por seu enfrentamento no contexto do ensino” (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 4). Logo, o docente iniciante tende a desgastar mais tempo, concentração e energia em situações que ainda não compõem o seu repertório de conhecimento experiencial, provocando assim, “[...] uma sobrecarga cognitiva, afetiva e emocional diante do que precisa aprender. E é nesse movimento de crescimento, de reelaboração de seu repertório de conhecimento profissional, que ele amplia e consolida sua compreensão e práticas sobre seu trabalho e suas especificidades (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 5).

E nesse movimento de conhecimento há a constituição da práxis pedagógica, visto que o professor irá adquirir e vivenciar situações que poderão provocar que pense e reflita sobre a sua prática no momento que a realiza, ou posteriormente quando a situação se repetir e ele se recordar do que vivenciou e de como contornou a situação. Todavia, isso não é uma regra, e poderá se suceder de forma que nada “afete” ou “marque” esse professor, sendo apenas uma situação que se passou, sobretudo pelas particularidades que delineiam o contexto que atua, e que pode haver tanto tensões que resultem em se reconhecer como profissional mais lentamente, quanto a falta de confiança em si como profissional e na pressão para atender as expectativas impostas e esperadas da ação docente (Cruz; Farias; Hobold, 2020).

A professora Dalila narrou que por estar aprendendo, é receptiva e escuta “[...] toda a recomendação, sugestão, procuro ser muito humilde. Porque eu estou aprendendo, estou no início da minha caminhada como professora (Dalila, entrevista, 2023). Mas o primeiro contato com a sala de aula durante a primeira experiência como docente pode ser regrado, sobretudo, pelo “choque de realidade” (Veenman, 1984), o que despertou sentimentos relacionados a profissão docente das 5 entrevistadas. Os medos, anseios e desafios (Marcelo Garcia, 1999), foram comentados por todas. Marlana discorreu sua angústia ao comentar a devolutiva recebida

pelos colegas de profissão ao relatar uma dificuldade vivenciada em sala, recebendo a seguinte resposta: “[...] aguenta firme! É assim mesmo e as vezes piora”.

O desestímulo e a falta de incentivo de seus pares, foram os sentimentos prioritariamente notados. Dalila passou por experiências em sua graduação que a desestimularam quanto a profissão, pois estava incerta sobre a profissão escolhida, “[...] em 2021, eu fiquei uma época frustrada. Eu fiquei com muito receio de estar em sala de aula, porque na época dos estágios eu me deparei com péssimos exemplos profissionais. E, em vez de pensar que eu não queria fazer, de não ser igual a eles, eu pensava ‘Nossa! Será que é isso que eu quero para mim?’” (Dalila, entrevista, 2023).

Em seu memorial, a professora Ana também pontuou sobre a falta de acolhimento no trecho a seguir:

[...] estamos no início e tudo é novo, tudo causa aquele susto, e ah, eu não falei sobre isso, mas eu acho que é muito importante falar, eu vejo que não tenho uma interação, uma troca dos professores, principalmente: 1) porque eu sou nova de idade e 2) porque eu sou nova na escola mesmo e de profissão. Acho que falta esse acolhimento, parece que eles querem que cada um se vire (Ana, entrevista, 2023).

O relato da professora evidencia a disputa no ambiente escolar e a não interação com outros professores por considerarem ela “nova”, tanto pela sua idade quanto por ter se formado recentemente. E quando ocorre interação, os comentários são: ‘Você está fazendo isso porque você é nova na profissão’, ‘Ah, você está fazendo isso porque você não percebe que você vai só entulhar um monte de coisa na sua casa’, e eu já ouvi várias coisas do tipo, sobre eu fazer uma aula diferente e me falarem assim ‘Está fazendo isso porque você acabou de começar, daqui alguns anos você não vai mais fazer’” (Ana, entrevista, 2023).

Laura relatou sobre comentários similares, todavia, foram feitos por pessoas próximas do seu círculo de convívio.

Você fica totalmente sem força do que fazer, e sempre me falaram desde que eu queria entrar em pedagogia e falavam que eu não teria dinheiro, não sei o quê, que “Não, Laura, você pensa isso porque você é nova, quando você tiver suas responsabilidades, você vai botar o pé no chão” e eu sempre fiz toda uma força para nunca botar o pé no chão nesse sentido, de não me tornar uma professora acomodada, mas acreditar que o mundo pode ser um lugar melhor, de acreditar que sim a escola pública ela pode ser de excelência e tudo mais, só que estudar e trabalhar não é convidativo é muito cansativo (Laura, entrevista, 2023).

Felizmente, mesmo com os comentários e desestímulos, a professora se mantém firmemente no que acredita e que advém de sua formação, da aprendizagem e aquisição política que constituiu ao se formar professora.

Outro sentimento evidenciado foi apontado pela professora Alice, que narrou a dificuldade vivenciada em uma escola a qual permaneceu por um curto período, e relatou como era difícil se aproximar de uma das crianças que respondia com agressividade à sua aproximação

Houve dias que era muito difícil, eu tentava muito conversar com ele, mas era difícil chegar nele, eu tentava várias coisas, até que ele me fez chorar e aí ele se assustou, porque eu era muito afetuosa com ele. Se ele estava tendo um comportamento ruim eu era firme com ele, mas se ele estava tranquilo eu era afetuosa. Teve uma situação que eu abaixei e falei para ele: eu não sei por que você está agindo assim, eu não sei por que você faz assim, eu estou me esforçando para ser sua professora, para te ensinar, os colegas também te tratam bem e eu acabei chorando nesse momento. E aí ele meio que “sentiu” e falou que não ia fazer mais isso, me abraçou e ficou mais calmo. Ficou bem, mas um tempinho depois voltou, foi um mês bem intenso de trabalhar (Alice, entrevista, 2023).

