



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - PPGECEM
REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - REAMEC**

MARILDA VINHOTE BENTES

**SUBJETIVIDADE EM MOVIMENTO: A PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM
BIOLOGIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO SOB A ÓTICA CONSTRUTIVO-
INTERPRETATIVA**

**MANAUS / AMAZONAS
2025**



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
<https://edoc.amazonas.am.gov.br/820E.5FAD.110E.8C9A/F1B448CC>
Código verificador: **820E.5FAD.110E.8C9A** CRC: **F1B448CC**

MARILDA VINHOTE BENTES

SUBJETIVIDADE EM MOVIMENTO: A PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM
BIOLOGIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO SOB A ÓTICA CONSTRUTIVO-
INTERPRETATIVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação em Ciências e Matemática. Rede Amazônica de
Educação em Ciências e Matemática, como requisito para
obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e
Matemáticas.

Orientador: Prof. Dr. José Moysés Alves.

Área de concentração: Educação em Ciências.

MANAUS / AMAZONAS
2025



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
<https://edoc.amazonas.am.gov.br/820E.5FAD.110E.8C9A/F1B448CC>
Código verificador: **820E.5FAD.110E.8C9A** CRC: **F1B448CC**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

B475s

Bentes, Marilda Vinhote

Subjetividade em movimento: : A preparação para a docência em Biologia no Estágio Supervisionado sob a ótica Construtivo-Interpretativa / Marilda Vinhote Bentes . Manaus : [s.n], 2025.
215 f.: color.; 21,0 cm.

Tese - Doutorado em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática- Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2025.

Inclui Bibliografia.

Inclui Apêndice.

Inclui Anexo.

Orientador: Alves, José Moysés.

1. Estágio Supervisionado. 2. Licenciatura em Ciências Biológicas.
3. Subjetividade. 4. Teoria da Subjetividade. I. Alves, José Moysés (Orient.) II. Universidade do Estado do Amazonas. III. Título

CDU(1997)502:51(043.2)



MARILDA VINHOTE BENTES

SUBJETIVIDADE EM MOVIMENTO: A PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM BIOLOGIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO SOB A ÓTICA CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas.

Orientador: Prof. Dr. José Moysés Alves.

Área de concentração: Educação em Ciências.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Moysés Alves (REAMEC - Orientador)

Profª. Dra. Patrícia Macedo de Castro (REAMEC - Membro interno)

Profª. Dra. Aline Andréia Nicolli (REAMEC - Membro interno)

Prof. Dra. Cleusa Suzana Oliveira de Araujo (REAMEC - Membro interno suplente)

Profª. Dra. Andreia Garibaldi Loureiro Parente (UFPA - Membro externo)

Prof. Dr. José Fernando Patiño Torres (UnB - Membro externo)

Profª. Dra. Maria Aparecida Neves (UFRR - Membro externo suplente)



Às minhas irmãs: Marciane Vinhote e Ana Cláudia Vinhote;
À minha mãe, Ana Vinhote, e aos meus irmãos Anibal Bentes Neto e Arisvaldo Vinhote
Bentes (*in memoriam*);
Aos amores da minha vida - minhas filhas: Ana Raab Bentes, Bárbara Vinhote, Gabriela
Vinhote e Laura Vinhote.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
<https://edoc.amazonas.am.gov.br/820E.5FAD.110E.8C9A/F1B448CC>
Código verificador: **820E.5FAD.110E.8C9A** CRC: **F1B448CC**

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, ao meu orientador, **José Moysés Alves**, pela orientação paciente, pelas contribuições valiosas e pelo incentivo contínuo ao longo de todo este trabalho. Sua experiência e compromisso foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Curso de Ciências Biológicas, representado, na época de produção desta tese, pela coordenadora **Luciana Aguiar**, e aos acadêmicos **Adriana Santos**, **Beatriz Santana**, **Isis Santos**, **Karen Ruama**, **Kelly Cadete**, **Leydianne Vieira**, **Maria Aldeni**, **Martinho Macuxi**, **Mateus Araujo** e **Renata Fabiana**, minha gratidão pelo apoio e pelas trocas de conhecimento durante as aulas. Vocês contribuíram de forma significativa para esta produção e minha formação.

Aos colegas de discussão – **Hanna Patrícia**, **Jeedir Gomes**, **V. Takeshi**, **Brena Barbosa** e **Luciane Silva** –, agradeço pelas reflexões compartilhadas e pelo ambiente colaborativo que tanto enriqueceu este trabalho.

Às colegas de trabalho **Ana Aparecida Vieira de Moura** e **Ana Paula Oliveira**, meu reconhecimento e carinho pela parceria e pelo suporte constantes.

Aos professores e aos colegas da turma de doutorado, com quem compartilhei aprendizados e momentos de crescimento, minha gratidão pela companhia e pelo incentivo.

À minha equipe de trabalho na DIREX – **Alex Heleno**, **Enyedja Fabrícia**, **Janira Pinto**, **Natalia Rodrigues** e, em especial, **Luciane Wottrich**, que sempre se dispôs a apoiar e colaborar ativamente. Suas contribuições profissionais foram fundamentais para o progresso deste trabalho.

À minha banca examinadora, composta pelos professores doutores **Aline Andréia Nicolli**, **Andreia Garibaldi Loureiro Parente**, **Patrícia Macedo de Castro**, **José Fernando Patiño Torres**, **Maria Aparecida Neves** e **Cleusa Suzana Oliveira de Araujo**, agradeço profundamente pelas considerações, orientações e pelo olhar crítico que enriqueceram esta pesquisa.



Sou escritor e cientista. Vejo as duas actividades, a escrita e a ciência, como sendo vizinhas e complementares. A ciência vive da inquietação, do desejo de conhecer para além dos limites. A escrita é uma falsa quietude, a capacidade de sentir sem limites. Ambas resultam da recusa das fronteiras, ambas são um passo sonhado para lá do horizonte. A Biologia para mim não é apenas uma disciplina científica, mas uma história de encantar, a história da mais antiga epopeia que é a Vida. É isso que eu peço à Ciência: que me faça apaixonar. É o mesmo que eu peço à literatura.

O que pode suscitar uma pequena história é quanto por trás do cientista reside um homem, com suas ignorâncias, suas incertezas e suas crenças tantas vezes muito pouco científicas.

Só se escreve com intensidade se vivermos intensamente. Não se trata apenas de viver sentimentos mas de ser vivido por sentimentos.

Mia Couto

Trechos do texto elaborado para crianças lusófonas integradas no programa interestelar “Ciência Viva”, Julho de 2004, publicado em Pensatempos de Mia Couto. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2005, p. 45-49. Fonte: Mia Coutiando.



RESUMO

BENTES, Marilda Vinhote; ALVES, José Moysés (Orientador). **Subjetividade em movimento: a preparação para a docência em biologia no estágio supervisionado sob a ótica construtivo-interpretativa**. 2025. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2025.

A literatura sobre a formação inicial de professores, no contexto das Licenciaturas em Ciências Biológicas, tem apontado o estágio supervisionado como um momento chave para o desenvolvimento profissional de futuros educadores, mostrando-se essencial para a construção da identidade docente e de recursos pedagógicos necessários para enfrentar os desafios complexos na prática escolar. Frequentemente, no foco de tais estudos estão os processos intelectuais mobilizados pelas práticas de formação, que se processam no contexto institucional atual. A presente pesquisa de tese, fundamenta-se na Teoria da Subjetividade de González Rey, um referencial que abre oportunidades para novas compreensões neste campo de estudos, dando ênfase à dimensão subjetiva das aprendizagens envolvidas na preparação para a atuação profissional dos licenciandos. Nesta perspectiva, tal preparação ocorre ao longo da vida, a partir das produções subjetivas (simbólico-emocionais) das experiências vividas, em diferentes contextos, sendo o desenvolvimento subjetivo dos/das participantes a meta de toda pesquisa e de toda prática profissional, entre elas as que se ocupam da formação dos professores. O objetivo geral da presente investigação foi compreender mudanças nas configurações subjetivas da ação de aprender de duas licenciandas e o desenvolvimento de seus recursos subjetivos, relacionais e operacionais relevantes na preparação para a futura atuação docente. Coerentemente com o referencial teórico, a investigação pautou-se na Epistemologia Qualitativa e utilizou o método Construtivo-interpretativo. A pesquisa foi realizada com duas licenciandas do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto Federal de Roraima, durante a realização do Estágio Supervisionado articulado à Prática Pedagógica em Biologia, em dois semestres consecutivos. Foram utilizados diferentes instrumentos (diários, redações, complementos de frase, etc) para conhecer a história de vida e a trajetória escolar das participantes. Estas informações, assim como os registros das experiências do estágio supervisionado foram discutidos nas aulas de Prática Pedagógica em Biologia, à luz de ideias teóricas que serviram de base para as reflexões em sala de aula. Sem desvalorizar as especificidades de cada um dos casos estudados, os resultados mostraram que a origem das participantes na classe menos favorecida da sociedade foi fator de muitas dificuldades, desde a infância e a adolescência. Nestes períodos, elas também tiveram oportunidades de relações sociais acolhedoras e admiráveis, que as ajudaram a criar uma via própria de subjetivação e a escolher a educação como forma de ascensão social. A identificação com a profissão docente ocorreu ao longo do curso de graduação, especialmente durante o estágio, e não no momento da escolha do curso de licenciatura. As reflexões sobre o estágio supervisionado durante a prática pedagógica favoreceram a produção de novos sentidos subjetivos sobre a docência e contribuíram para o desenvolvimento de recursos subjetivos, relacionais e operacionais importantes para a futura atuação profissional. Assim, o referencial teórico, epistemológico e metodológico utilizado mostrou-se eficaz para orientar práticas de formação docente, que contribuíram para mudanças subjetivas dos licenciandos, bem como para dar visibilidade e gerar compreensões sobre processos ainda pouco explorados na literatura da área.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Licenciatura em Ciências Biológicas; Subjetividade.



ABSTRACT

BENTES, Marilda Vinhote; ALVES, José Moysés (Orientador). **Subjetividade em movimento: a preparação para a docência em biologia no estágio supervisionado sob a ótica construtivo-interpretativa**. 2025. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2025.

The literature on initial teacher education, within the context of Biological Sciences Degree programs, has highlighted the supervised internship as a key moment for the professional development of future educators, proving essential for the construction of teaching identity and the pedagogical resources needed to face the complex challenges in school practice. Frequently, the focus of such studies is on the intellectual processes mobilized by the training practices, which take place in the current institutional context. This doctoral research is based on González Rey's Theory of Subjectivity, a framework that opens opportunities for new understandings in this field of study, emphasizing the subjective dimension of the learning involved in preparing for professional practice as future teachers. From this perspective, such preparation occurs throughout life, based on the subjective (symbolic-emotional) productions of lived experiences in different contexts, with the subjective development of the participants being the goal of both the research and the professional practice, including those that focus on teacher education. The general objective of this investigation was to understand changes in the subjective configurations of the learning action of two students in the teaching degree program, and the development of their subjective, relational, and operational resources relevant to preparing for future teaching practice. In line with the theoretical framework, the investigation was grounded in Qualitative Epistemology and used a Constructive-Interpretive method. The research was conducted with two students from the Biological Sciences Teaching Degree program at the Federal Institute of Roraima, during their Supervised Internship, integrated with the Pedagogical Practice in Biology, across two consecutive semesters. Various instruments (journals, essays, sentence completions, etc.) were used to learn about the life stories and academic trajectories of the participants. These data, as well as records of the internship experiences, were discussed in the Pedagogical Practice in Biology classes, based on theoretical ideas that served as a foundation for classroom reflections. Without undermining the specificities of each studied case, the results showed that the participants' origins in the lower socioeconomic class were a factor in many difficulties from childhood and adolescence. During these periods, they also had opportunities for welcoming and admirable social relationships, which helped them create their own way of subjectivation and choose education as a means of social mobility. The identification with the teaching profession occurred throughout the undergraduate course, especially during the internship, rather than at the moment of choosing the degree program. Reflections on the supervised internship during the pedagogical practice favored the production of new subjective meanings about teaching and contributed to the development of important subjective, relational, and operational resources for future professional practice. Thus, the theoretical, epistemological, and methodological framework used proved effective in guiding teacher education practices, which contributed to the subjective changes of the students, as well as to bringing visibility and generating understandings of processes that are still little explored in the field's literature.

Keywords: Supervised Internship; Bachelor's Degree in Biological Sciences; Subjectivity.



RESUMEN

BENTES, Marilda Vinhote; ALVES, José Moysés (Orientador). **Subjetividade em movimento: a preparação para a docência em biologia no estágio supervisionado sob a ótica construtivo-interpretativa**. 2025. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2025.

La literatura sobre la formación inicial de docentes, en el contexto de las Licenciaturas en Ciencias Biológicas, ha señalado la práctica supervisada como un momento clave para el desarrollo profesional de los futuros educadores, demostrando ser esencial para la construcción de la identidad docente y de los recursos pedagógicos necesarios para enfrentar los desafíos complejos en la práctica escolar. Frecuentemente, en el foco de tales estudios están los procesos intelectuales movilizados por las prácticas de formación, que se desarrollan en el contexto institucional actual. La presente investigación de tesis se fundamenta en la Teoría de la Subjetividad de González Rey, un marco teórico que abre oportunidades para nuevas comprensiones en este campo de estudios, haciendo énfasis en la dimensión subjetiva de los aprendizajes involucrados en la preparación para la actuación profesional de los estudiantes de licenciatura. En esta perspectiva, dicha preparación ocurre a lo largo de la vida, a partir de las producciones subjetivas (simbólico-emocionales) de las experiencias vividas, en diferentes contextos, siendo el desarrollo subjetivo de los participantes la meta de toda investigación y de toda práctica profesional, entre ellas, las que se ocupan de la formación de los docentes. El objetivo general de esta investigación fue comprender los cambios en las configuraciones subjetivas de la acción de aprender de dos estudiantes de licenciatura y el desarrollo de sus recursos subjetivos, relacionales y operacionales relevantes en la preparación para la futura actuación docente. De manera coherente con el marco teórico, la investigación se guió por la Epistemología Cualitativa y utilizó el método Constructivo-interpretativo. La investigación se llevó a cabo con dos estudiantes del Curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas del Instituto Federal de Roraima, durante la realización de la Práctica Supervisada articulada a la Práctica Pedagógica en Biología, en dos semestres consecutivos. Se utilizaron diferentes instrumentos (diarios, redacciones, complementos de frase, etc.) para conocer la historia de vida y la trayectoria escolar de las participantes. Esta información, así como los registros de las experiencias de la práctica supervisada, fueron discutidos en las clases de Práctica Pedagógica en Biología, a la luz de ideas teóricas que sirvieron de base para las reflexiones en el aula. Sin desvalorizar las especificidades de cada uno de los casos estudiados, los resultados mostraron que el origen de las participantes en la clase menos favorecida de la sociedad fue un factor de muchas dificultades, desde la infancia y la adolescencia. En estos períodos, ellas también tuvieron oportunidades de relaciones sociales acogedoras y admirables, que les ayudaron a crear una vía propia de subjetivación y a elegir la educación como forma de ascenso social. La identificación con la profesión docente ocurrió a lo largo del curso de licenciatura, especialmente durante la práctica, y no en el momento de la elección del curso de licenciatura. Las reflexiones sobre la práctica supervisada durante la práctica pedagógica favorecieron la producción de nuevos sentidos subjetivos sobre la docencia y contribuyeron al desarrollo de recursos subjetivos, relacionales y operacionales importantes para la futura actuación profesional. Así, el marco teórico, epistemológico y metodológico utilizado se mostró eficaz para orientar prácticas de formación docente, que contribuyeron a los cambios subjetivos de los estudiantes de licenciatura, así como para dar visibilidad y generar comprensiones sobre procesos aún poco explorados en la literatura del área.