Conciliar cuidar dos próprios sentimentos, enquanto realiza a mediação para que as crianças entendam seus sentimentos e adquiram autocontrole, torna-se uma tarefa árdua e constante para que o professor saiba e consiga manter o profissionalismo e não o afete pessoalmente, sobretudo por ser o adulto e responsável pela aprendizagem da turma. A situação pode ser amenizada com a presença e apoio de outros professores e profissionais responsáveis para orientar, sobre essa questão, Marlana pontuou

Lá na escola onde atuo a coordenação que atende os pais é separada da coordenação que atende os professores, então a coordenação ela fica realmente para auxiliar, para tirar dúvida, para nos ouvir, sabe? Atender no planejamento, contribuir com ideias. Com relação a esse apoio da coordenação é muito grande nessa escola (Marlana, entrevista, 2023).

As contribuições e orientações, conforme apontadas por Marlana, também são fundamentais para o planejamento, e Alice também destacou sobre sua experiência

[...] a minha experiência com o quinto ano, mesmo que a gente tivesse ali as questões de relacionamento, era em uma região mais periférica, então tinha algumas questões ali, mas que eu realmente me envolvi, eu tinha um vínculo com as crianças sabe? Então, para mim foi uma experiência assim muito transformadora na escola, também é uma escola que eu admiro muito, eles têm preocupação com o planejamento, com o estudo, com a formação

continuada. Então tinha professores muito experientes, a minha coordenadora também era uma pessoa excelente. Foi onde eu consegui aumentar muito o meu repertório e, inclusive, a professora de estágio que eu estagiei na sala dela ainda estava lá, ela é efetiva lá e a maioria deles são efetivos, e isso proporcionou uma experiência mais positiva ainda (Alice, entrevista, 2023).

Mesmo com a presença dos sentimentos negativos, as professoras também demonstraram sentimentos positivos. Dalila relatou como se sentiu no início de sua atuação docente, da seguinte maneira: “Eu escolhi no processo seletivo para professora de educação infantil. Eu me apaixonei! Todo dia eu acordava disposta, queria muito, com uma ânsia, maravilhada! Pensando ‘vou para sala de aula, sabe?! Vou estar com as minhas crianças!’”. Laura também comentou sobre essa etapa e não escondeu o quanto estava entusiasmada: “[...] eu estava “no gás”, superanimada para começar”. Marlana demonstra sentimentos positivos que as estimulam permanecer na profissão, como a independência financeira, valorização por parte do alunado e ver o resultado de seu trabalho no desenvolvimento de seus alunos,

Há fatores pessoais, que é a independência, eu fiquei 18 anos como dona de casa e esse fator da dependência é muito ruim. E da realização, por você saber que você pode fazer um trabalho que gera frutos, apesar de todas as dificuldades dos professores. Da sociedade não valorizar, dos salários serem ruins, você é valorizado pelas crianças, **pelo resultado que você vê no aprendizado das crianças, ver isso me realiza** (Marlana, entrevista, 2023, grifo próprio).

O destaque no excerto de Marlana demonstra alguns aspectos da desvalorização enfrentada pela profissão docente, além deles, há também a cobrança e imposições sob o trabalho docente para que seja um profissional sem defeitos e que dê bons exemplos e forme futuros cidadãos. Todavia, no âmbito social, não enxergam que “[...] o magistério e a profissão professor caracteriza-se como uma profissão com níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constantes de saberes” (Souza, 2006, p. 24).

Marlana pontuou em seu memorial as dificuldades enfrentadas pela complexidade que a professora docente carrega no seguinte trecho:

Senti bastante dificuldade, porque são muitas diferenças, os alunos são muito singulares, e o aluno que precisa de um laudo é mais ainda. E, as outras crianças não estão preparadas para entender esse aluno. E a gente não vê isso e nenhuma disciplina, até porque, também acho que nem faz parte da primeira formação. Eu fiz 2 pós já, a primeira foi em educação especial, mas esse respaldo teórico não me ajudou muito não. É uma área bem complicada, essa parte da educação especial, não pretendo trabalhar. Tanto que a outra pós que



eu fiz, foi para a coordenação e orientação. Acho que a pessoa que vai trabalhar nessa área precisa se dedicar o triplo de estudo, que nós já dedicamos, porque meu contrato é de 20 horas, mas, fico imaginando como são as suas professoras que trabalham 40, o meu é de 20 eu já trabalho 40 (Marlana, entrevista, 2023).

Além de toda a complexidade de estudos, há também a constante luta e defesa do seu espaço na instituição, de sua autonomia e do seu agir profissional, Alice pontuou em seu memorial o seguinte trecho, após enfrentar a possibilidade de perder sua vaga como professora contratada temporariamente e, por agora estar atuando como coordenadora, como reage nessas situações:

[...] tanto que eu tive alguns embates [quando atuava como professora] porque eu não sou a pessoa mais tranquila. Eu tento agir bem enquanto coordenadora, não sair do profissional, não achar que ‘porque eu sou coordenadora, eu mando nas minhas professoras’ [...] a gente tenta também, é uma disputa de território, eu também tento ir pelo que eu acredito, uma questão de educação, de escolher minhas batalhas, pelo que eu vou não brigar, pelo que eu não vou tentar embasar também, o que realmente compete a mim e o que não compete. Em momento nenhum eu vou desrespeitar a professora na frente de uma criança, em momento nenhum eu vou na sala dela falar como ela tem que agir ou não tem que agir, em momento nenhum vou ser desrespeitosa com ela. Tudo que eu falo com elas é estritamente profissional e acho foi meio que assim que eu consegui conquistas elas também (Alice, entrevista, 2023).

Os trechos das entrevistas narrativas da Marlana e da Alice destacam que “[...] não se nasce professor, visto que é preciso progredir sempre, aprendendo incessantemente, para confrontar com autoridade, propriedade e eficiência as adversidades constantes no decorrer do seu trajeto profissional” (Luz; Farias; Sabóia, 2020, p. 866-867). Constituir-se professor, constituir sua práxis pedagógica e sua identidade docente, perpassam uma luta de constante valorização e luta por seus direitos, sobretudo para que um dia seja conquistada uma política de indução eficiente para professores iniciantes.

#### 4.1.3 Reflexões narradas durante a entrevista

Durante a entrevista e de forma espontânea, as professoras narraram situações em que haviam refletido sobre a sua prática pedagógica

Quando eu comecei, eu era uma pessoa muito agitada. Eu achava que as crianças conseguiam fazer 20.000 coisas ao mesmo tempo, igual a mim. Achava que elas tinham que resolver as atividades em 10/15 minutos. Esse ano eu já entendo que eles têm um tempo diferente do meu, que eles têm

outras formas de entender, que o processo deles é no tempo deles. Eu procuro ouvir os alunos, acho que é por isso que eles me acham boazinha, eu os deixo terem voz. E por isso que a direção não gosta da minha pessoa, eu sou muito boazinha e sorrio muito e assim as crianças não vão me respeitar porque eu sou muito simpática (Marlana, entrevista, 2023).

Da primeira para a segunda experiência, Marlana compreendeu que não são os alunos que precisam entrar no ritmo do professor, mas sim, o professor compreender o desenvolvimento e formas de aprendizagem que cada aluno possui. Todavia, o ambiente escolar em que trabalha vê o seu comportamento amistoso com os alunos como algo que foge da “disciplina”, visto que, por ela ser simpática e sorrir muito, não terá o respeito da turma. Mas, sua simpatia e escuta ativa, foi recompensada por ter atingido os objetivos propostos ao longo do ano, posto que, “você é valorizado pelas crianças, pelo resultado que você vê no aprendizado das crianças, ver isso me realiza” (Marlana, entrevista, 2023).

Para Ana, a reflexão se centrou em seu planejamento, “Eu anoto no corpo do meu próprio planejamento. Tem quem não imprime o planejamento, eu imprimo o meu, colo no caderno para ir marcando e anotando o que vou conseguir fazer, o que eu não dei conta, o que eu preciso melhorar [...]” (Ana, entrevista, 2023). Dessa forma, a professora está refletindo no intuito de modificar e aprimorar sua prática.

Para Alice, a sua reflexão esteve voltada para as distinções do vivenciado como aluna, como professora e depois como coordenadora:

Como aluna, Alice retornou aos estágios como referência, tanto para sua iniciação à docência quando estava atuando e planejando em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, quanto para pensar nos repertórios de indicação de estruturação do planejamento e atividades.

[...] as minhas referências eram os estágios, porque nos estágios era essa a maior preocupação das professoras [da graduação], trazer indicação, de mostrar como fazer, trazer outras experiências exitosas. E uma coisa que eu sentia falta da coordenação quando eu era professora, era justamente de trazer esse repertório, porque as minhas referências eram os estágios, porque nos estágios era essa a maior preocupação das professoras, trazer indicação, de mostrar como fazer, trazer outras experiências exitosas.

Da experiência como professora, Alice refletiu sobre como era a sua relação com a coordenação, e estreita a distância da sala da coordenação às professoras, enquanto otimiza o tempo para orientar as professoras, por meio do planejamento coletivo.

Mas a coordenação, nas minhas experiências, eu tive isso mais com o ensino fundamental, pois na educação infantil, pelo ritmo, a coordenadora ficava

muito presa ali nas emergências do dia a dia e não conseguia me atender tanto, então por mais que eu tenha muita demanda do dia a dia porque, tudo que chega de pais, para ali, a gente tenta barrar o máximo para não chegar nos professores, eu sempre tento priorizar o pedagógico. As professoras, outras 2 coordenadoras, falam que sou muito ligeirinha, eu falo “não”, é porque, por exemplo, eu tenho uma caixa que quando eu cheguei, os planejamentos eram individuais, mas eu gosto do coletivo para eu conseguir recomendar mais sem parecer que eu estou criticando o trabalho da professora, porque se você falar assim para professor “ó isso aqui a gente pode rever” é muito pessoal, elas levam para o pessoal, então eu vi que elas compartilhavam informalmente, e eu fiz uma reunião com elas, falei “eu tive uma experiência muito positiva com o planejamento coletivo e eu vi que vocês trocam, vocês não querem tentar para a gente fazer isso de uma maneira mais organizada? vocês vão ter menos trabalho eu vou ter mais tempo para acompanhar” e deixei como sugestão para o segundo bimestre, porque o primeiro bimestre todo foi individual (Alice, entrevista, 2023).