Palabras clave: Supervised Internship; Bachelor's Degree in Biological Sciences; Subjectivity.



LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CBV	<i>Campus</i> Boa Vista
CEFET-RR	Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima
CF	Complemento de Frases
CI	Conversa Informal
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
DC	Diário de Campo
DCF	Dinâmica Conversacional a partir de Filmes
DE	Diário de Estágio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EQ	Epistemologia Qualitativa
ETFRR	Escola Técnica Federal de Roraima
IES	Instituição de Ensino Superior
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
LGBT+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros e mais
M	Memorial
OT	Observação Teórica
PA	Pará
PP	Prática Pedagógica
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TS	Teoria da Subjetividade
UBS	Unidade Básica de Saúde
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFPR	Universidade Federal de Paraná
UFRR	Universidade Federal de Roraima



UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho



LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Etapas do Estado do Conhecimento.....	25
Quadro 2	Teses e artigos analisados.....	27
Quadro 3	Ementário do Estágio Curricular Supervisionado II e III da Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Boa Vista/IFRR.....	67
Quadra 4	Ementário da Prática Pedagógica V e VI do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Boa Vista, do IFRR.....	68
Quadro 5	Síntese que representa os indicadores e as hipóteses construídas sobre os sentidos subjetivos relacionados à história de vida de Nilce..	89
Quadro 6	Síntese que representa os indicadores e as hipóteses construídas sobre os sentidos subjetivos relacionados à subjetividade social de Nilce.....	101
Quadro 7	Síntese que representa os indicadores e as hipóteses construídas sobre os sentidos subjetivos relacionados à ação de aprender de Nilce.....	126
Quadro 8	Síntese que representa os indicadores e as hipóteses construídas sobre os sentidos subjetivos relacionados à história de vida de Pamella.....	149
Quadro 9	Síntese que representa os indicadores e as hipóteses construídas sobre os sentidos subjetivos relacionados à subjetividade social de Pamella.....	158
Quadro 10	Síntese que representa os indicadores e as hipóteses construídas sobre os sentidos subjetivos relacionados à ação de aprender de Pamella.....	183



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1 INTRODUÇÃO: Memorial.....	17
1.1 O interesse pelo tema.....	17
1.2 Problema de pesquisa.....	24
1.3 Objetivo geral.....	24
1.4 Objetivos específicos.....	24
1.5 Tese.....	24
2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM TESES E ARTIGOS.....	25
2.1 Estudos sobre os contextos e processos formativos durante o estágio.....	30
2.2 Estudos sobre as contribuições do estágio para a construção da identidade docente.....	35
2.3 Estudos sobre diálogo, inclusão, interação e mediação na formação docente.....	41
3 DESENVOLVIMENTO DA SUBJETIVIDADE E A PREPARAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DOCENTE NA PERSPECTIVA CULTURAL-HISTÓRICA.....	49
4 TRILHAS METODOLÓGICAS: CAMINHOS E ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	61
4.1 Epistemologia Qualitativa-EQ.....	61
4.2 Metodologia Construtivo-Interpretativa.....	63
4.3 Local da pesquisa.....	64
4.4 A escolha das participantes, constituição e manutenção do cenário da pesquisa.....	66
4.5 Instrumentos da pesquisa.....	70
5 CONSTRUÇÃO INTERPRETATIVA: OS CASOS DE NILCE E DE PAMELLA.....	77
5.1 Caracterização de Nilce.....	77
5.1.1 Indicadores de sentidos subjetivos produzidos na história de vida (personalidade) de Nilce.....	78
5.1.2 Indicadores de sentidos subjetivos associados à subjetividade social de Nilce.....	89
5.1.3 Indicadores de sentidos subjetivos produzidos por Nilce durante a ação de aprender.....	101
5.2 Caracterização de Pamella.....	127
5.2.1 Indicadores de sentidos subjetivos produzidos na história de vida (personalidade) de Pamella.....	128
5.2.2 Indicadores de sentidos subjetivos associados à subjetividade social de Pamella.....	150
5.2.3 Indicadores de sentidos subjetivos produzidos por Pamella durante a	



	ação de aprender.....	159
6	SÍNTESE INTEGRATIVA DOS CASOS ESTUDADOS E MODELO TEÓRICO.....	184
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
8	REFERÊNCIAS.....	192
9	APÊNDICES.....	196
	APÊNDICE A – Convite e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Acadêmico	197
	APÊNDICE B – Autorização de uso de imagem e voz.....	198
	APÊNDICE C – Roteiro para Memorial.....	199
	APÊNDICE D – Roteiro de direcionamento nas aulas.....	200
	APÊNDICE E – Roteiro para observação do cotidiano escolar.....	201
	APÊNDICE F – Roteiro de momentos informais.....	202
	APÊNDICE G – Roteiro para análise dos Diários de Estágio.....	203
	APÊNDICE H – Complemento de Frases.....	204
	APÊNDICE I – Eixos temáticos iniciais para Dinâmicas Conversacionais.....	206
10	ANEXO.....	208
	ANEXO A – Relatório de Aprovação CEP.....	209



APRESENTAÇÃO

A presente tese, intitulada “**Subjetividade em movimento: a preparação para a docência em biologia no estágio supervisionado sob a ótica construtivo-interpretativa**”, insere-se na linha de *Formação de Professores* do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). O objetivo principal é compreender o processo de preparação profissional de futuras professoras de biologia durante o estágio supervisionado, considerando mudanças em suas configurações subjetivas da ação de aprender e o desenvolvimento de recursos subjetivos, relacionais e operacionais relevantes para a futura atuação docente.

A Tese está organizada em sete capítulos:

Capítulo 1 - Memorial: no qual apresento minha trajetória acadêmica e profissional, contextualizando o interesse pelo tema da presente investigação. Além disso, são delineados o *Problema de Pesquisa*, os *Objetivos geral e específicos* e a *Tese* que proponho defender.

Capítulo 2 - Estágio Supervisionado na Licenciatura em Ciências Biológicas: Panorama da produção científica em Teses e Artigos: no qual analiso a produção científica sobre o “Estágio Supervisionado” e a “Licenciatura em Ciências Biológicas ou Biologia” em Teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, entre 2012 e 2022, e nas Revistas da área de Educação de *Qualis A*, de 2015 a 2020. Essa revisão objetivou oferecer um panorama das investigações existentes sobre o tema e justificar a relevância do estudo.

Capítulo 3 - Desenvolvimento da Subjetividade e a preparação para o exercício docente na perspectiva Cultural-Histórica: no qual apresento a Teoria da Subjetividade, desenvolvida por González Rey, abordando conceitos como subjetividade (individual e social), sentidos subjetivos, configurações subjetivas (da personalidade e da ação), além dos conceitos de agente e sujeito, mudança e desenvolvimento subjetivo. Esses conceitos fundamentam a análise das transformações subjetivas vivenciadas pelas licenciandas durante o estágio.

Capítulo 4 - Trilhas metodológicas: Caminhos e estratégias para a construção do conhecimento: no qual apresento os princípios da Epistemologia Qualitativa e seus desdobramentos no método Construtivo-interpretativo. Descrevo o contexto da pesquisa, a turma envolvida na investigação, a seleção das participantes e os instrumentos utilizados para estimular o diálogo com as participantes da pesquisa.

Capítulo 5 - Construção interpretativa: Os casos de Nilce e de Pamella: no qual apresento os resultados da investigação, discorrendo sobre a construção interpretativa da configuração subjetiva da ação de aprender e as mudanças subjetivas de duas licenciandas



durante o estágio supervisionado. Mantenho o foco nas aprendizagens das licenciandas e no desenvolvimento de recursos subjetivos, relacionais e operacionais para a docência.

Capítulo 6 - *Síntese integrativa dos casos estudados e modelo teórico*: no qual realizo uma síntese dos casos estudados e apresento o modelo teórico sobre a configuração subjetiva da ação de aprender, que constitui minha compreensão de como acontece a preparação para a futura atuação profissional durante o estágio.

Capítulo 7 - *Considerações finais*: no qual destaco a importância do estágio supervisionado como espaço de consolidação da identidade docente, permitindo o desenvolvimento de recursos subjetivos e operacionais que fortalecem a prática pedagógica. E, ainda, que as experiências pessoais e desafios enfrentados pelas participantes refletem as complexidades sociais e influenciam a escolha da educação como meio de ascensão, evidenciando um processo de superação e envolvimento crescente com a profissão.



1 INTRODUÇÃO: MEMORIAL

Escrevo este memorial com o propósito de narrar minha trajetória acadêmica e profissional até o momento que passei a me interessar pela dimensão subjetiva da preparação para a atuação profissional dos estagiários do curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal de Roraima. Segundo Le Goff (1990), por meio da memória, o indivíduo se reconhece como participante de um determinado processo na constituição de sua trajetória profissional, uma vez que a memória contribui para evitar que o passado seja totalmente esquecido, integrando essas informações à história individual e preservando-as na consciência.

1.1 O interesse pelo tema

Nasci em Alenquer-PA, sendo a terceira de seis filhos. Em 1998, dei início à minha jornada profissional em Boa Vista, Roraima, buscando realizar meu sonho de independência financeira. Desde então, Boa Vista se tornou meu lar. Atualmente, aos 48 anos e mãe de quatro filhas, sou servidora pública federal, exercendo a função de docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), no Campus Boa Vista.

Após o nascimento da minha terceira filha, em 2000, senti a necessidade de ingressar no mundo do trabalho, mesmo tendo apenas o nível Médio Técnico em Contabilidade e Magistério. Inicialmente, distribuí meu currículo em escolas particulares, mas sem sucesso. Então, decidi fazer o curso de Técnico em Secretariado e consegui um emprego como secretária no *Jornal Folha de Boa Vista*.

Essa experiência me abriu novas perspectivas, pois pude interagir com pessoas de diferentes áreas, o que contribuiu para o meu crescimento profissional. O convívio com a família proprietária do jornal e a vivência dos bastidores da redação despertaram em mim o desejo de ir além. Percebi claramente que a educação era o caminho para isso, e decidi que precisava cursar o ensino superior.

Em 2002, fui aprovada no vestibular da Universidade Federal de Roraima (UFRR) para o curso de Contabilidade. Porém, no mesmo período, surgiu um concurso estadual na área da educação, que exigia apenas o Ensino Médio em Magistério. Encarei essa oportunidade como uma mudança significativa na minha carreira e decidi trancar o curso de Contabilidade para me preparar para o concurso, utilizando meu tempo livre para estudar.

Após ser aprovada no concurso, em 2003, comecei a lecionar em uma escola estadual. Fui designada para turmas do Ensino Fundamental II, onde ministrei aulas de Artes, que



exigiam, também, um bom domínio de Matemática e Língua Portuguesa. Trabalhava no jornal pela manhã, lecionava na escola à tarde e, à noite, dedicava-me aos estudos para aprimorar minha prática docente.

Em 2004, decidi prestar vestibular para o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Roraima (UERR), na época denominado Normal Superior. Obtive aprovação no curso, que era oferecido pelo Instituto Superior de Educação (ISE). Essa conquista representou mais um passo na realização do meu sonho, apesar dos desafios de conciliar trabalho, estudos e vida pessoal. Nesse período, me desliguei do jornal para me dedicar integralmente à docência e ao meu processo de formação.

A partir de então, aumentei minha dedicação tanto aos meus alunos quanto a minha própria formação. Desejava atuar nas séries iniciais, porém, devido às necessidades do Estado, permaneci no Ensino Fundamental II.

Em 2006, houve uma reestruturação na lotação de alguns docentes pelo Estado. Como resultado, fui designada para outra unidade de ensino. Para minha surpresa, fui destinada a lecionar Matemática para turmas do Fundamental II. Sem muitas opções na época, aceitei o desafio e ministrei a disciplina por um ano, em uma experiência única.

É importante ressaltar que minha formação não era especificamente em Matemática. Meus conhecimentos nessa área foram construídos ao longo da minha trajetória como estudante e nos primeiros passos como educadora, inicialmente voltada ao ensino de Artes. No entanto, logo percebi que essa base não seria suficiente para assumir a responsabilidade de ensinar Matemática.

Ao ingressar no universo da Matemática, reconheci a necessidade de aprimorar minhas habilidades e ampliar meu repertório, ciente de que a excelência no ensino dessa disciplina requeria uma abordagem rigorosa e adaptável. Essa necessidade tornou-se ainda mais evidente quando os alunos, além das quatro horas de aula regulares, ficavam comigo por mais uma hora para reforço.

Durante essas sessões de reforço, trabalhava as principais dificuldades dos estudantes até que conseguissem avançar no conteúdo das aulas. Esse processo foi significativo para mim, pois despertou meu interesse em compreender o que os motivava a permanecer na escola após uma longa manhã de aulas.

Em 2008, concluí o curso de Pedagogia, me sentindo plenamente realizada e preparada para novos desafios. Em 2010, ingressei como professora municipal, atuando nas séries iniciais, aplicando de forma interdisciplinar os conhecimentos construídos, especialmente em Matemática e Ciências. Essa fase foi marcante em minha carreira, pois fui designada para



uma turma de 5º ano, antiga 4ª série, do Ensino Fundamental em uma escola municipal. Nesse período, coloquei meus aprendizados em prática de maneira inovadora, desenvolvendo projetos que estimulavam os alunos a pesquisar e realizar suas atividades de forma autônoma.

Atendendo à necessidade do Estado, entre 2009 e 2013, trabalhei como professora de Língua Portuguesa em uma escola da rede estadual, o que me motivou a buscar uma segunda licenciatura, dessa vez em Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, que concluí em 2013. Nesse período, tive a oportunidade de acompanhar de perto estagiários durante minhas aulas, como supervisora de estágio, ou seja, tanto observando quanto atuando como professora titular. Presenciei momentos de insegurança por parte dos estagiários, em que o medo de errar era visível, mas eles encontravam forças para continuar por meio do planejamento conjunto e da valorização de suas estratégias.

Esses quase quatro anos foram desafiadores, pois planejar e ministrar aulas em diferentes áreas e níveis de ensino não era tarefa fácil. Embora procurasse utilizar os conhecimentos construídos em minha formação, às vezes sentia que não eram suficientes para uma prática eficaz. Em 2010, concluí uma pós-graduação em Psicopedagogia, o que acrescentou mais ferramentas ao meu repertório pedagógico, proporcionando certa fluidez e tranquilidade às minhas aulas, complementando minha formação em Pedagogia e a segunda licenciatura em Letras.

Entre 2011 e 2012, fui convidada pelo gestor de uma escola municipal para assumir a supervisão escolar na instituição que ele dirigia, bem como pela Secretária de Educação para atuar como Orientadora Pedagógica em uma escola estadual. Ocupei essas posições por dois anos, o que permitiu expandir meus horizontes profissionais. Para desempenhar melhor essas funções, busquei uma pós-graduação em Gestão do Trabalho Pedagógico: Administração, Orientação e Supervisão. Nesse período, passei a orientar o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental I e a acompanhar os estudantes em assuntos familiares e educacionais. Cabe salientar que minha atuação no âmbito municipal foi bastante profícua, pois a prefeitura de Boa Vista oferecia uma variedade de cursos voltados ao aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, nos quais sempre me envolvi.

Durante essa trajetória, diversos aspectos do meu trabalho pedagógico chamaram minha atenção: o empenho de alguns estudantes, as dificuldades enfrentadas por outros e as distrações em sala de aula. Todos esses elementos faziam parte das minhas aulas, mas compreender profundamente seus determinantes e embasar intervenções eficazes continuava sendo um desafio.