A sugestão foi aceita e o planejamento coletivo se instaurou de forma que não sobrecarregasse tanto as professoras quanto Alice. Além disso, a vivência como professora permitiu que tivesse um olhar direcionado para as dificuldades das professoras que orienta

Eu mandei para elas verem as matrizes formatadas, eu formato tudo sozinha até hoje, para preservar a estética, por exemplo, eu gosto de trabalhar com as imagens reais mas eu tenho professora que é muito apegada no desenho e as crianças gostam muito do desenho de pintar, então pode estar tudo falando sobre paisagem e eu coloco, quando é o texto insiro as imagens reais, mas aí vai fazer uma atividade, eu coloco desenho, não tem problema, e a professora vai ficar feliz, ela vai trabalhar mais feliz, então está tudo certo. [...] eu sentia que era a necessidade que eu tinha na minha formação, eu vejo que as minhas professoras estão muito ainda no início, eu fui uma professora que eu criava muito, então eu pegava algumas coisas mais para mim, e o que elas me trazem de dificuldade eu adapto os materiais, tento pensar em recursos que são mais versáteis que você pode usar de maneiras diferentes. Eu tento trazer isso para elas e elas estão gostando (Alice, entrevista, 2023).

Para Laura, enquanto aluna da graduação, teve a experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, e essa experiência se faz presente em seu cotidiano docente, “[No Pibid] a gente teve que fazer registros e essa dinâmica dos registros para mim foi importante, eu acho que é diário de bordo que chama, e é uma prática que eu tenho que ter hoje para avaliar os meus alunos” (Laura, entrevista, 2023). E esses registros são comentados e proporcionam reflexão na formação continuada que ocorre periodicamente na instituição que atua.

[...] a gente tem um espaço para refletir sobre a nossa prática, vamos dizer assim, oficial, na formação continuada de toda sexta-feira, se não me engano é de 15 em 15 dias. A formação continuada é um lugar que eu estou achando

essencial, porque é um espaço que você conversa com outras professoras, você tem outras ideias, inclusive teve uma dinâmica que foi bem interessante que eu e uma outra professora trabalhamos no mesmo conteúdo e ela trabalhou de um jeito que eu falei “Nossa, muito melhor do jeito que eu tentei passar”, porque eu achei que o meu jeito ficou muito abstrato sabe, e eu acho que eles não entenderam tão bem, e ela resolveu de um jeito diferente, demonstrando a partir de um desenho, fazendo a atividade meio concreta. Então, eu acho que essa possibilidade de troca permite você se perceber como professora e de repensar o que eu poderia ter feito diferente aqui e posso fazer diferente ali. Nas atividades, quando eu estou dando aula, e vejo que não foi legal ou que não está bacana, eu já tento aplicar no próximo planejamento a mudança, por exemplo, no planejamento da próxima semana eu já coloco lá que isso aqui vai ter que mudar, desse jeito não funcionou, mas assim, eu não tenho um caderno para registrar todas essas mudanças, é mais “isso não funcionou, não vou repetir, vou repetir assim”. E eu tenho também esse espaço da formação, eu ia falar uma coisa agora, daqui a pouco eu lembro... [...] eu sempre fiz toda uma força para gente nunca botar o pé no chão nesse sentido, de não me tornar uma professora acomodada, mas acreditar que o mundo pode ser um lugar melhor, de acreditar que sim a escola pública ela pode ser de excelência e tudo mais, só que estudar e trabalhar não é convidativo é muito cansativo (Laura, entrevista, 2023).

A contribuição do grupo e o trabalho no coletivo, promove o incentivo a uma atitude investigativa sobre a própria prática e sobre o contexto em que as professoras estão inseridas, “[...] propiciavam uma constante reflexão sobre o cotidiano escolar, possibilitando relacionar teoria e prática, sensibilizando para as relações desenvolvidas no ambiente de trabalho” (Sousa; Nogueira; Rocha, 2021, p. 10).

Não se pode afirmar que, em seu cotidiano profissional, as professoras refletem intencionalmente sobre sua prática, por exemplo, nos momentos de planejamento ou de avaliação da aprendizagem. Todavia, é possível afirmar que durante a produção das narrativas, nas situações de entrevista, essa reflexão foi provocada e elas puderam exteriorizá-la em seus depoimentos. E, considerando-se que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo, entendemos que há muito a ser constituído, tanto ao longo dos 5 anos que compõem o período denominado de “iniciação à docência” (Veenman, 1988), quanto depois, ao se tornarem professoras “experientes”.

[...] o DPD consiste em práticas formativas, formais ou informais, traduzidas em aprendizagens significativas que possibilitam evolução e crescimento pessoal e profissional reverberando em uma mudança na condição ética, humana, pedagógica e profissional do docente com implicações em sua prática de ensino (Luz; Farias; Sabóia, 2020, p. 867).

Assim, o princípio da reflexão está associado a ação do docente durante a sua constituição na prática. Por mais que durante a graduação, as professoras tenham passado por

diferentes formas de inserção ao contexto profissional e no campo de atuação, foram experiências a qual segundo Larrosa (2002) as marcaram, de forma positiva ou negativa.

A ação, é o princípio da reflexão, e que está relacionada ao processo educativo, por evidenciar

[...] objetivos, conteúdos, metodologias, função da escola e finalidade do ensino, bem como habilidades e capacidades que os alunos desenvolverão, fatores que dificultam a aprendizagem, a concepção e a prática da avaliação e, por fim, a razão de ser professor e os papéis que assume em sua função educativa e docente (Alarcão, 1996 *apud* Souza, 2006, p. 43).

Destarte, ao final da primeira entrevista foi possível identificar as contribuições dos estágios para as professoras entrevistadas, mesmo que tenha sido por base em uma única experiência, como foi o caso da professora Marlana, ou também tenham ocorrido em conjunto a aproximação ao contexto educacional com o público-alvo de atuação, a partir dos projetos de extensão, como o caso das professoras Dalila e Alice.

Além de ser notório a importância das disciplinas teóricas para o embasamento de sua prática, que se iniciou no estágio, e está presente em sua atuação docente, enfatizando a importância da formação inicial, compreendendo que o processo de construção e aquisição dos saberes que subsidiam a práxis não se restringe ao estágio, mas sim à articulação entre disciplinas de fundamentação teórica e disciplinas mais voltadas para a prática, logo, pela relação de teoria-prática.

### **5 TEMPO III – LEITURA COMPREENSIVA-INTERPRETATIVA (Considerações finais)**

Para concluir a presente pesquisa, a quinta e última seção traz o Tempo III – Leitura compreensiva-interpretativa, e se resulta das análises dos excertos das narrativas produzidas pelas professoras. A escolha para essa dinâmica é de evidenciar que o “O processo de leitura e releitura instaurou-se e revelou-se através do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa [...]” (Souza, 2006, p. 84).

Logo, por se tratar de uma pesquisa sobre uma temática que está continuamente em transformação, seja pelo próprio caráter do processo de desenvolvimento profissional, seja pelas modificações nos currículos das licenciaturas e nas políticas educacionais que inserem no cotidiano da educação básica. E como resposta à questão problema: “que relações podem ser identificadas entre as propostas de estágios obrigatórios de um curso de Pedagogia e a constituição da práxis pedagógica de professores iniciantes, egressos do curso?”, nota-se que durante as entrevistas o estágio foi mencionado apenas quando eu, como entrevistadora, questionei brevemente como havia ocorrido essa experiência. Dessa forma, o silenciamento sobre as disciplinas de estágio obrigatório, instiga o pensamento para uma nova questão: o que provocou seu silenciamento? A forma como está organizado ou a experiência não ter sido significativa? Como estreitar as relações e proporcionar que os acadêmicos iniciem sua práxis durante as disciplinas de estágio?

Por ter sido bolsista, durante a pesquisa estive presente como estagiária na disciplina de estágio obrigatório no curso de Pedagogia. E durante essa experiência pude notar que para muitos o estágio é apenas uma disciplina a ser cumprida por estar na matriz curricular do curso, sobretudo por ser uma situação “abstrata” da realidade, em que enfrentam dificuldades burocráticas, como por exemplo a emissão da documentação para iniciar a realização da carga horária em campo, mas também enfrentam a falta de autonomia durante o seu planejamento e execução de suas atividades.

A disciplina mesmo que breve, evidenciou que os alunos buscam um lugar em que possam planejar e executar conforme o abstrato que foi apreendido ao longo do curso, mas ainda enfrentam uma barreira presente nas escolas que não se reconhecem como um espaço formativo. Dessa forma, a escola recebe o acadêmico, encaminha para a sala, mas por cumprimento acordado entre as gestões de supervisionamento de estágio e as secretarias de ensino, mas não com o pensamento de que durante toda a experiência o objetivo é de aprendizado e imersão ao cotidiano escolar. Mesmo com o silenciamento sobre o estágio nas entrevistas, não é possível definir que isso ocorra em todos os cursos de Pedagogia e em todas

as universidades, mas que foi uma particularidade evidenciada no grupo específico de cinco professoras entrevistadas, o que poderia ser distinto se a pesquisa fosse realizada com um outro grupo ou com outro recorte temporal.

Durante as entrevistas, as políticas públicas foram destacadas durante a fala das entrevistadas nas atividades do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) e o Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (Pivic). Todavia, apenas uma é destinada a iniciação à docência e que proporciona a inserção ao campo de atuação, porém seu alcance é limitado devido ao número de bolsistas e a permanência em uma única unidade escolar.

Dessa forma, evidencia-se a necessidade de novas políticas públicas destinadas à formação inicial, sobretudo às disciplinas de estágio obrigatório. Visto que, é possível notar um desencaixe no que se espera do estágio e a forma como ele não tem proporcionado uma experiência significativa e contribuindo para a profissão docente. Para isso, é preciso partir do questionamento: o que não está evidente na disciplina de estágio e que precisa ser modificado para que o acadêmico compreenda função da disciplina e que contribua para sua constituição docente?

Enquanto acadêmica no curso de Pedagogia e depois como estagiária na disciplina de estágio obrigatório, a carga horária é o maior desafio, visto que a carga horária teórica é limitante para aprofundar as discussões, entretanto o curso de Pedagogia apresenta disciplinas teóricas que discutem a profissão e a prática docente, mas ainda há uma desarticulação, sobretudo pelas disciplinas teóricas citadas pelas entrevistadas terem permitido ser um arcabouço teórico para sua atuação, mas não terem sido para o estágio ou o próprio estágio não ter atendido a função da relação teórica e prática.