Naquela época, por ser docente da rede estadual de ensino, recebia estagiários em sala



de aula. Eu não me via como uma co-formadora no processo de aprendizagem do futuro docente. Parecia que minha contribuição para a formação do licenciando era mínima. No entanto, estava presente de forma ativa em todas as etapas, desde o planejamento até as discussões sobre as aulas. Nessa época, eu concebia o estágio apenas como o momento de ‘aplicar os conhecimentos adquiridos’ na faculdade.

Em 2014, dei início a uma nova fase da minha vida, ao ser aprovada como professora pedagoga no concurso público do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Desde então, venho desempenhando minhas funções no Campus Boa Vista, dedicando-me diretamente à formação de professores. Meu foco principal está no componente Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e em outras atividades relacionadas à área pedagógica.

No mesmo ano, impulsionada pelas minhas experiências como docente em diferentes redes de ensino, me motivei a realizar o mestrado, na busca por recursos teóricos que me ajudassem a orientar melhor os licenciandos a respeito da complexidade que envolve o processo de aprendizagem dos discentes. Contudo, cursar o mestrado em Roraima não foi nada fácil, já que apenas a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a Universidade Estadual de Roraima (UERR) ofereciam essa oportunidade. A UFRR, na área de Letras, e a UERR, na área de Ciências. Como a maior parte da minha carga horária no IFRR sempre esteve concentrada no curso de Letras Espanhol e Literatura Hispânica, optei pela UFRR.

Durante meu mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFRR (2014-2016), vivi momentos significativos de aprendizado e reflexão. A experiência adquirida em diferentes níveis de ensino, desde o Ensino Fundamental até o Médio, bem como nos estágios, proporcionou uma conexão profunda com questões teóricas relacionadas às identidades e subjetividades dos acadêmicos e de meus colegas docentes do IFRR. Nesse contexto, as narrativas compartilhadas pelos acadêmicos e também pelos mestrandos trouxeram novas perspectivas, ampliando minha compreensão e fornecendo subsídios valiosos para aprimorar minhas práticas em sala de aula.

Minha pesquisa de mestrado teve como objetivo analisar a construção da subjetividade de um docente Wapixana das séries iniciais, com foco especial em aspectos como modalização, avaliação e evidencialidade, que estão relacionados à forma como os enunciados são construídos e regulam a interação verbal. Utilizando o paradigma cognitivo-funcional e referenciando autores como Givón (1979), Lakoff (1987), Finnegan (1995), Tomasello (2003) e Bybee (2010), investiguei como aspectos linguísticos influenciam a expressão da subjetividade de um docente wapixana, da Língua Wapixana, na Comunidade Serra do Truaru,



em Boa Vista-Roraima.

Na perspectiva cognitivo-funcional, a subjetividade emerge no contexto discursivo-pragmático, onde ocorre a negociação e renovação de significados por meio da interação entre o falante/escritor e o destinatário/leitor. Minha abordagem se concentrou na análise das expressões linguísticas específicas utilizadas pelo docente, interpretando como essas expressões refletiam sua subjetividade.

A abordagem cognitivo-funcional adotada na minha dissertação mostrou como a construção da subjetividade pelo falante é evidenciada por meio de expressões linguísticas específicas empregadas em seu discurso. No contexto educacional, minhas considerações sobre ensino foram fundamentadas em bases legais e focaram nas particularidades das comunidades indígenas, visando a um processo intercultural e interacional. Metodologicamente, a pesquisa foi qualitativa, centrada em um estudo de caso conduzido por meio de três entrevistas semiestruturadas e gravadas com o docente responsável pela disciplina de Língua Indígena Wapixana na Comunidade Serra do Truaru.

A escolha de um docente indígena para a pesquisa foi motivada pela diversidade linguística em Roraima, onde as escolas frequentemente não priorizam as diferentes línguas, incluindo as indígenas, no processo educacional. A dissertação revelou como um professor indígena, de uma comunidade predominantemente indígena, percebe o processo de ensino, que, muitas vezes, não faz uso constante da língua nativa.

Os resultados, à luz da abordagem cognitivo-funcional, mostraram que, para o docente pesquisado, a subjetividade dos moradores da comunidade foi profundamente influenciada pelos valores, crenças e práticas culturais da comunidade não wapixana. Esse enraizamento cultural, em grande parte consequência de influências externas, como a maior exposição à língua majoritária (português), refletiu na percepção da língua e da identidade indígena. O docente, que se deparou com a falta de infraestrutura adequada para o ensino da língua e a crescente perda de interesse dos alunos e da comunidade em preservá-la, buscou reverter essa tendência de desinteresse com estratégias para o fortalecimento do ensino da língua Wapixana, promovendo ações que envolviam tanto os jovens quanto a comunidade, evidenciando a relevância da língua indígena não apenas como um meio de comunicação, mas também como um patrimônio cultural a ser preservado.

A participação do entrevistado foi fundamental para a evolução da minha perspectiva sobre a questão cultural e social no âmbito educacional, destacando a importância da formação inicial do professor, que desempenha um papel central na esfera educacional das comunidades, pois esses profissionais precisam de ferramentas teóricas e práticas essenciais



para uma aprendizagem que vai além do conteúdo programático.

Até aquele momento, minha atenção estava principalmente voltada para uma subjetividade centrada em representações simbólicas, o que limitava minha abordagem pedagógica, uma vez que eu não considerava os elementos dinâmicos como as emoções, as relações interpessoais, as experiências e as interações.

É relevante destacar que, embora minha dissertação sustentasse uma perspectiva determinista do social, as pesquisas e discussões durante o mestrado evidenciaram que a trajetória de vida individual, juntamente com questões sociais e culturais, não pode ser ignorada no processo educacional universitário. Ao contrário, é imperativo que os acadêmicos vivenciem momentos nos quais os educadores promovam aulas que amplifiquem significativamente sua experiência de aprendizado.

Essas experiências trouxeram não apenas um aumento significativo nos meus questionamentos sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas também a percepção de que meu enfoque predominante em sala de aula estava centrado no aspecto cognitivo, carecendo de uma análise mais aprofundada das particularidades das turmas. Essa reflexão destacou a importância de direcionar a atenção para as nuances específicas de cada grupo, a fim de potencializar a capacidade de aprendizado dos discentes.

Em 2021, utilizei a base teórica da minha dissertação de mestrado para iniciar o doutorado em Educação em Ciências e Matemática, da Rede Amazônica em Educação em Ciências e Matemática – REAMEC, do Polo Acadêmico – Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Ao explorar a temática da subjetividade em minha proposta de doutorado, fui orientada pelo professor José Moysés Alves, especialista no assunto a partir, especificamente, da Teoria da Subjetividade (TS) desenvolvida por González Rey (1949-2019). Na ocasião, ao perceber que essa nova teoria sobre a subjetividade atendia a algumas das minhas necessidades, como a de integrar os aspectos afetivos e cognitivos, decidi redirecionar minha proposta.

É importante ressaltar que minha abordagem acerca da subjetividade no mestrado difere da Teoria da Subjetividade, de González Rey. Enquanto minha pesquisa anterior se concentrou no discurso do indivíduo e aspectos formais da gramática para compreender a construção da subjetividade, a TS busca compreender os processos simbólico-emocionais humanos em diferentes contextos sociais.

O desejo de aprimoramento, como pesquisadora e profissional, que surgiu durante meu contato com a TS, se fortaleceu ao longo do doutorado. Nesse percurso, novas percepções têm surgido, alinhadas ao perfil de orientadora de estágio que desejo desenvolver no curso de



Licenciatura em Ciências Biológicas do IFRR. Esse aprimoramento vem se concretizando de duas maneiras principais: por meio de estudos e discussões com colegas e outros pesquisadores envolvidos com a referida teoria. Também pela prática orientada por esses conhecimentos em sala de aula, durante os componentes curriculares de Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado.

Nesse contexto, vejo o estágio supervisionado do curso como um componente ou momento fundamental para a formação do professor e para a realização de pesquisas sobre suas aprendizagens e desenvolvimento. Meu interesse reside na investigação do processo de formação das licenciandas e seu desenvolvimento subjetivo. Em vez de focar no discurso direto, como na pesquisa de mestrado, busco ampliar a compreensão da subjetividade, ultrapassando as fronteiras do discurso sobre si mesmo. Este conceito abrange todo o sistema simbólico-emocional, que constitui a subjetividade, tanto a nível individual quanto social. Na perspectiva da teoria da subjetividade, o diálogo não é apenas uma troca linguística, mas um espaço social subjetivamente configurado, que visa promover a emergência autêntica do outro; “[...] não é a fala como uma sequência de atos de fala, mas a fala que provoca o indivíduo a refletir e a se posicionar de formas diferentes” (González Rey, 2019, p. 36).

Assim, passei a me interessar pela complexa trajetória percorrida pela licencianda antes e durante o componente curricular de Estágio Supervisionado em Biologia, etapa necessária visando sua preparação para o exercício da profissão docente. Nessa formação, os sentidos produzidos pelo licenciando em sua história de vida e subjetividade social são considerados, gerando oportunidades para reflexões e abordagens criativas relacionadas ao contexto da profissão.

A pesquisa baseada na TS e na Epistemologia Qualitativa (EQ) emerge como uma abordagem promissora. Nesse contexto, a subjetividade transcende as narrativas pessoais, passando a ser concebida como um sistema simbólico-emocional em transformação. A produção de novos sentidos subjetivos é essencial para o desenvolvimento desse sistema, e o diálogo, mais do que uma mera troca linguística, configura um espaço social onde tais sentidos podem ser gerados.

Meu interesse em investigar a ação do aprender e o desenvolvimento subjetivo de duas licenciandas durante o estágio supervisionado se baseia na convicção de que esse é um momento relevante para a identificação com a profissão e para o desenvolvimento de recursos subjetivos, relacionais e operacionais necessários para a futura atuação profissional. A seguir, apresento os elementos orientadores desta pesquisa doutoral.



1.2 Problema de pesquisa

Em que consiste a contribuição do estágio supervisionado na preparação para a futura atuação profissional das licenciandas de Biologia, considerando a dimensão subjetiva de suas aprendizagens?

1.3 Objetivo geral

Compreender o processo de preparação profissional de futuras professoras de Biologia durante o estágio supervisionado, considerando mudanças em suas configurações subjetivas da ação de aprender e o desenvolvimento de recursos subjetivos, relacionais e operacionais relevantes para a futura atuação docente.

1.4 Objetivos específicos

1. Construir interpretativamente a configuração subjetiva da ação de aprender de cada licenciando, considerando os sentidos subjetivos associados à história de vida, à subjetividade social e àqueles produzidos durante a ação de aprender;
2. Acompanhar prováveis mudanças na configuração subjetiva da ação de aprender das licenciandas relacionadas à docência ao longo do estágio supervisionado;
3. Interpretar possíveis transformações da configuração subjetiva da ação de aprender, com o desenvolvimento de novos recursos subjetivos, relacionais e operacionais relacionados à preparação para a docência.

1.5 Tese

Durante o estágio supervisionado, orientado pela perspectiva da preparação para o exercício da profissão docente crítica e reflexiva, ocorrem mudanças significativas na configuração subjetiva da ação de aprender. Essas mudanças estão relacionadas ao desenvolvimento de recursos subjetivos, relacionais e operacionais, fundamentais para a futura atuação profissional, impulsionando o desenvolvimento subjetivo das licenciandas.



2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM TESES E ARTIGOS

O Estágio Supervisionado Obrigatório desempenha um papel muito importante na formação docente ao permitir a inter-relação entre os conteúdos curriculares do processo formativo e a prática efetiva no contexto escolar, proporcionando uma vivência autêntica da docência e do processo de ensino-aprendizagem. É fundamental ressaltar a relevância do estágio supervisionado na formação dos licenciandos e como as experiências vivenciadas durante esse período contribuem para aprimorar sua atuação docente, evoluindo conforme suas interações com os estudantes, o professor da escola campo de estágio e o professor da Instituição de Ensino Superior (IES).

Nesse contexto, este capítulo apresenta um Estado do Conhecimento sobre o Estágio Supervisionado em Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, com foco nas aprendizagens do licenciando, a fim de identificar o estágio como espaço-tempo de preparação teórico-prática para sua futura profissão docente a partir de sua atuação na educação básica. Para isso, foram analisadas teses de doutorado encontradas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que reúne publicações digitais em um único portal com informações na íntegra. Além disso, foram considerados artigos de classificação A1, conforme o parâmetro *Qualis*, obtidos no banco de dados do Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em ambas as pesquisas utilizando o descritor “Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas ou em Biologia”.

O processo de seleção e análise das teses e artigos seguiu as etapas descritas por Kohls-Santos e Morosini (2021), conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Etapas do Estado do Conhecimento

ETAPAS	DEFINIÇÕES
1. Bibliografia Anotada	Identificação e seleção dos materiais que farão parte do corpus de análise, a partir de busca utilizando descritores.
2. Bibliografia Sistematizada	Leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a Seleção e o aprofundamento das pesquisas, a fim de elencar os que farão parte da análise e escrita do estado do conhecimento.
3. Bibliografia Categorizada	Reorganização do material selecionado, ou seja, do corpus de análise e reagrupamento deste em categorias temáticas.



4. Bibliografia Propositiva	Organização e apresentação das proposições presentes nas publicações e propostas emergentes a partir da análise.
-----------------------------	--

Fonte: Kohls-Santos e Morosini (2021).

Inicialmente, realizei uma pesquisa no banco de dados da BDTD, compreendendo o período de 2012 a 2022, para identificar as teses utilizando o descritor mencionado anteriormente. Além disso, fiz o levantamento dos Periódicos de *Qualis* A1, relacionando artigos publicados no mesmo período e com o mesmo descritor.

A seleção das teses e artigos foi feita por meio de análise dos resumos, procurando identificar trabalhos pertinentes ao tema do Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas ou Biologia. Estabeleci como critério de inclusão a vinculação do estudo à área de Ciências Biológicas ou Biologia, a abordagem do Estágio Supervisionado em Biologia, o direcionamento ao público-alvo composto por licenciandos e a origem nacional, sendo teses de universidades brasileiras e artigos publicados em periódicos nacionais, focados em educação, ciências e biologia.

Com o aprofundamento das leituras, nessa etapa, dos vinte e três trabalhos listados abaixo, identifiquei seis teses [T03], [T04], [T05], [T07], [T11] e [T13] e dois artigos [A03] e [A05], que não foram incluídas como parte do *corpus* de análise desta pesquisa. A razão para sua exclusão reside no fato de que, embora esses estudos abordassem temas relacionados ao estágio supervisionado em Ciências Biológicas, seus objetivos principais não se alinhavam com o foco na identificação do estágio como um espaço-tempo de aprendizagens para a docência. Esses estudos dão ênfase a outros componentes curriculares, programas, corpo docente, supervisores ou focalizam em aspectos específicos, como a escrita ou a leitura.

No tocante aos critérios de exclusão, como observado, foram descartados os trabalhos que não atendiam aos requisitos previamente estabelecidos para inclusão. Após essa tiragem inicial, realizei a leitura integral das pesquisas selecionadas para construir as categorias de análise. Durante esse processo, excluí pesquisas que não focavam no âmbito da formação docente, bem como estudos que abordavam o estágio com foco exclusivo em componentes curriculares diferentes, programas, professores, supervisores ou que se concentravam em aspectos como a escrita ou a leitura.

A partir do método estabelecido para realizar o Estado do Conhecimento sobre as diversas abordagens e perspectivas relacionadas ao Estágio Supervisionado em Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, fundamentei a análise nos estudos de Morosini, Nascimento e Nez (2021), que defendem a necessidade de reorganização das produções



selecionadas. Assim, elaborei as categorias temáticas e, em seguida, organizei as contribuições dos estudos revisados relacionados ao objetivo desta tese.