Além disso, foi possível notar que a formação inicial carrega um estigma de ser suficiente e ter que contemplar o que será vivenciado durante toda a jornada profissional, no campo de atuação. Todavia, ao longo da exposição dos excertos na seção 4, as professoras narraram sobre as necessidades formativas que identificaram no seu ingresso ao campo de atuação profissional, pontuando tanto o que tiveram de revisar e complementar quanto aquilo que, na graduação, havia proporcionado a elas um aporte teórico inicial para as dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de docência.

Dessa forma, para a constituição da práxis pedagógica em professoras iniciantes atuantes e egressas do curso de Pedagogia, a partir do estabelecimento das relações entre a formação inicial e a constituição da práxis pedagógica, consideramos que os estágios se constituíram como atividade instrumentalizadora da práxis (Pimenta, 1995), contribuindo, por

meio da reflexão sobre a prática, para um movimento de transformação da ação e de formação do profissional docente.

Nessa ótica, após discutir as especificidades do estágio obrigatório na formação inicial de pedagogos, a presente leitura compreensiva-interpretativa a partir da análise das entrevistas narrativas de caráter auto formativo, dialoga e compreende a contribuição não só dos estágios obrigatórios para a constituição da práxis pedagógica, mas sim de toda a matriz curricular do curso.

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMS formou as cinco professoras entrevistadas, e por mais que tenha ocorrido a mudança de PPC, conforme exposto no quadro 5 – Comparativos de equivalências da matriz curricular dos anos de 2014, 2018 e 2022, na página 53, parte das disciplinas obrigatórias sofreram alterações, algumas em sua nomenclatura, outras foram integradas e outras se tornaram optativas, mas em sua maioria se manteve similar entre os PPCs, logo, a formação delas se aproximam. Todavia, as formações se diferenciaram no âmbito de conhecer a si mesmo e a se constituir professora em um processo de autoformação, como acontece com Laura ao desconstruir a visão que tinha da educação.

Mas, os pontos de aproximação ainda se destacam em sua maioria, sobretudo por elementos teórico-práticos de elaboração de planejamentos, projetos e estímulos para o ato de registrar e problematizar, a partir das vivências em estágio ou projetos de extensão ou de iniciação à docência, que permitiram a aproximação ao campo de atuação em âmbitos hora mais teórico hora mais prático. Tomando por exemplo a vivência das professoras que recorreram às disciplinas teóricas para contribuir em sua prática, ao enfrentarem aspectos diversos em sua rotina diária.

Outra aproximação está relacionada ao ambiente escolar, que pode vir a ser um espaço de acolhimento, contribuição e valorização, mas também um espaço com falta de estímulo, cobranças e de pouca autonomia. De fato, nenhuma das professoras relatou sobre a primeira recepção, durante a primeira experiência em sala como professora recém-licenciada, ocorrer de forma positiva, evidenciando-se assim a falta de políticas de indução que amenizem o processo de transição entre ser acadêmico e ser docente. Em todas as entrevistas os relatos que marcaram as professoras foram os negativos, como a forma que as respostas às suas dúvidas e angústias foram respondidas com um desestímulo, como o relato de Marlana: “[...] aguenta firme! É assim mesmo e às vezes piora”, em meio às dificuldades e cobranças enfrentadas na carreira docente. O desestímulo que parte dos seus pares não é o único enfrentado pelas professoras, as quais também enfrentaram o desestímulo e desvalorização da docência também no seu círculo de convivência.



No entanto, sobretudo durante a entrevista com Alice e Laura, nota-se o almejo em lutar por sua valorização e de estar em um espaço colaborativo e estimulador, que seja político e que defenda a educação. Um espaço que provoque a reflexão consciente, com intencionalidade e em conjunto, na e sobre a prática docente. E esse almejo de acreditar na educação que transforma, que provoca aprendizado nas crianças, enfrenta a falta de autonomia e a imposição de métodos e crenças que não condizem com o que aprenderam na formação inicial, e demonstraram suas angústias por não ser algo que se resolveria de forma simples, sobretudo por estar enraizado na visão que se tem da educação na cultura escolar.

Logo, notou-se nas entrevistas que a formação proporcionou subsídios para compreender a função da escola e da educação, proporcionou a constituição de si e da constituição de sua práxis pedagógica (mesmo que não tenha sido compreendida como tal durante a formação), em sua maioria pelas disciplinas teóricas, pois diferente de Alice que se formou em 2019, Ana, Laura, Marlana e Dalila se formaram durante o período pandêmico, e não conseguiram compreender a relação que as disciplinas teóricas provocam nas disciplinas de estágio obrigatório, as quais provocam os primeiros contatos com a iniciação à docência e evidencia parte das dificuldade que podem vir a ser enfrentadas. Todavia, notaram o quanto parte das disciplinas teóricas do curso contribuíram para a sua atuação no campo profissão como docente. Recorreram e consultaram os aportes teóricos e produções que resultaram de seus estudos enquanto acadêmica, e que à época eram vistos de forma “abstrata” por não terem vivenciado parte dos estágios obrigatórios, sobretudo no caso da Marlana e Ana que não participaram de outros projetos ou programas que incentivam o contato com o campo de atuação.