Para dar início ao processo, empreendi uma avaliação minuciosa da bibliografia, dos objetivos e do público-alvo de cada tese e artigo, considerando o procedimento de inclusão e exclusão delineado anteriormente. Nessa etapa preliminar, identifiquei, no período pesquisado, um total de dezessete teses na base de dados da BDTD. Contudo, somente onze delas foram incluídas na análise, juntamente com seis artigos, devido ao seu enfoque específico em licenciandos engajados no Estágio Supervisionado em Biologia.

Dessa forma, apresento as pesquisas, a seguir, organizando-as em ordem cronológica. Inicialmente, encontrei duas teses e um artigo em 2012, seguidos por uma tese em 2014 e um artigo em 2015. No ano de 2016, registrei quatro teses. Em 2018, observei um aumento significativo, com oito teses e um artigo. O ano de 2019 contribuiu com duas teses e um artigo, encerrando o levantamento com dois artigos em 2021. Essa disposição temporal proporciona uma visão ordenada e sequencial das contribuições ao tema do Estágio Supervisionado em Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Quadro 2 - Teses e artigos analisados

Teses (T)	REFERÊNCIAS
T01	NETO, Anselmo João Calzolari. Construção Dialogada da Base de Conhecimento da Ação Docente por Estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCAR . Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2012.
T02	SOARES, Moisés Nascimento. O Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Ciências Biológicas e a busca pela Experiência Formativa: Aproximações e Desafios . Tese de doutorado apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo-SP, 2012.
T03	GARCIA, Junia Freguglia Machado. Sentidos da Leitura Mediados pela Experiência do Estágio Supervisionado de Estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas . Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte-MG, 2014.
T04	GIMENES, Camila Itikawa. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de Ciências Naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial? Tese de doutorado apresentada à Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, 2016.
T05	HOFFMANN, Marilisa Bialvo. Constituição da Identidade Profissional Docente dos Formadores de Professores de Biologia: Potencialidades da Intercoletividade . Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2016.
T06	PALCHA, Leandro Siqueira. O efeito-leitor na mediação de conhecimentos do estágio: uma análise dos discursos de licenciandos em ciências biológicas . Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal de Paraná. Curitiba-PR, 2016.
T07	RAMIARINA, Natália Tavares Rios. Educação Ambiental e Direitos Humanos na formação inicial de professores de Ciências Biológicas . Tese de doutorado apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ, 2016.
T08	ARAÚJO, Wanna Santos de. Uma prática dialógica com aproximações da educação CTS: Propostas emancipatórias no estágio dos licenciandos em ciências biológicas . Tese de doutorado apresentada à Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2018.
T09	BARICHELO, Marta Roselide Azeredo. A trama dos processos de inclusão/exclusão do outro na relação pedagógica: um estudo sobre a presença do outro no período de estágio do curso de ciências biológicas – licenciatura . Tese de doutorado apresentada à Universidade do



	Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2018.
T10	GALVÃO, Luzia Cristina de Melo Santos. O Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas na Profissionalização Docente e na Construção da Identidade do Futuro Professor . Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão-SE, 2018.
T11	JESUS, Jairton Mendonça. Efeitos do PIBID nos cursos de licenciatura do campus Professor Alberto Carvalho/UFS : estudo comparativo entre egressos participantes e não participantes do programa durante e depois da formação inicial. Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão-SE, 2018.
T12	KNAPP, Joseana Stecca Farezim. Os processos formativos dos estágios supervisionados na constituição de professores de Ciências e Biologia . Tese de doutorado apresentada à Universidade Estadual de Londrina. Londrina – PR, 2018.
T13	MAGALHÃES, Caroline Arantes. O estágio e a formação dos futuros docentes de biologia: a participação dos professores da escola básica . Tese de doutorado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP, 2018.
T14	PIRES, Carlos Danilo de Oliveira. A formação acadêmico-profissional de professores no curso de Ciências Biológicas da UFSC : uma reflexão sobre outros espaços pedagógicos. Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2018.
T15	TAKAHASHI, Bruno Tadashi. A Formação Inicial de Professores de Ciências no Estágio Supervisionado : Compreendendo a Identidade Docente a partir da Teoria das Representações Sociais e da Epistemologia de Ludwik Fleck. Tese de doutorado apresentada à Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 2018.
T16	ANDRADE, Tiago Yamazaki Izumida. O estágio curricular supervisionado de licenciatura em Ciências Biológicas : um olhar a partir de uma perspectiva crítica. Tese de doutorado apresentada à Universidade Estadual Paulista. São Paulo-SP, 2019.
T17	MELLO, Ana Cecília Romano de. Relações de poder na formação docente : julgamentos dos bens simbólicos do subcampo escolar durante o estágio supervisionado. Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal de Paraná. Curitiba-PR, 2019.
Artigos (A)	REFERÊNCIAS
A01	ROSA, Jeâni Kelle Landre; WEIGERT, Célia; SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de Abreu. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. Periódico: Ciência & Educação , v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012.
A02	GASTAL, Maria Luiza de Araújo; AVANZI, Maria Rita. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. Periódico: Ciência & Educação , Bauru, v. 21, n. 1, p. 149-158, 2015.
A03	MELLO, Ana Cecília Romano de; HIGA, Ivanilda. Busca por capitais no campo da escola e sua relação com o desenvolvimento profissional docente de professores supervisores de estágio de Ciências e Biologia. Periódico: Ciência & educação , 2018, Vol.24 (2), p.301-317.
A04	MORAES, Camile Barbosa; GUZZI, Mara Eugênia Ruggiero de; SÁ, Luciana Passos. Influência do estágio supervisionado e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na motivação de futuros professores de Biologia pela docência. Periódico: Ciência & Educação , Bauru, v. 25, n. 1, p. 235-253, 2019.
A05	GIMENES, Camila Itikawa. O Pibid e a licenciatura: veredas de uma mesma formação. Periódico: Pro-Posições . Campinas, SP. V. 32, 2021.
A06	MELLO, Ana Cecília Romano de; HIGA, Ivanilda. Violência simbólica na formação de professores de Ciências e Biologia: julgamentos de bens simbólicos do subcampo da escolar. Periódico: Ciência & Educação , Bauru, v. 27, e21058, 2021.

Fonte: Própria autora (2023).

Conforme destacado por Kohls-Santos e Morosini (2021) em sua revisão do estado do conhecimento, após a identificação do *corpus* de análise, torna-se essencial proceder a categorização das pesquisas selecionadas. Nessa etapa, organizo as teses e os artigos em blocos temáticos que se concentram no âmbito da temática central: o Estágio Supervisionado em Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas ou Biologia.

Considero relevante conceder a devida atenção aos diversos atores envolvidos nas



diferentes pesquisas, compreendendo os pontos de vista dos participantes, os conhecimentos e experiências dos indivíduos estudados, assim como as abordagens teóricas e os métodos empregados. Como resultado, elaborei três categorias principais, as quais, embora inter-relacionadas, possibilitaram uma delimitação clara para os agrupamentos.

As três categorias, apresentadas a seguir, serviram como organizadoras dos trabalhos que compõem o *corpus* de análise deste Estado do Conhecimento:

Categoria 1 - Contexto e processos formativos: quatro teses [T02], [T12], [T14] e [T16];

As teses reunidas nesta categoria destacam a necessidade de considerar o contexto em que ocorrem os estágios, bem como a importância da experiência formativa e dos processos de aprendizado na formação de profissionais altamente qualificados para a área. Os autores das Teses utilizam referenciais como Freire (2001, 2003, 2004, 2009), Tardif (2002), Diniz-Pereira (2008, 2011) e outros para abordar o papel do estágio curricular supervisionado na Licenciatura em Ciências Biológicas, com uma análise aprofundada dos diversos espaços pedagógicos na formação docente, incluindo museus. Elas oferecem uma perspectiva crítica sobre o estágio curricular supervisionado e sua influência na formação de professores de Ciências e Biologia, em que a aprendizagem vai além da simples transmissão de conteúdos.

Esses estudos evidenciam que o ambiente em que os futuros professores são formados desempenha um papel fundamental nas aprendizagens relacionadas à sua futura profissão. A experiência formativa é considerada um elemento essencial, pois possibilita aos estudantes a integração entre teoria e prática, estimulando a reflexão sobre suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento das habilidades fundamentais para se tornarem educadores eficazes.

Categoria 2 – Construção da identidade docente: três teses [T10], [T15], [T17] e três artigos [A01], [A02] e [A6];

As pesquisas correspondentes a essa categoria fornecem *insights* importantes sobre como a identidade dos futuros professores é desenvolvida durante sua formação, destacando a complexidade e a importância desse processo. Cabe salientar que, mesmo que os referenciais teóricos não tenham a mesma base, as produções vislumbram a identidade profissional como uma construção dinâmica e influenciada pelos referenciais pessoais dos docentes e contextos educacionais, incluindo a vivência no estágio por tratar de condições reais do futuro ambiente de trabalho, já que se apresentam por meio de atribuições ou relação com o conhecimento



desenvolvido na atividade docente.

Categoria 3 – Diálogo, inclusão, interação e mediação na formação docente: quatro teses [T01], [T06], [T08], [T09] e um artigo [A04].

Essa categoria aborda a formação de futuros docentes, destacando o diálogo como uma forma essencial de comunicação para promover a aprendizagem. Nesse processo, desenvolve-se a capacidade de mediação e interação com os futuros discentes, o que favorece a adoção de práticas inclusivas e colabora para uma formação docente mais eficaz e motivadora. As obras fundamentam essa discussão, evidenciando o papel do estágio supervisionado na construção do conhecimento docente e na motivação dos licenciandos em Ciências Biológicas.

2.1 Estudos sobre os contextos e processos formativos durante o estágio

No que diz respeito à Categoria 01, a tese [T02], de Soares (2012), investiga a experiência formativa e a importância da formação de professores, tratando o tema como uma área de extrema relevância para a sociedade, uma vez que os docentes desempenham um papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos. Nesse contexto, o estágio curricular supervisionado torna-se um componente essencial na formação dos licenciandos em Ciências Biológicas.

Soares (2012) teve como objetivo principal investigar a natureza das limitações e contribuições da aproximação da experiência formativa por parte dos licenciandos de Biologia, por meio de uma proposta de estágio curricular supervisionado, considerando os efeitos de um conjunto de ações educativas intencionais, planejadas e desenvolvidas.

A pesquisa apresentada por Soares (2012), na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), baseou-se em uma abordagem teórica fundamentada em estudos sobre formação de professores, estágio curricular supervisionado e experiência formativa. Para embasar essa investigação, foram utilizadas contribuições de teóricos como Giroux (1997), Freire (2001, 2003, 2004, 2009) e Tardif (2002), que fornecem subsídios para compreensão do papel da prática docente e da vivência do estágio na construção do conhecimento dos licenciandos.

Para o estudo, foi utilizada uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso realizado por meio de entrevistas semiestruturadas com licenciandos em Ciências Biológicas que estavam realizando o estágio curricular supervisionado. Além disso, foram analisados



documentos institucionais e relatórios de estágio. A triangulação dos dados permitiu uma análise mais abrangente e aprofundada da experiência formativa durante o estágio.

Nesse sentido, o estágio curricular supervisionado na licenciatura em Ciências Biológicas, segundo a referida tese, apresenta tanto pontos positivos quanto desafios. O contato direto com a prática docente foi destacado como um ponto significativo, permitindo aos licenciandos vivenciarem o cotidiano escolar, desenvolver habilidades de planejamento e execução de aulas e estabelecer uma relação mais próxima com os estudantes.

No entanto, também foram identificados desafios, como a falta de integração entre a teoria e a prática, evidenciando a necessidade de uma articulação mais eficaz entre o conhecimento adquirido na formação acadêmica e sua aplicação no contexto escolar. Adicionalmente, constatou-se a falta de supervisão adequada, tanto por parte dos professores orientadores quanto das escolas parceiras, o que impactou negativamente na qualidade da experiência formativa dos licenciandos.

Diante desses resultados, Soares (2012) aponta a importância de repensar as práticas de estágio curricular supervisionado na licenciatura em Ciências Biológicas, visando uma maior integração entre teoria e prática, bem como uma supervisão efetiva. Essas medidas, segundo a autora, podem contribuir para uma experiência formativa enriquecedora, promovendo uma formação de professores qualificada e preparada para enfrentar os desafios da educação contemporânea.

Knapp (2018) apresenta sua tese [T12] à Universidade Estadual de Londrina (UEL), na qual o estágio supervisionado é entendido como uma etapa essencial para a formação de professores de Ciências e Biologia, pois permite aos licenciandos vivenciarem a prática docente e consolidarem seus conhecimentos teóricos. Nesse sentido, o estudo buscou investigar como ocorrem os processos formativos durante os estágios supervisionados e como esses processos contribuem para a constituição profissional dos futuros professores.

A pesquisa foi embasada em uma abordagem teórica que abrange estudos sobre formação de professores, estágio supervisionado e ensino de Ciências e Biologia. Autores como Tardif (2002), Zeichner (1990, 2015) e Alarcão (2002, 2010) forneceram subsídios teóricos para compreender os processos formativos vivenciados pelos licenciandos durante o estágio e sua influência na construção do ser docente. Além disso, foram consideradas as especificidades do ensino de Ciências e Biologia na articulação entre teoria e prática.

Adotando uma abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou entrevistas e a análise documental como estratégias metodológicas. Foram entrevistados licenciandos que estavam cursando os estágios supervisionados em Ciências e Biologia, bem como supervisores de



estágio e coordenadores de cursos de licenciatura. Também foram analisados documentos relacionados aos estágios, como planos de estágio, relatórios e orientações pedagógicas. Essa combinação de métodos permitiu uma compreensão mais profunda dos processos formativos dos estágios supervisionados.

O autor conclui que os processos formativos dos estágios supervisionados desempenham um papel fundamental na constituição dos professores de Ciências e Biologia. Durante o estágio, os licenciandos têm a oportunidade de articular teoria e prática, vivenciando situações reais de ensino e aprendizagem. Isso contribui para o desenvolvimento de competências pedagógicas, como o planejamento de aulas, a seleção de conteúdos, a gestão da sala de aula e a avaliação dos estudantes.

Além disso, a interação com os supervisores de estágio e a participação em atividades de reflexão e discussão foram consideradas aspectos importantes dos processos formativos. Por meio dessas interações, os licenciandos tiveram a oportunidade de receber *feedback*, trocar experiências e refletir sobre suas práticas pedagógicas, aprofundando sua compreensão acerca do papel do professor. Esse processo de reflexão e aprendizado contribuiu para a formação de professores competentes e confiantes.

No entanto, a pesquisa também identificou desafios e lacunas nos processos formativos dos estágios supervisionados. Foram observadas dificuldades na articulação entre teoria e prática, assim como na supervisão efetiva dos licenciandos. O autor considera que a falta de um acompanhamento mais próximo e orientações claras pode comprometer a qualidade da formação e a preparação dos futuros professores.

Com base nesses resultados, destaco a importância de fortalecer e aprimorar os processos formativos dos estágios supervisionados. Isso pode ser alcançado por meio de uma maior integração entre a teoria e a prática, de um acompanhamento mais efetivo por parte dos supervisores de estágio e de uma reflexão crítica mais aprofundada sobre as práticas pedagógicas. Dessa forma, será possível proporcionar uma formação consistente e significativa para os futuros professores de Ciências e Biologia.

A Tese [T14], de Pires (2018), apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), teve o objetivo de investigar como ocorre a formação acadêmico-profissional de professores no curso de Ciências Biológicas da UFSC, considerando não apenas o ambiente acadêmico, mas também outros espaços pedagógicos que podem contribuir para a construção do processo de aprendizagem do professor.

A pesquisa se fundamentou nos estudos de Tardif (2002), Diniz-Pereira (2008) e André (2010) sobre formação de professores, prática pedagógica e espaços educativos



diversos. Ademais, esses autores contribuíram para a compreensão da importância da formação acadêmica e da experiência prática no desenvolvimento profissional dos professores. Foram considerados espaços pedagógicos, além da sala de aula, os museus, centros de pesquisa e outros espaços de educação não formal.

Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou a entrevista e a observação participante como estratégias metodológicas, envolvendo licenciandos do curso de Ciências Biológicas da UFSC que estavam em período de estágio curricular supervisionado. Além disso, foram observadas práticas pedagógicas em espaços educativos diversos, como museus e centros de pesquisa. Essa combinação de métodos permitiu uma compreensão ampla da formação acadêmico-profissional dos professores.

O intuito da pesquisa foi demonstrar que a formação acadêmico-profissional de professores no curso de Ciências Biológicas da UFSC não se restringia ao ambiente acadêmico, mas também acontecia em outros espaços pedagógicos. Nesse curso, os licenciandos tiveram a oportunidade de vivenciar experiências enriquecedoras em museus, centros de pesquisa e outros espaços de educação não formal, que complementaram e ampliaram sua formação.

A partir das entrevistas e observações, o autor verificou que os espaços pedagógicos proporcionavam aos licenciandos uma visão mais ampla da prática docente, permitindo que explorassem diferentes abordagens pedagógicas e metodologias de ensino. Além disso, os licenciandos tiveram a oportunidade de interagir com profissionais da área, ampliando suas redes de contatos e enriquecendo seu repertório de práticas pedagógicas para um fazer docente eficaz. Ao vivenciarem experiências em diferentes contextos, os licenciandos puderam refletir sobre seus valores, crenças e propósitos como professores, desenvolvendo uma postura crítica e reflexiva em relação à sua prática.

O estudo mostrou que outros espaços externos à instituição de ensino também podem ser considerados pedagógicos e são essenciais para o enriquecimento de experiências. Esses espaços possibilitam uma visão ampliada da prática docente, interação com profissionais da área e desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva do processo de ensino e aprendizagem.

Com relação à tese [T16], de Andrade (2019), apresentada à Universidade Estadual Paulista, o estágio curricular supervisionado é entendido como uma etapa essencial na formação de licenciandos em Ciências Biológicas, pois proporciona a vivência prática da docência e a aproximação com a realidade escolar. Nesse contexto, o autor teve como objetivo analisar o estágio curricular sob uma perspectiva crítica, buscando compreender suas



limitações e possibilidades de transformação no processo de formação dos futuros professores.

A pesquisa se fundamentou em autores como Saviani (2008), Diniz-Pereira (2011) e Contreras (2012), que discutem a formação de professores, estágio curricular supervisionado e pedagogia crítica. Esses estudos contribuíram para uma compreensão mais ampla dos processos formativos e das relações de poder presentes no estágio curricular.

O estudo adotou uma abordagem qualitativa, utilizando a observação participante e a análise de documentos como estratégias metodológicas. Foram realizadas observações em diferentes etapas do estágio curricular supervisionado em Ciências Biológicas, além da análise de planos de estágio, relatórios e registros pedagógicos. Essa combinação de métodos possibilitou uma compreensão aprofundada das experiências dos licenciandos e das práticas desenvolvidas durante o estágio.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que o estágio curricular supervisionado em Ciências Biológicas apresentava desafios e contradições que precisavam ser enfrentados. Foi identificada a reprodução, em muitos casos, de práticas tradicionais de ensino, com ênfase na transmissão de conteúdos, em detrimento de uma abordagem crítica e reflexiva. Também foram apresentadas relações de poder assimétricas no contexto do estágio, com os licenciandos, muitas vezes, ocupando uma posição subordinada em relação aos professores supervisores. Essa postura pode limitar a autonomia e a participação ativa dos licenciandos, impedindo o pleno desenvolvimento de suas habilidades e competências.

No entanto, apontou possibilidades de transformação por parte dos licenciandos durante o estágio curricular supervisionado, pois foram identificados casos em que os licenciandos conseguiram estabelecer práticas críticas e reflexivas, promovendo a participação dos estudantes e buscando uma abordagem contextualizada e problematizadora do conhecimento científico.

Andrade (2019) concluiu que é necessário repensar e reestruturar o estágio curricular supervisionado em Ciências Biológicas para promover formação crítica e emancipatória aos futuros professores. Isso pode ser alcançado por meio de uma revisão dos currículos, da promoção de espaços de reflexão e diálogo entre licenciandos e supervisores, além da valorização de abordagens pedagógicas participativas e contextualizadas.

As teses agrupadas na Categoria 01 destacam desafios e possibilidades do estágio curricular supervisionado na formação de licenciandos em Ciências Biológicas. Entre os obstáculos, sobressaem a falta de integração entre teoria e prática e a supervisão inadequada, ambos impactando negativamente a qualidade da formação. Por outro lado, a maioria dos estudos ressalta a importância de outros espaços pedagógicos, por meio de projetos em



empresas, cursinhos, programas em que os licenciandos eram bolsistas e da experiência vivida como foco de discussão na formação dos licenciandos, enriquecendo suas perspectivas e promovendo uma prática docente diversificada e criativa.

Embora o estágio proporcione uma imersão direta na prática docente, desenvolvendo habilidades como planejamento e execução de aulas, as pesquisas apontam para a necessidade de reforçar os processos formativos, incentivando uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e promovendo abordagens mais participativas e colaborativas. Apesar dos desafios, há potencialidades identificadas nas práticas de estágio alinhadas à pesquisa, permitindo aos acadêmicos perceberem a realidade e entenderem os fatores que influenciam as contradições existentes.

Em resumo, a análise dos estudos da Categoria 01 reforça a necessidade de reestruturar o estágio supervisionado, promovendo uma formação crítica e emancipatória. Isso requer revisões curriculares e a criação de espaços de reflexão e diálogo entre licenciandos e supervisores, com o objetivo de tornar o estágio um ambiente de aprendizagem com práticas diversificadas e colaborativas, incentivando reflexões e melhoria da ação docente.

2.2 Estudos sobre as contribuições do estágio para a construção da identidade docente

Agrupei na Categoria 2 três teses [T10], [T15] e [T17] e três artigos [A01], [A02] e [A6], que investigaram o estágio com ênfase na construção da identidade docente, evidenciando as contribuições, desafios e relações de poder que afetam esse processo dinâmico, complexo e em constante evolução.

A tese [T10], de Galvão (2018), apresentada à Universidade Federal de Sergipe (UFS), destaca o papel da formação de docentes e do estágio supervisionado no desenvolvimento de habilidades pedagógicas e na reflexão sobre a prática educacional. A pesquisa objetivou explorar o papel do estágio supervisionado no processo de profissionalização docente e a construção da identidade dos futuros professores de Ciências Biológicas. A fundamentação teórica está ancorada em Nóvoa (1999), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) e Lüdke (2008), que tratam das transformações da profissionalização docente.

Trata-se de um estudo qualitativo, que utilizou múltiplas estratégias de coleta de dados, incluindo entrevistas, observações de aulas, análise de documentos e diários reflexivos dos estudantes, selecionados de um curso de Ciências Biológicas que estavam realizando o estágio supervisionado. A análise dos dados, baseada na análise de conteúdo, buscou identificar as experiências vivenciadas pelos estudantes durante o estágio, os desafios enfrentados, as



estratégias utilizadas para superá-los e as transformações na sua percepção da profissão docente e na construção de sua identidade profissional.

De acordo com Galvão (2018), o estudo concluiu que o estágio supervisionado em Ciências Biológicas desempenhou um papel significativo na profissionalização dos futuros professores. Durante o estágio, os acadêmicos vivenciaram a prática educativa, enfrentaram desafios reais, desenvolveram competências pedagógicas e refletiram sobre sua atuação. A interação com os professores supervisores, a troca de experiências com os colegas e o contato com a realidade escolar foram elementos-chave, segundo o estudo, para o desenvolvimento profissional. Além disso, o estágio supervisionado impactou positivamente na construção da identidade dos futuros professores, promovendo o fortalecimento do sentimento de pertencimento à profissão e a internalização de valores e concepções relacionados ao ensino de Ciências Biológicas.

A tese [T15], de Takahashi (2018), apresentada à Universidade Estadual de Maringá (UEM) destaca o papel central da formação inicial de professores de Ciências na preparação para a prática docente. Sob essa visão, o desafio a ser explorado é compreender como essa experiência formativa influencia a construção da identidade docente dos estudantes. O objetivo da pesquisa foi investigar essa formação inicial no contexto do estágio supervisionado, à luz das Representações Sociais de Serge Moscovici (2005, 2007) e da Epistemologia de Ludwik Fleck (1896-1961).

A pesquisa adotou como viés teórico a Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici, com foco em como os indivíduos constroem o conhecimento em contextos sociais específicos. Essa teoria considera as interações sociais fundamentais na construção de representações coletivas e individuais, sendo, portanto, relevante para analisar a formação da identidade docente dos futuros professores de Ciências durante o estágio supervisionado.

Complementando essa abordagem, a Epistemologia de Ludwik Fleck é usada para destacar a natureza social e coletiva da construção do conhecimento científico, ressaltando a influência de paradigmas e comunidades científicas. Essa visão teórica auxilia na compreensão de como as concepções de ciência e ensino de Ciências são construídas e negociadas pelos estudantes ao longo do estágio.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, adotou estratégias de coleta de dados envolvendo entrevistas semiestruturadas, observações de aulas e análise documental. Foram selecionados estudantes de um curso de formação de professores de Ciências da Universidade Pública do Estado do Paraná que estavam realizando o estágio supervisionado. A análise dos



dados foi conduzida utilizando a técnica de análise de conteúdo, buscando identificar as representações sociais e os elementos epistemológicos presentes nas narrativas dos estudantes sobre sua formação e identidade docente.

Os resultados obtidos revelaram que o estágio supervisionado desempenha um papel significativo na construção da identidade docente dos futuros professores de Ciências. As representações sociais dos estudantes sobre o ensino de Ciências e o papel do professor são influenciadas pelas interações com os professores supervisores, pelos conteúdos abordados nas disciplinas teóricas e pelas experiências práticas vivenciadas durante o estágio. Além disso, as perspectivas epistemológicas dos estudantes sobre a ciência e sobre o ensino de Ciências também foram influenciadas pelas concepções apresentadas pelos professores supervisores.

Importa destacar que as duas perspectivas teóricas se complementam na pesquisa de Takahashi, proporcionando uma compreensão mais abrangente da construção da identidade docente durante o estágio supervisionado. Elas sugerem que a identidade do professor não é apenas uma característica individual, mas sim uma construção social que evolui ao longo do tempo e é influenciada pelo contexto educacional e pelas representações compartilhadas sobre o ensino.

Takahashi (2018) constatou que o estágio supervisionado é uma etapa de atuação real no futuro ambiente de trabalho; logo, fundamental para a construção de uma identidade docente em que as interações sociais e as experiências compartilhadas desempenham um papel na formação das representações coletivas e individuais sobre o ensino de Ciências e sobre a própria identidade. Dessa forma, o estágio se torna o momento relevante para uma tomada de decisão frente à profissão, haja vista que é quando o licenciando pode se identificar ou não com a docência.

Apresentada à Universidade Federal de Paraná (UFPR), a tese [T17], de Mello (2019), oferece uma abordagem diferenciada das duas anteriores mencionadas ao abordar as relações de poder na formação dos futuros professores, com foco nos julgamentos dos bens simbólicos no contexto do estágio supervisionado. Isso inclui a avaliação dos estagiários sobre o interesse dos estudantes, textos, conhecimentos, informações, recursos didáticos, auxílio para tirar dúvidas, desenvolvimento formativo e suporte nas atividades. A pesquisa buscou compreender como as dinâmicas de poder afetam a construção das identidades docentes e como essas relações se manifestam nas percepções e ações dos estagiários durante o estágio.

Segundo Mello (2019), a escolha do tema baseou-se na necessidade de compreender as complexas relações de poder presentes na formação docente, por acreditar que essas relações



exerciam um papel significativo na construção das identidades profissionais dos futuros professores e, conseqüentemente, influenciavam sua atuação no ambiente escolar. A investigação das interações de poder no contexto do estágio supervisionado oferece *insights* valiosos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e empoderadoras.

A pesquisa adota uma abordagem sociológica, embasada nos estudos de Pierre Bourdieu (2003) sobre poder simbólico e campo social, argumentando que o poder não se manifesta apenas nas estruturas sociais formais, mas também nas relações simbólicas e nos processos de valorização e desvalorização de determinados bens culturais. Dessa forma, a análise dos julgamentos dos bens simbólicos do subcampo escolar, durante o estágio supervisionado, permite compreender como as relações de poder se materializam nas percepções e práticas dos estagiários, contribuindo para uma visão mais abrangente da formação docente.

O estudo, de natureza qualitativa, realizou entrevistas semiestruturadas com os estagiários, complementadas por observações participantes no contexto escolar e análise documental. A escolha dessa abordagem metodológica permitiu uma compreensão aprofundada das experiências e percepções dos participantes, bem como a identificação de padrões e temas emergentes relacionados às relações de poder e aos julgamentos dos bens simbólicos.

Os resultados da pesquisa revelaram que as relações de poder têm um impacto significativo na formação docente, durante o estágio supervisionado. Os estagiários realizaram julgamentos sobre os bens simbólicos do subcampo escolar, incluindo conhecimentos pedagógicos, competências sociais e *status* profissional, que são influenciados por fatores como gênero, classe social e trajetórias educacionais prévias. Esses julgamentos refletiram hierarquias e desigualdades presentes na sociedade mais ampla, afetando a construção das identidades docentes e as práticas pedagógicas adotadas.

Após análise, foi possível refletir sobre essas dinâmicas de poder no contexto do estágio supervisionado, o que permitiu repensar os processos formativos e desenvolver estratégias para promover uma formação docente igualitária e reflexiva. Foi possível identificar que, para reduzir desigualdades e promover uma educação mais inclusiva e emancipadora, é necessário reconhecer a participação das relações de poder na construção das identidades docentes.

Mello e Higa (2021) produziram o artigo [A06], que trata da Violência simbólica na formação de professores de Ciências e Biologia, igualmente investigando os bens simbólicos do subcampo da escola. Assim, por meio de uma abordagem qualitativa, as autoras realizaram



entrevistas com quatro estagiários e se propuseram analisar a relação entre os envolvidos no processo de estágio.

Com base nas obras de Bourdieu (1983, 2001, 2003, 2015), Genovese (2014, 2015), Contreras (2012) e Pimenta e Lima (2012), as autoras evidenciam que tanto as produções culturais e simbólicas da escola quanto a própria instituição escolar são frequentemente desvalorizadas quando comparadas às do ambiente universitário. Além disso, destacam que a profissão docente no contexto escolar também sofre desvalorização, assim como o subcampo escolar como um todo, em relação ao subcampo universitário. Elas argumentaram que o estágio supervisionado pode configurar uma relação de violência simbólica, pois há uma relação de poder entre subcampo universitário e subcampo escolar. Para superar essa situação, sugerem focalizar a profissão docente do subcampo da escola durante o estágio, de uma forma mais ampla, assim como a implementação de parcerias colaborativas entre os subcampos.