Aproximando-se do fechamento dessas considerações, nota-se que, durante as entrevistas, as professoras realizaram pequenos momentos de reflexão sobre a sua prática e/ou relataram quando e de que formas realizam a reflexão sobre a sua prática e a modificam, denotando um exercício de constituição da práxis pedagógica. Em relação às possibilidades de iniciação desse movimento de constituição da práxis pedagógica por meio das disciplinas de estágio obrigatório durante a formação inicial, pode-se concluir que suas reflexões e lembranças não se delimitaram apenas às vivências de estágio na formação inicial, mas sim à articulação entre essas e outras disciplinas que compõem o curso de Pedagogia. Dessa forma, as relações evidenciadas entre as propostas de estágios obrigatórios e a constituição da práxis pedagógica, foram, em sua maioria, identificadas nos tensionamentos e articulações que fizeram entre os estágios e práticas e as disciplinas consideradas “teóricas” do curso de Pedagogia. Ainda há um percurso a ser percorrido ao longo do desenvolvimento profissional

de cada professora para a concretização do exercício de reflexão sobre a prática, sobretudo por ser um processo contínuo e que demanda rever constantemente a sua prática e as ações realizadas.

Dessa forma, em resposta à questão: “que relações podem ser identificadas do estágio para a constituição da práxis?”, pontuo que para mim, enquanto professora atuante, a principal relação está no fato de ter sido ali que os primeiros questionamentos reflexivos, análises e experiências sobre a experiência vivenciada na prática docente, começaram a surgir pelo anseio de estar em sala como professora, de como ocorreria e como me constituiria professora. Acredito que tal proposta de análise a partir da própria experiência, permite visualizar e repensar sua prática, visto que a inserção no ambiente escolar possibilita concretizar a ideia de como ocorre a articulação teoria-prática, de um pequeno vislumbre da realidade a partir do contato com o campo de atuação. Permite vislumbrar estratégias, pontuar erros e acertos, avanços e dificuldades.

Entretanto, o aligeiramento devido a carga horária para estudos teóricos, centra-se em questões burocráticas, e com pouco tempo para discussões coletivas sobre a prática, pois, no momento de inicial o refletir sobre a prática também parece ser abstrato, por se tratar da primeira experiência, e a partir do segundo estágio e também da própria iniciação como profissão docente após a formação, começaram a tomar forma e trará sentido, proporcionando um arcabouço de experiência vividas para se analisar e refletir.

Todavia, esse momento ocorre de maneira distinta em cada acadêmico, o que pode ocasionar em não provocações do pensamento reflexivo nos acadêmicos, sobretudo pelo silenciamento das experiências de estágio durante as entrevistadas. Entretanto, as modificações ocorridas em um curto período, devido a migração entre os PPCs de 2018 e o de 2022, dificultaram visualizar as relações, visto que no momento em que se estava atendendo ao solicitado com a primeira mudança de 2018, foi necessária uma mudança incomum, causada pela pandemia em 2020, com a realização das atividades de forma online e desarticulada com a realidade, por medida de segurança. E logo após o retorno das atividades presenciais na UFMS, em 2022<sup>20</sup>, o PPC começou a ser alterado. Logo, não houve uma continuação do iniciado em 2018 e que foi implantado em 2019, devido a fatores imprevisíveis no âmbito social, sanitário e político, visto que, no primeiro ano de mandato do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), iniciou-se os direcionamento para a reelaboração do PPC, partindo da

---

<sup>20</sup> Informação retirada do site <https://correiodoestado.com.br/cidades/ufms-e-uems-confirmam-retorno-100-presencial-para-ano-letivo-de-2022/395816/>

premissa de articular teoria com a prática docente, atualizando e reordenando outras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) relativas a cursos de licenciatura, com o prazo de até 2 anos para sua implantação nas Instituições de Educação Superior (IES).

Encerro essas considerações enfatizando que espero que a presente pesquisa possa instigar e fomentar novas pesquisas, a partir de um novo grupo de professoras entrevistadas e em contextos variados de atuação docente, seja como professora iniciante, reingressante ou experiente, enfatizando a importância de se continuar pesquisando e partindo a pesquisa da narrativa do profissional docente.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Francisco Cleiton. **Iniciação à docência**: narrativas e experiências do estágio supervisionado e do Pibid. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer nº 151, de 17 de fevereiro de 1998. Consulta tendo em vista o § 4º do artigo 87 da Lei 9.394/96. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 31 ago. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer nº 01, de 29 de janeiro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 abr. 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 97, 23 abr. 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer nº 01, de 19 de fevereiro de 2003. Consulta sobre formação de profissionais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 set. 2003a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CEB nº 03, de 11 de março de 2003. Consulta tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 ago. 2003b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 01, de 20 de agosto de 2003. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 22 ago. 2003c.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer nº 15, de 04 de agosto de 2009. Consulta sobre a categoria profissional do professor de curso livre e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com base no Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 08, 11 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1 Brasília, DF, p. 11-12, 8 jan. 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer nº 2, de 9 de junho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 13, 25 jun. 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1 Brasília, DF, p. 8, 2 jul. 2015c.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCF-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46, 15 abr. 2020.

BRIZOLA, Weverlin Ferreira. **Contribuições das disciplinas de estágio do curso de Pedagogia Faed/UFMS para a práxis pedagógica**: uma análise narrativa. Orientadora: Sandra Novais Sousa. 2021. 28f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

BRIZOLA, Weverlin Ferreira; SOUSA, Sandra Novais. A constituição da práxis de uma professora iniciante na educação infantil: experiências do estágio para o campo profissional. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 746-763, jul./dez., 2023.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 181-203, dez. 2014.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p. 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, set.-dez. 2012.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**: o método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução: Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.

GONÇALVES, Yong Shim. **Cadernos de alunos (des)velam**: o que há de pantaneiro na escola pantaneira? 2018. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

HOBOLD, Marcia De Souza; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pibid e a constituição profissional dos estudantes de licenciatura. In: VIEIRA, Carlos Magno Naglis; REBOLO, Flavinês (Org.). **Pibid e a docência na educação básica**: vivências e práticas educativas. 1 ed. Campo Grande: Editora Oeste, 2018, v. 1, p. 13-23.

HOBOLD, Marcia De Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. **Revista Cocar**, Edição Especial n. 8., p.102-125, jan./abr. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 90-113.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LIMA, Lucineide Ribas Leite. **O espaço do saber ludo-sensível na prática pedagógica de estagiárias de educação infantil**. 2014. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

LUZ, Carolina Nóbrega Sabóia; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SABÓIA, Wilson Nóbrega. Narrativas de um professor arquiteto: contribuições da trajetória para seu desenvolvimento profissional. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 862-889, abr./jun. 2020.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução: Isabel Monteiro. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCELO GARCIA, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción em la docencia en Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p.1224-1249, out./dez. 2017.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 15.393, de 17 de março de 2020. Acrescenta o art. 2º-A ao Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARSCoV-2), no território sul-mato-grossense. 2020a. **Diário Oficial Eletrônico**, MS, n. 10.117, p. 2, 17 mar. 2020a.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho de recursos administrativos dos servidores do Estado (CRASE). Deliberação nº 001 de 23 de março de 2020. Art. 2º Suspender os prazos dos processos administrativos em tramitação no CRASE/MS. 2020b. **Diário Oficial Eletrônico**, n. 10.126, p. 10, 24 mar. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 15.396, de 19 de março de 2020. Declara, no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul, situação de emergência em razão da pandemia por Doenças Infecciosas Virais - COVID-19 (COBRADE 1.5.1.1.0), amplia as medidas de prevenção a serem adotadas no território sul-mato-grossense, e dá outras providências. 2020c **Diário Oficial Eletrônico**, n. 10.121, p. 4, 20 mar. 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 109-39, 1991.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na Formação de Professores – Unidade Teoria e Prática? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores – Unidade Teoria e Prática?**. São Paulo: Cortez, 2006.

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, e. 240001, p. 1-20, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios Supervisionados e PIBID: convergências e dissensões**. YouTube, 22 mar. 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=0fnn9Josjic&ab\\_channel=PIBID-UFMS](https://www.youtube.com/watch?v=0fnn9Josjic&ab_channel=PIBID-UFMS). Acesso em: 24 mar. 2021.

ROCHA, Cristiane Ribeiro Cabral. **Movimento do habitus e ampliação do capital cultural na trajetória de professores iniciantes**. 2021. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

SANTOS, Hermílio; OLIVEIRA, Patricia; SUSIN, Priscila. Narrativas e pesquisa biográfica na sociologia brasileira: Revisão e perspectivas. **Civitas**. Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 359-382, maio-ago, 2014.

SANTOS, Solange Estanislau dos; SARAIVA, Marina Rebeca de Oliveira. O ano que não tem fim: as crianças e suas infâncias em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1177-1187, dez. 2020. Universidade Federal de Santa Catarina.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SILVA, Arlete Vieira da. **Memorial de formação**: dispositivo de pesquisa-formação no/do estágio supervisionado. 2014. 262f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Pensamento pedagógico na formação do pesquisador em educação. *In*: SILVA, Maria Abádia; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da (Org.). **Pensamento pedagógico na formação do pesquisador em educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 25-34. (Coleção Políticas Públicas de Educação).

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, Dourados, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

SOUSA, Sandra Novais. **Professores iniciantes egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**: habitus e capital cultural em movimento. 2018. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

SOUSA, Sandra Novais; ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira. Trajetórias formativas e iniciação à docência de egressos do PIBID – Pedagogia: movimentação do habitus e ampliação de capital cultural. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, v. 10, n. 22, 527–543, set.-dez. 2018.

SOUSA, Sandra Novais *et al.* Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-20, e4175116, jan./dez. 2020.

SOUSA, Sandra Novais; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; ROCHA, Cristiane Ribeiro Cabral. No quintal do Pibid achadouros docentes: casos de ensino, narrativas formativas e desenvolvimento profissional. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA UNEB, 2006

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, AD.; HETKOWSKI, TM., (orgs). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6.



SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.) **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5>. Acesso em 20 out. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão –narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr., 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução nº 5, de 13 de janeiro de 2014**. Aprovar o novo item 5 do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Licenciatura, do Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução nº 567, de 30 de novembro de 2018**. Aprovar o item 7 Currículo, parte integrante do novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação, nos termos do anexo desta Resolução. Campo Grande: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Portaria nº 394, de 13 de março de 2020**. Art. 1º Esta Portaria dispõe sobre às medidas de proteção para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19) no âmbito da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2020a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução nº 17, de 13 de maio de 2020**. Dispõe sobre as atividades de Estágio Obrigatório no período de emergência de saúde pública decorrente do novo coronavírus (Covid-19) no âmbito do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2020b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução nº 645, de 25 de novembro de 2022**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação. Campo Grande: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, USA, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

WEFFORT, Madalena Freire. I. Educando o olhar da observação. In: WEFFORT, Madalena Freire (org.). **Observação, registro, reflexão** – Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. Série Seminários.