Nas discussões de Mello (2019), destaca-se que os bens simbólicos do subcampo escolar, como o plano de aula, as avaliações e o próprio início da docência, ganham novos significados para os estagiários ao serem trabalhados na disciplina de Prática de Docência. Isso ocorre porque essa disciplina faz com que esses elementos, já conhecidos do contexto escolar, sejam vistos sob uma nova perspectiva. Por exemplo, os licenciandos aprenderam a elaborar planos de aula, mas perceberam que o verdadeiro desafio estava em conduzir as aulas de maneira eficaz, o que demonstra a complexidade da prática docente, a vivência do ser docente no futuro local de trabalho.

Há que se considerar como importante pelas autoras a falta de conexão entre a teoria ensinada na universidade e a prática nas escolas. Esse distanciamento ocorre quando as discussões na universidade não consideram a realidade das escolas. Quando isso acontece, o que se ensina na universidade parece distante da prática vivida no ambiente escolar. Esse problema poderia ser melhorado se houvesse mais diálogo entre esses dois contextos, trazendo a realidade do subcampo escolar para as discussões na universidade.

O artigo [A2], publicado por Gastal e Avanzi (2015), valoriza as narrativas produzidas pelos licenciandos, pois nelas emergem aspectos da subjetividade que dão sentido à experiência vivida. As autoras tratam as narrativas como elementos de reflexão da construção identitária. Assim, por meio de narrativas autobiográficas, à luz das ideias de Larrosa (2003, 2011) e Nóvoa (1995), discutem como o saber da experiência, refletido nas histórias de vida dos futuros professores, pode ser valorizado no processo formativo. Elas argumentam que essas narrativas autobiográficas permitem que os licenciandos reflitam sobre suas trajetórias pessoais e profissionais, promovendo um maior entendimento sobre si mesmos e sua prática



docente.

As narrativas autobiográficas são vistas como ferramentas potentes para a construção de uma identidade profissional, tendo em vista que ajudam os estudantes a conectar suas experiências passadas com os desafios e aprendizagens da formação.

Nesse sentido, Gastal e Avanzi (2015) reconhecem a importância da subjetividade como categoria analítica em estudos acerca da formação, pois o ato de contar e ouvir histórias pessoais estimula a reflexão crítica e favorece a produção de sentidos sobre o próprio processo de aprender e ensinar. Assim, o uso dessas narrativas na formação inicial é apresentado como uma forma de integrar a subjetividade dos licenciandos, suas vivências e suas práticas pedagógicas.

Os resultados destacaram a importância da reflexão por meio da narrativa como um componente essencial da formação de licenciandos, permitindo uma compreensão mais profunda e transformadora da experiência. Além disso, sublinharam a relevância da interação interpessoal e da subjetividade na formação, mostrando como as narrativas dos estudantes podem ser uma valiosa ferramenta de pesquisa e autorreflexão.

Os textos analisados a partir da Categoria 2, que abordam a construção da identidade docente no contexto do estágio supervisionado, destacam diferentes aspectos que influenciam esse processo e que desempenham um papel importante na formação da identidade docente. Entre esses aspectos, estão incluídas a interação com professores e supervisores, as experiências práticas durante o estágio e as representações sociais dos estudantes sobre o ensino de Ciências.

Ideias convergentes nos textos estudados apontam para a importância de estratégias e políticas de formação de professores que integrem teoria e prática, especialmente por meio do estágio supervisionado. Também são considerados significativos na construção das identidades docentes, elementos que contribuem para discutir as relações de poder, influenciadas por fatores como gênero, classe social e trajetórias educacionais prévias. Esses fatores impactam julgamentos e hierarquias presentes na sociedade em geral.

De igual modo, a análise de narrativas emerge como um componente essencial na formação de licenciandos, oferecendo uma compreensão profunda e transformadora da experiência docente, destacando a interação interpessoal e a subjetividade como elementos-chave na formação. As narrativas são reconhecidas como valiosas ferramentas de pesquisa e autorreflexão.

Os resultados sugerem que a preparação de profissionais na área de Ciências Biológicas deve adotar uma abordagem integrada, que contemple atividades tanto na



instituição de ensino superior quanto nas escolas campo de estágio. Essa integração pode contribuir para uma formação alinhada com a realidade, levando em conta as complexidades da prática docente e as influências sociais e culturais na construção da identidade docente.

Em suma, a análise dos estudos agrupados na Categoria 2 pode subsidiar a elaboração de estratégias e políticas de formação de professores, subsidiando a organização dos cursos, não apenas dentro da instituição de ensino superior, mas também nas escolas em que se realizam os estágios. Isso visa preparar de forma mais realista os futuros profissionais que atuarão na área de Ciências Biológicas.

2.3 Estudos sobre diálogo, inclusão, interação e mediação na formação docente.

No que se refere à Categoria 03, Neto (2012), em sua tese [T01], argumenta que a formação de professores é um processo complexo que exige a construção de uma base sólida de conhecimentos e competências para o exercício da docência. Nesse contexto, ele considerou fundamental investigar como os estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) constroem sua base de conhecimento da ação docente, ressaltando a importância do diálogo e da interação na formação desses futuros professores.

A pesquisa fundamentou-se nos estudos sobre formação de professores, com base teórica nos estudos de Lee Shulman (1986, 2004). Além disso, foram consideradas as especificidades da ação docente na área de Ciências Biológicas, relacionando teoria e prática.

Com uma abordagem qualitativa, a tese parte da construção dialogada como estratégia metodológica, acompanhando, no período de dois anos, seis grupos de licenciandos nos componentes Estágio em Ciências e em Biologia, bem como Orientação para a Prática Profissional. Baseado na ação-reflexão-ação, o estudo foi realizado durante os períodos de estágio supervisionado, em que os licenciandos participaram de grupos de discussão e atividades práticas que envolviam a reflexão sobre a ação docente. Os diálogos e as interações ocorridas durante as atividades foram registrados, e também foram realizadas entrevistas individuais para aprofundar a compreensão dos processos de construção do conhecimento.

Concluiu-se que a construção colaborativa do conhecimento necessário para a prática docente foi um processo muito significativo e enriquecedor. Através do diálogo e da troca de ideias entre os estudantes, foram criados significados comuns, o que ajudou todos a entenderem melhor os conteúdos e as práticas pedagógicas. Isso permitiu uma compreensão mais profunda do que é ensinar e aprender, fortalecendo a formação de futuros professores.



A partir das discussões realizadas nos grupos, os estudantes puderam analisar e refletir sobre situações reais da prática docente, identificando desafios, propondo soluções e desenvolvendo habilidades necessárias para o exercício da profissão. O diálogo foi fundamental para a troca de experiências, para o confronto de ideias e a construção coletiva do conhecimento.

A construção dialogada da base de conhecimento da ação docente também proporcionou uma visão mais crítica e reflexiva sobre a prática pedagógica, levando os estudantes a questionarem suas próprias concepções e a buscarem novas abordagens e estratégias de ensino.

Diante desses resultados, os autores constataram a importância de promover espaços de diálogo e interação entre os estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas tanto durante a formação inicial quanto ao longo da carreira docente. A construção dialogada do conhecimento contribui para uma formação mais consistente e reflexiva, preparando os futuros professores para enfrentar os desafios da sala de aula e promover uma educação de qualidade.

A tese [T06], de Palcha (2016), teve como objetivo principal analisar no discurso dos licenciandos o efeito-leitor (unidade imaginária de um sentido lido) na mediação de conhecimentos durante o estágio, seja entre o conhecimento científico e o cotidiano, a escola e a universidade ou a relação professor-aluno-conhecimento.

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Paraná e baseou-se em um viés teórico da Análise de Discurso Francesa, que incorporou os estudos sobre formação de professores, estágio curricular e leitura na educação, tendo como base Pêcheux (2002, 2009, 2012) e Orlandi (2001). O objetivo foi compreender: a) a posição-sujeito que os estagiários observam, assumem e manifestam nas descrições sobre a prática do professor da escola; b) a função-autor que se desenvolve pela responsabilidade dos dizeres na escrita em diários, na produção de gêneros textuais e nas propostas de ensino; e especialmente c) o efeito-leitor ou modo previsto e irrealizado de ler desencadeado pela docência dos estagiários na escola. Além disso, foram considerados os aspectos específicos do ensino de Ciências Biológicas e a relação entre leitura e ensino de ciências.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando a análise de discurso como principal estratégia metodológica. Foram coletados discursos de licenciandos em Ciências Biológicas durante o estágio curricular supervisionado de docência, a partir de relatórios e registros escritos. Esses dados foram analisados com o intuito de identificar as interpretações, reflexões e construções de conhecimento dos licenciandos relacionadas à leitura e à mediação



de conhecimentos durante o estágio.

Como resultado, a pesquisa demonstrou a relevância do efeito-leitor na mediação de conhecimentos durante o estágio curricular supervisionado em Ciências Biológicas, em pleno exercício da docência enquanto estagiários. Foi observado que as interpretações e compreensões dos textos pelos licenciandos desempenham um papel fundamental na transmissão e construção de conhecimentos científicos, influenciando a qualidade e a profundidade das aprendizagens dos seus estudantes do ensino básico.

Além disso, o estudo destacou a importância da formação inicial dos licenciandos em relação à leitura e à mediação de conhecimentos. O autor defende a necessidade de promover uma formação que desenvolva habilidades de leitura crítica, interpretação de textos científicos e mediação de conhecimentos de forma efetiva e contextualizada. Essa formação inicial pode contribuir para a prática docente dos licenciandos durante o estágio e ao longo de sua carreira profissional.

A tese [T08], apresentada por Araújo (2018) à Universidade de Brasília (UnB), aborda uma prática pedagógica, que se baseia no diálogo e nas abordagens da Educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), visando promover propostas emancipatórias no estágio dos licenciandos em Ciências Biológicas. Sua justificativa se apoiou na necessidade de formar professores críticos e reflexivos, capazes de abordar questões complexas que envolvem ciência, tecnologia e sociedade, além de promover uma educação inclusiva e emancipatória. Nesse contexto, o estágio dos licenciandos em Ciências Biológicas é considerado um momento imprescindível para o desenvolvimento dessas habilidades, pois permite a aproximação com a prática docente e a reflexão sobre a inter-relação entre ciência, tecnologia e sociedade.

O viés teórico adotado na tese foi a Educação CTS, a partir dos estudos de Von Linsingen (2007). A autora, inspirando-se em Paulo Freire, buscou demonstrar a integração dos conhecimentos científicos com as dimensões sociais, éticas e políticas da ciência e da tecnologia. A abordagem dialógica foi utilizada como estratégia pedagógica, estimulando a participação ativa dos estudantes, o confronto de ideias e a construção coletiva do conhecimento. Por meio do diálogo, procurou-se favorecer aos licenciandos o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e democrática, capacitando-os a lidar com os desafios e dilemas da ciência e da tecnologia na sociedade contemporânea.

No aspecto metodológico, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando estudos de caso e a observação participante como principais técnicas de coleta de dados. A Análise Textual Discursiva, baseada em Moraes e Galizzi (2016), foi empregada para analisar



as informações. Foram realizadas análises documentais, observações de aulas e entrevistas com licenciandos, professores supervisores e estudantes do ensino básico, a fim de compreender a dinâmica das aulas e a efetividade da prática dialógica baseada na educação CTS.

Os resultados do estudo demonstraram que a prática dialógica com aproximações da educação CTS promoveu a construção de conhecimentos contextualizados, críticos e relacionados às questões sociais e éticas. Os licenciandos se mostraram mais engajados, participativos e reflexivos, desenvolvendo habilidades de análise e argumentação. Além disso, essa prática contribuiu para uma visão mais ampla da ciência e da tecnologia, considerando seus impactos na sociedade e a importância da educação científica para a formação cidadã.

Em resumo, a tese propôs uma abordagem pedagógica centrada no diálogo e na educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Focou em promover experiências formativas no estágio dos licenciandos em Ciências Biológicas que incentivassem a emancipação dos futuros professores. A intenção era formar educadores críticos e reflexivos, capacitados para lidar com as complexas interações entre ciência, tecnologia e sociedade, preparando-os para uma prática docente mais consciente e contextualizada.

A tese [T09] foi apresentada por Barichello (2018) à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), tendo como tema central a inclusão na educação contemporânea, que busca promover a participação de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. Nesse contexto, o autor considerou relevante investigar como os processos de inclusão/exclusão do outro se manifestam na relação pedagógica durante o estágio do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Compreender como ocorrem esses processos é essencial para promover uma formação docente inclusiva e sensível às diversidades.

A pesquisa fundamentou-se em uma abordagem teórica baseada nos estudos sobre inclusão/exclusão, relação pedagógica e formação de professores a partir dos documentos legais que regem o estágio. Autores como Freire (2006) e Vieira Pinto (1985) contribuíram para compreender as dinâmicas presentes na relação entre o professor, o estudante e o “outro”, considerando a importância de reconhecer e valorizar as diferenças individuais. Além disso, foram consideradas as especificidades da licenciatura em Ciências Biológicas, bem como a articulação entre teoria e prática.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando a observação participante como estratégia metodológica. Licenciandos em Ciências Biológicas foram acompanhados durante o período de estágio com o objetivo de registrar as interações e a presença do “outro” na relação pedagógica. Também foram realizadas entrevistas com os acadêmicos, buscando



compreender suas percepções e reflexões sobre os processos de inclusão/exclusão observados.

Os resultados da pesquisa revelaram que os processos de inclusão/exclusão do “outro” na relação pedagógica durante o estágio são complexos e multifacetados. A presença do “outro”, representada pelos estudantes e pelos diferentes atores envolvidos no contexto escolar, exerceu influência significativa na dinâmica das aulas e nas interações entre os licenciandos e os estudantes.

Identificou-se que alguns acadêmicos demonstraram uma maior sensibilidade e abertura para acolher e incluir o “outro”, valorizando as experiências e as diferenças dos estudantes. Esses licenciandos buscaram adaptar as práticas pedagógicas, promover a participação ativa de todos os estudantes e criar um ambiente inclusivo e acolhedor.

Por outro lado, foi observado que alguns licenciandos reproduziram práticas e atitudes excludentes, desconsiderando as diferenças e privilegiando determinados estudantes em detrimento de outros. Esses processos de exclusão revelaram a necessidade de uma formação mais sensível às questões de inclusão, que promova uma reflexão crítica sobre os preconceitos e estereótipos presentes na prática docente.

Diante desses resultados, destaco no texto a importância de promover uma formação de professores que valorize a diversidade, estimule o diálogo e o respeito mútuo. É fundamental desenvolver competências e habilidades que permitam ao licenciando reconhecer e acolher o “outro”, construindo uma relação pedagógica inclusiva, que promova a participação ativa e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

No que se refere à Categoria 3 - Diálogo, inclusão, interação e mediação na formação docente, vale enfatizar a importância da construção dialogada da ação docente durante o estágio em Ciências Biológicas, apresentada nos estudos revisados. Essa abordagem promove uma compreensão mais profunda dos conteúdos e práticas pedagógicas, estimulando uma visão crítica e reflexiva sobre a prática docente. As pesquisas ressaltaram a relevância do estágio, indicando a necessidade de uma formação inicial que desenvolva habilidades críticas e reflexivas.

Em síntese, os estudos analisados nas três Categorias, fornecem contribuições valiosas para aprimorar a formação de professores de Ciências Biológicas durante o estágio curricular supervisionado. As recomendações incluem o fortalecimento da integração entre teoria e prática, a melhoria da supervisão dos licenciandos, a reestruturação do estágio, o desenvolvimento de abordagens pedagógicas críticas e reflexivas, a promoção de uma formação docente mais equitativa e inclusiva, a valorização de outros espaços pedagógicos e a sensibilidade à inclusão. Essas perspectivas podem subsidiar a elaboração de estratégias e



políticas mais efetivas na área de formação de professores de Ciências Biológicas.

Após a análise, foi possível identificar que todas abordam o estágio supervisionado e a formação de professores de Ciências Biológicas, caracterizando o estágio como espaço-tempo de possibilidades que mobilizam conhecimentos por parte do licenciando sobre sua futura profissão de docente a partir de sua atuação na educação básica. Entretanto, vários fatores devem ser considerados, como a participação dos envolvidos no processo – professor orientador, docente supervisor, estudantes –, além dos contextos formativos, práticas inclusivas e inovadoras, que sejam capazes de contribuir para o processo crítico e reflexivo.

As produções apontam aspectos significativos, durante o estágio, para pensar em fontes de configurações a serem estudadas em um processo doutoral, tais como: experiência formativa e os desafios enfrentados no processo; exploração de outros espaços pedagógicos no curso de Ciências Biológicas; ênfase na profissionalização docente e na construção da identidade do futuro professor; relações de poder e os julgamentos dos bens simbólicos; mediação de conhecimentos por meio da linguagem. Além desses, há ainda a temática aprendizagem construída pelos licenciandos, que, mesmo não sendo central na maioria dos estudos, surge de forma implícita.

A exemplo, as teses de Mello (2019) e Rosa *et al.* (2012) abordam o contexto da formação docente e apresentam implicações e desafios para a aprendizagem dos futuros professores. No entanto, esses estudos não se aprofundam no processo de aprendizagem em si. Já Neto (2012), explora a aprendizagem pela experiência, destacando o desenvolvimento de saberes específicos relacionados ao ensino. De forma semelhante, Araújo (2018) investiga a aprendizagem a partir de uma prática dialógica e reflexiva.

No que trata a identidade docente, Rosa (2012), Gastal (2015), Galvão (2018), Takahashi (2018) e Mello *et al.* (2019, 2021) consideram significativos, na construção das identidades docentes, elementos que contribuem para discutir as relações de poder, influenciadas por fatores como gênero, classe social e trajetórias educacionais prévias. Esses fatores impactam julgamentos e hierarquias presentes na sociedade em geral. Em nossos estudos de caso, também relacionado à classe social, as produções subjetivas das participantes nos contextos sociais contemporâneos ao curso de licenciatura envolveram questões de gênero (ex.: criação dos filhos), de relacionamentos em instituições religiosas (ex.: acolhimento de mães solo) e de trabalho (ex.: relações hierárquicas entre profissionais da saúde). Embora exteriores ao contexto escolar, esses relacionamentos tiveram importantes repercussões nas trajetórias acadêmicas das duas participantes, no curso de licenciatura, tanto em relação à disponibilidade de tempo para os estudos quanto de recursos subjetivos,



relacionais e operacionais para realizá-los.

Vários autores, como Soares (2012), Knapp (2018), Pires (2018) e Andrade (2019) apontam para a necessidade de reforçar os processos formativos, incentivando uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e promovendo abordagens mais participativas e colaborativas. Apesar dos desafios, há potencialidades identificadas nas práticas de estágio alinhadas à pesquisa. Nos estudos de caso desta tese, o Estágio Supervisionado articulado à prática de ensino se constituiu em oportunidade de consolidação da escolha profissional, identificação com a profissão e desenvolvimento de recursos subjetivos, relacionais e operacionais para exercê-la. Foi um momento, ao mesmo tempo, desafiador e de superação.

Soares (2012) ressaltou a necessidade de repensar as práticas de Estágio Curricular Supervisionado na licenciatura em Ciências Biológicas, visando uma supervisão efetiva e uma maior integração entre teoria e prática. Em sua visão, tais experiências poderiam contribuir para uma experiência formativa enriquecedora, promovendo uma formação de professores qualificada e preparada para enfrentar os desafios da educação contemporânea. Nos estudos de caso, ora apresentado, a articulação entre teoria e prática, assim como o tensionamento gerado nas relações com os supervisores, colegas e estudantes favoreceu a produção de sentidos subjetivos novos, relacionados à preparação para a atuação profissional (ex.: a priorização de tempo para os estudos; a busca de informações em várias fontes; a reflexão sobre a ação).

Na revisão da literatura, encontrei vários autores, como Neto (2012), Palcha (2016), Araújo (2018), Barichello (2018) e Moraes (2019) que defendem práticas dialogadas durante o estágio em Ciências Biológicas. Argumentam que essa abordagem promove uma compreensão mais profunda dos conteúdos e práticas pedagógicas, estimulando uma visão crítica e reflexiva sobre a prática docente.

Há, ainda, que considerar a dimensão subjetiva nessa análise, a qual se apresenta, também, de maneira implícita. A obra de Andrade (2019), por adotar uma perspectiva crítica sobre o estágio curricular supervisionado, percebo uma apreciação mais profunda dos aspectos subjetivos relacionados à aprendizagem, pois a abordagem crítica considera as percepções dos futuros professores. O mesmo ocorre com Moraes *et al.* (2019), que dá ênfase à motivação, o que toca na dimensão subjetiva ao explorar aspectos de motivação pessoal e engajamento dos licenciandos na prática docente.

Por outro lado, Gastal e Avanzi (2015) abordam explicitamente a dimensão subjetiva ao explorar como os futuros professores constroem o conhecimento a partir de suas vivências pessoais e reflexões, integrando experiências de vida na aprendizagem profissional. Esse



trabalho é o que mais foca na dimensão subjetiva da aprendizagem dos futuros professores. E, ainda, Barichello (2018), pois foca na interação e nas relações interpessoais, considerando, pois, a dimensão subjetiva, uma vez que explora a influência dessas interações na identidade e na configuração subjetiva dos professores em formação.

Além disso, observa-se a ausência de estudos que deem visibilidade aos processos da ação de aprender e do desenvolvimento subjetivo dos futuros professores que mencionasse o lidar com a subjetividade no campo da Teoria da Subjetividade (TS), de González Rey (1942-2019). Aponto aqui uma lacuna que é de interesse para esta pesquisa, que é a produção de sentidos sobre a dimensão subjetiva da aprendizagem dos professores durante o estágio, tendo como referencial teórico-metodológico a Epistemologia Qualitativa da TS. Esta constatação nos permite argumentar sobre a necessidade fundamental em aprofundar a análise dos desafios enfrentados pelos licenciandos durante o estágio, na dinâmica teoria e prática, compreendendo as causas subjacentes que envolvem sua história de vida e experiências em distintos contextos. Buscando contemplar essas demandas, proponho a presente pesquisa doutoral, a partir do Estágio Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-Campus Boa Vista.



3 DESENVOLVIMENTO DA SUBJETIVIDADE E A PREPARAÇÃO PARA A FUTURA ATUAÇÃO DOCENTE

Esta pesquisa está fundamentada na Teoria da Subjetividade (TS), na perspectiva Cultural-Histórica, desenvolvida por González Rey (2017; 2019). Assim, apresento, neste capítulo, as categorias centrais dessa abordagem, que incluem os conceitos de *subjetividade (individual e social)*, *sentidos subjetivos*, *configurações subjetivas (da personalidade e da ação)*, além dos conceitos de *agente e sujeito*, *mudança e desenvolvimento subjetivo*. Essas categorias possibilitam a compreensão das ações vivenciadas pelas licenciandas em distintos contextos sociais, considerando suas histórias de vida diversas e a produção subjetiva singular que emerge ao estudarem textos teóricos, refletirem sobre a prática e dialogarem com a professora e os colegas durante as atividades do estágio supervisionado e prática de ensino.

Fernando González Rey (1942-2019), criador da Teoria da Subjetividade, foi um psicólogo cubano com trajetória acadêmica marcada por influências da psicologia soviética. Ele concluiu seu doutorado na antiga União Soviética em 1979 e, em 1987, obteve o título de Doutor em Ciências. A partir de 1995, estabeleceu-se no Brasil, onde desenvolveu sua carreira ao lado de sua parceira acadêmica e de vida, Albertina Mitjáns Martínez. As ideias de autores soviéticos, como L. Vygotsky, S. Rubinstein, L. Bozhovich e V. Chudnovski, influenciaram González Rey, especialmente em relação ao seu foco inicial na personalidade (Goulart, 2019, p. 46).

Ao teorizar sobre a subjetividade, González Rey trata da indissociabilidade entre o simbólico e o emocional, em que a emergência de um provoca o surgimento do outro, sem que haja uma relação de causa e efeito direta. Assim, uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história de vida do indivíduo (González Rey, 2011).

Essa ordem simbólico-emocional em desenvolvimento dos processos e práticas humanas na qual, de forma simultânea, se configuram a mente humana, suas práticas e as realidades que essas práticas produzem e dentro das quais reproduzem e modificam no tempo, representam produções inesperáveis na ordem da cultura e da subjetividade (González Rey, 2011, p. 32).

Portanto, subjetividade é um sistema simbólico-emocional em desenvolvimento, simultaneamente, nos níveis individual e social que configuram cada cultura. Nesse contexto, ganham destaque as experiências que o indivíduo ou grupo vivenciam ao longo de sua existência. Os processos humanos, tanto sociais quanto individuais, mantêm uma relação permanente e se configuram de forma simultânea e recíproca. Mitjáns Martínez (2005) afirma



que:

Não é possível considerar a subjetividade de um espaço social desvinculada da subjetividade dos indivíduos que a constituem; do mesmo modo, não é possível compreender a constituição da subjetividade individual sem considerar a subjetividade dos espaços sociais que contribuem para a sua produção (Mitjáns Martínez, 2005, p. 20).

A subjetividade social envolve diferentes cenários, como a instituição familiar, os grupos informais, a comunidade, a sala de aula, a escola, os processos discursivos do cotidiano, que se expressam em crenças, representações, tradições, mitos, padrões de relações, dentre outros que compõem o funcionamento da sociedade. González Rey (2004) busca explicar a complexidade sistêmica que cerca o funcionamento das vivências sociais, tanto em espaços atuais quanto em vivências anteriores. Cabe destacar que a subjetividade social e a individual:

[...] não são sistemas que se relacionam como um sendo externo ao outro, mas como um mesmo sistema com duas configurações simultâneas diferentes [...]. Por exemplo, a subjetividade social da escola não expressa apenas o que acontece ao interior de sua vida social, mas vai expressar efeitos colaterais e expressões dominantes de outros discursos e práticas sociais que, aparentemente distantes do dia a dia escolar, [...] (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, p. 61-62).

A subjetividade compreende a relação simultânea, contraditória e recursiva entre a subjetividade individual — ou seja, os sentidos subjetivos produzidos na história de vida singular dos indivíduos em diferentes contextos sociais — e a subjetividade social, que se refere à história de produção subjetiva coletiva nos espaços sociais onde esses indivíduos atuam. González Rey (2011) define os sentidos subjetivos como uma unidade simbólico-emocional da subjetividade:

[...] que emerge em toda experiência humana, unidade essa onde a emergência de um dos processos que a integre sempre invoca o outro sem se converter em sua causa, gerando verdadeiras cadeias simbólico-emocionais que se organizam na configuração subjetiva da experiência [...] (González Rey, 2011, p. 31).

A categoria configuração subjetiva, na ótica da TS, integra elementos dos cenários sociais do momento atual em articulação com sentidos subjetivos constituídos na história de vida, tornando-se fontes de produção de novos sentidos subjetivos.

Conforme Muniz e Mitjáns Martínez (2019):

A configuração subjetiva da experiência não existe *a priori* da ação da pessoa, mas é uma organização subjetiva que se constitui no fluxo das ações. Nela se integram sentidos subjetivos associados à história de vida da pessoa, e outros produzidos no curso da experiência, associados à subjetividade social do contexto em que a ação se produz, às relações que se estabelecem no contexto e ao próprio curso das ações



(Muniz; Mitjáns Martínez, 2019, p. 34).

Nessa perspectiva, a configuração subjetiva da ação se refere às produções subjetivas que se organizam no momento de viver a experiência, constituindo-se, segundo Muniz e Mitjáns Martínez (2019), como a maneira pela qual o sistema subjetivo individual se desenvolve em um dado contexto. Assim, as configurações subjetivas podem se alterar ao longo da vivência do indivíduo, devido à sua dinamicidade e flexibilidade, gerando novas produções de sentido no curso da vida do indivíduo. A produção de sentido ocorre “[...] naquilo que a pessoa ou o grupo produz no processo de viver essa experiência, e que se organiza nas configurações subjetivas específicas que emergem nesse processo” (González Rey, 2011, p. 33).

Já as configurações subjetivas que conformam a personalidade, segundo Muniz e Mitjáns Martínez (2019, p. 33), “[...] são relativamente estáveis e conferem à subjetividade o caráter sistêmico configuracional de sua organização”. Nessa perspectiva, os sentidos subjetivos se organizam e reorganizam de maneira diversa, ocupando um papel central na formação da subjetividade individual.

No que tange à compreensão da singularidade como condição constitutiva do homem em sua trajetória de vida, é necessário considerar as categorias de agente e sujeito. Para a TS, o agente é aquele indivíduo ou grupo social que “[...] toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso” (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, p. 73). Contudo, a pessoa/indivíduo ou grupo social podem emergir na qualidade de sujeitos de conflitos, resistências e mudanças em relação à ordem social hegemônica. Isso ocorre pela existência de processos ativos de tomada de decisões e de posicionamentos diante de situações cotidianas (Goulart, 2019).

Agente e sujeito são categorias que remetem a condições circunstanciais distintas. Tanto o agente como o sujeito são ativos, conscientes e emocionais, e geram processos além de seu controle e de sua consciência, pois possuem capacidades de se posicionar diante de situações que variam conforme suas vivências.

Nesse caso, o indivíduo pode emergir como agente em uma situação específica, e não em outra; dependerá do processo motivacional relacionado com aquela atividade. A condição de agente “[...] é um momento de diferenciação dentro de um contexto normativo, que representa uma condição específica de posicionamento que pode abrir diferentes caminhos de vida” (Goulart, 2019, p. 95), mas, ainda assim, não gera alternativas de subjetivação.

De modo diferente, o sujeito emerge quando transcende o espaço social normativo



onde suas experiências acontecem, pois sujeito é aquele que “[...] abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação” (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, p. 73).

Para os autores, o sujeito emerge a partir de provocação ou situação que lhe faça criar possibilidades e caminhos próprios de subjetivação, diferentes daquelas produzidas no contexto em que está atuando. Diversos são os recursos subjetivos que contribuem para que um indivíduo ou grupo seja considerado sujeito, como implicação pessoal, a criatividade e a autoconfiança, que podem ou não se expressar na ação vivenciada, sendo constituídos no dinamismo constante da história de vida do sujeito (Muniz; Mitjáns Martínez, 2019).

Nesse caso, o sujeito é aquele capaz de criar percursos alternativos de subjetivação, exercendo a capacidade de escolha, ruptura e ação criativa, posicionando-se de forma ativa e crítica, tomando decisões e defendendo suas ideias no curso de uma experiência vivida. Muniz e Mitjáns Martínez (2019) ressaltam que uma pessoa pode se expressar como sujeito em determinados contextos, mas em outros, não.

Rossato e Mitjáns Martínez (2011), ao abordarem a aprendizagem escolar, explicam que pode haver comprometimento de produção de sentidos subjetivos favoráveis na aprendizagem, devido à existência de configurações subjetivas geradoras de danos. Assim, apresentam três explicações acerca da incapacidade de tornarem-se sujeitos:

Dificuldades de aprendizagem escolar geradas pela negação do sujeito do aprender;
Dificuldades originadas pela ausência de condições favorecedoras à produção de sentidos subjetivos que promovam a aprendizagem escolar;
Dificuldades de aprendizagem surgidas pela existência de configurações subjetivas geradoras de danos que comprometeriam a produção de sentidos subjetivos favoráveis ao aprender escolar (Rossato; Mitjáns Martínez, 2011, p. 98-99).

Essas situações que envolvem as dificuldades de aprendizagem escolar podem gerar no estudante sentimento de incapacidade, fazendo com que acredite que não tem condições de aprender ao não conseguir entender certos conteúdos. Dessa forma, para as autoras, a negação da expressão do sujeito pode ocorrer em distintos espaços em que o aprendiz participa.

Na mesma direção, Muniz e Mitjáns Martínez (2019) afirmam que:

O sujeito abre novos caminhos de subjetivação em determinados contextos de ação, que pode não se expressar em outros contextos ou momentos da vida. Sendo assim, uma pessoa pode ser sujeito no seu processo de aprendizagem, porém na sua relação com a família pode não expressar essa condição (Muniz; Mitjáns Martínez, 2019, p.



35).

Nesse processo que envolve a singularidade da história de vida de um indivíduo ou grupo, destaca-se a resistência e a busca por alternativas diante das imposições de ordens institucionais dominantes. Isso se evidencia em contextos como regimes políticos autoritários, machismo e racismo, quando confrontados com situações relacionadas às dinâmicas das relações e práticas sociais. Para Goulart (2019), essa resistência é, às vezes, impulsionada por uma motivação coletiva, ou seja, por um grupo de pessoas que buscam sustentar ou promover novas formas de pensar e agir que se distanciam da ordem social dominante ou hegemônica.

Quando um grupo que resiste busca manter ou criar novas perspectivas e trajetórias sociais, ele está tentando transformar ou subverter as normas e valores predominantes. Essa resistência se configura como um movimento para desafiar o *status quo* e criar espaço para formas de organização social, cultural ou política que estejam mais alinhadas com seus interesses e visões de mundo. Nesse contexto de resistência e transformação social, os cursos de formação tornam-se essenciais na trajetória de futuros educadores. Eles permitem não apenas uma compreensão mais profunda do papel pedagógico, mas também uma reflexão crítica sobre os desafios educacionais e políticos. Como destaca Paulo Freire, “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode se transformar em mero discurso e a prática, em mero ativismo” (Freire, 2002, p. 22).

Assim, a formação docente surge como uma ferramenta vital para capacitar professores a serem pessoas transformadoras em suas práticas e contextos. Para Contreras (2002), é necessário que o ensino esteja ligado às experiências individuais e subjetivas do professor e dos estudantes. O autor destaca que os conhecimentos pedagógicos emergem das interações contextuais e específicas, tornando-se íntimos e próprios ao professor. Isso significa que o saber docente não se resume a “saber fazer”, ou seja, uma razão instrumental, mas envolve uma razão interativa, que se constrói na experiência social do ensino.

A subjetividade de cada estudante também influencia o processo de ensino, gerando sentidos que o professor precisa interpretar e integrar na prática educativa. Contreras (2002) defende que é necessário que o professor tenha autonomia para colocar esses saberes em jogo — ou seja, para refletir, experimentar e agir sobre eles. Isso permite ao docente desenvolver uma compreensão mais profunda sobre o seu próprio trabalho e, a partir disso, até criar novos saberes que podem transformar sua prática. Esse processo de reflexão, expressão de valores e intenções no exercício da profissão é o que Contreras (2002) chama de profissionalidade. A profissionalidade, assim, não é apenas a execução técnica do ensino, mas um esforço contínuo



de reflexão e desenvolvimento de novos conhecimentos, sempre em diálogo com as especificidades do contexto e a subjetividade envolvida na prática docente.

Segundo Mitjáns Martínez e González Rey (2019), é necessário que os cursos de formação para professores ensinem como uma teoria se transforma em instrumento de prática, devendo isso ocorrer no próprio processo de formação docente, já que o acadêmico deve vivenciar o que irá praticar como professor. Tal experiência trará, possivelmente, novas percepções e representações da própria prática. Corroborando, Rossato e Assunção (2019) frisam que, em linhas gerais,

[...] a formação para a docência visa à preparação teórico-científica, ou seja, uma preparação acadêmica compreendida pelas disciplinas do currículo e a preparação técnico-didática, voltada para o exercício da docência. Contudo faz-se necessário que ocorra também uma associação entre a investigação e a prática no contexto escolar desde o início da formação e a promoção de uma reflexão na ação, buscando melhor compreensão da prática profissional, produzindo conhecimentos que considerem as trajetórias e experiências dos envolvidos (Rossato; Assunção, 2019, p. 49-50).

Conforme as autoras citadas acima, a profissão docente é uma prática social, capaz de intervir na realidade. Com isso, as mudanças subjetivas e os momentos de desenvolvimento subjetivo são necessários no processo de preparação ao exercício da docência e ocorrem mediante distintas experiências, inclusive fora do ambiente escolar, ou seja, em outros espaços sociais. Fato que precisa tornar-se visível e ser alvo do trabalho pedagógico nos cursos de formação de professores.

Mitjáns Martínez e González Rey (2019) pontuam que as mudanças ocorridas no momento da formação podem ser expressas por meio de, por exemplo: “novas concepções de processo de aprendizagem e consequentemente de ensino” (p. 29); “novas compreensões da relação teoria-prática”; “ampliação da esfera de interesses” (p. 29), dentre outras, visto que não há regras e nem etapas fixas. Os autores salientam ainda que a TS possibilita a compreensão do processo de desenvolvimento da subjetividade “[...] como algo a ser favorecido no contexto educativo, tanto nos professores, em seu processo de preparação profissional, quanto nos alunos, que vivem no contexto escolar uma boa parte de sua vida” (Mitjáns Martínez; González Rey, 2019, p. 29).

Desse modo, o contexto escolar é um espaço sociorrelacional onde se articulam diferentes experiências que favorecem a constituição da subjetividade do acadêmico, haja vista ser composto de vivências instigantes e desafiantes, que contribuem para possibilidades de produções de sentidos subjetivos e favorecem a constituição de processos de



desenvolvimento profissional e pessoal, uma vez que estes são imbricados no processo.

Os espaços relacionais têm um importante papel na preparação para o exercício da profissão de professores, pois os recursos subjetivos desenvolvidos ou em desenvolvimento tendem a favorecer a aprendizagem, de modo a expressar-se “[...] em práticas profissionais efetivas, capazes de romper com as rotinas e as práticas reprodutivas que dominam o ensino atual em todos os níveis” (Mitjáns Martínez; González Rey, 2019, p. 33). Portanto, a forma como o indivíduo singular subjetiva suas experiências nesses espaços, como os de formação, por exemplo, poderá gerar novas produções subjetivas.

Muniz e Mitjáns Martínez (2019) reiteram que o sujeito abre novos caminhos de subjetivação em determinados contextos de ação, porém, pode ocorrer de não se expressar em outros momentos de sua vida como tal. Por isso, é correto afirmar que uma pessoa pode ser sujeito em seu processo de aprendizagem, mas não o ser no núcleo familiar, por exemplo. Como o desenvolvimento subjetivo ocorre pela produção de recursos subjetivos que contribuem com mudanças de qualidade na vida do indivíduo, em diferentes espaços sociais, o processo educacional pode tornar-se um espaço de produção de sentido, cabendo citar aqui o estágio, por possuir potencial para evidenciar e articular a teoria-prática para um ensino mais eficiente.

A personalização da informação no ambiente escolar emerge como um exemplo concreto dessa abordagem defendida por Freire (2002). Quando os estudantes personalizam as informações relacionando-as com as suas próprias experiências, promovem reflexões e utilizam recursos subjetivos para aprender, em vez de simplesmente reproduzir discursos. Nesse contexto, conforme argumentam Mitjáns Martínez e González Rey (2019), é imperativo considerar a ação de aprender como um processo subjetivo essencial, possibilitando que o conhecimento seja objeto de contínuas reflexões. De acordo com González Rey e Mitjáns Martínez (2017), quando os sistemas de relações envolvem afetos, tornam-se inseparáveis de processos simbólicos, gerando configurações que implicam diferentes operações e funções, alcançando uma qualidade diferenciada, geradora e transformadora, como produções subjetivas.

Os sentidos produzidos por alunos e professores, em qualquer contexto de suas vidas, são essenciais para o processo de aprendizagem. As experiências vividas, mediadas pelos sentidos subjetivos que se configuram ao longo dessas experiências, têm um impacto significativo na ação de aprender. Nesse processo, tanto o aspecto relacional quanto o operacional desempenham papéis importantes. Para promover desenvolvimento subjetivo na ação de aprender, é essencial criar espaços sociorrelacionais, que, conforme Mitjáns Martínez



e González Rey (2019), favoreçam a emergência de sentidos subjetivos, uma vez que os processos dialógicos estimulam a exposição e sustentação de ideias.

Além disso, cabe salientar, de acordo com Mitjáns Martínez e González Rey (2017), que as relações com colegas, professores e outros, bem como a forma como essas relações são subjetivadas, estão intrinsecamente ligadas às operações intelectuais. Por isso, o diálogo, a reflexão e o desafio são elementos que favorecem a aprendizagem. Segundo os autores, as operações intelectuais podem se desdobrar em processos subjetivos como a imaginação e a fantasia. Dessa forma, os processos operacionais constituem parte da subjetividade e são definidos por conceitos distintos: inteligência, operações do pensamento, capacidade, estratégias, operações lógicas, competências etc.

Assim, o estágio, que ocorre no processo de formação e no local de atuação docente, com a proposta de formar professores críticos e reflexivos, comprometidos com a formação cidadã de seus alunos e capazes de articular teoria e prática no exercício de sua profissão, pode gerar tensionamentos na dinâmica relacional com o “outro”. Assim, o estágio supervisionado “[...] pode se constituir no *lócus* de reflexão [...] ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade” (Barreiro; Gebran, 2006, p. 20). Tal processo de reflexão envolve a todos (docentes, estudantes e supervisor) e é necessário para agir diante dos problemas de origem social e histórica, resultando em um processo de desenvolvimento subjetivo.

Barreiro e Gebran (2006) sugerem que o futuro educador deve desenvolver estratégias para a fase de estágio por meio da interação com professores formadores e colegas acadêmicos, adotando um processo reflexivo. Durante o estágio, é necessário que os estudantes adotem posturas questionadoras, avaliando, de maneira criativa e crítica, tanto o próprio desempenho pedagógico quanto o do professor observado. Esse processo de avaliação deve envolver uma reflexão profunda sobre suas experiências e a prática atual, permitindo que os conteúdos ensinados e aprendidos ganhem significado, pois, conforme destacado por Mitjáns Martínez e González Rey (2019, p. 18), “Na ação docente, participam sentidos subjetivos oriundos de diferentes experiências vividas pelo professor em sua história de vida”.

Mitjáns Martínez e González Rey (2017), juntamente com Muniz e Mitjáns Martínez (2019), caracterizam o desenvolvimento da subjetividade como um processo que rompe com a fragmentação típica das teorias do desenvolvimento psíquico e possui um caráter configuracional, englobando suas dimensões dinâmica, ativa e motivacional. Nessa perspectiva, o sujeito desempenha um papel central na relação contraditória e tensa entre a



subjetividade individual e social, em que o externo não controla o desenvolvimento subjetivo. O desenvolvimento é singular, manifestando-se como uma produção dos indivíduos ou grupos sociais em resposta a diferentes contextos e outros aspectos que podem se constituir em momentos distintos da vida da pessoa.

A condição de agente ou sujeito tem papel importante nesse processo de desenvolvimento, “[...] porque tanto nas relações pessoais momentâneas quanto nos processos institucionais e sociais mais amplos, suas produções imaginárias e capacidade criativa são entendidas como centrais” (Goulart, 2019, p. 116) para o desenvolvimento de recursos individuais, simultaneamente à expansão das possibilidades de troca social.

Dessa forma, segundo Mitjáns Martínez e González Rey (2017), os estudos acerca do desenvolvimento subjetivo tratam de um sistema de configurações subjetivas singulares que se desenvolvem em distintas dimensões da vida individual e social, dentro das condições culturais. Isso implica na:

[...] possibilidade de compreender o desenvolvimento do funcionamento humano associado a um movimento constante, que não está para padrões universais e deterministas, mas por uma relação que envolve singularidade, em sua organização e processualidade, associada a mudanças que são fontes para novos níveis de organização subjetiva, possíveis pelo caráter gerador do sistema configuracional que constitui a subjetividade (Muniz; Mitjáns Martínez, 2019, p. 38).

Muniz e Mitjáns Martínez (2019) destacam que o desenvolvimento do funcionamento humano não segue padrões universais ou deterministas, mas ocorre em um movimento constante, baseado na singularidade e na processualidade das experiências. Essa perspectiva está diretamente conectada ao caráter gerador do sistema configuracional que constitui a subjetividade, permitindo que novas configurações se organizem e reorganizem ao longo da vida. Nesse sentido, o processo de transformação das configurações subjetivas, tanto individuais quanto sociais, reflete o dinamismo que acompanha o desenvolvimento humano, gerando novos níveis de organização subjetiva. Assim, essas mudanças contínuas são fundamentais para entender como cada indivíduo singular integra e ressignifica suas experiências, em um movimento de constante adaptação e renovação subjetiva.

Na mesma direção, Goulart (2019, p. 117) expõe que o desenvolvimento da subjetividade resulta da “[...] articulação de diferentes configurações subjetivas em múltiplos espaços sociais de onde emergem as ações humanas”, indicando dois aspectos centrais desse processo: o caráter autogerador da subjetividade e o papel central do sujeito nesse processo. No desenvolvimento da subjetividade, é necessário considerar as unidades subjetivas,



definidas como “[...] configurações subjetivas com a capacidade de integrar e estimular um conjunto de aquisições do desenvolvimento em determinados momentos da vida da pessoa” (González Rey, 2004, p. 18). Nota-se, portanto, a importância das configurações subjetivas, pois é por meio delas que se compreendem os sentidos subjetivos produzidos em um dinamismo que articula diferentes contextos em uma ação atual.

Como apresentado por Muniz e Mitjáns Martínez (2019), as configurações subjetivas do desenvolvimento são sistemas motivacionais que se organizam ao longo da trajetória de vida experienciada de um indivíduo. Elas convergem múltiplos sentidos subjetivos e podem propiciar a ascensão da condição do sujeito, expressando a processualidade de produção de sentidos subjetivos em meio à tomada de decisões, posicionamentos e reflexões diante de uma ação em determinado momento da vida, podendo estender-se para outros espaços sociais e experienciais.

Goulart e Mitjáns Martínez (2023) acrescentam que a configuração subjetiva do desenvolvimento

[...] são geradas em determinadas áreas da vida de um indivíduo, mas se diferenciam por serem vinculadas ao desenvolvimento de recursos subjetivos, permitindo tanto o envolvimento pessoal e mudanças relevantes no curso da performance, relações ou experiências na área em que uma configuração subjetiva do desenvolvimento se organizou, como mudanças qualitativas importantes em outras esferas da vida da pessoa (Goulart; Mitjáns Martínez, 2023, p. 46).

Para os autores, o desenvolvimento da subjetividade ocorre pela geração de novos recursos subjetivos presentes nas ações do sujeito em diferentes momentos de sua vida. Assim, na dinâmica recursiva da subjetividade individual e social, o desenvolvimento da subjetividade possui um caráter autogerador. Nesse formato, no contexto da ação, sendo condição para a produção de sentido subjetivo, pode reconfigurar a organização atual da configuração e favorecer novas possibilidades de recursos subjetivos. Assim, o desenvolvimento de novos recursos subjetivos permite “[...] ao indivíduo câmbios qualitativos em áreas diversas da vida e que lhe geram um envolvimento pessoal cada vez mais profundo na área em que a configuração subjetiva do desenvolvimento se organiza” (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, p. 73).

Nesse processo de desenvolvimento subjetivo, podem ocorrer, simultaneamente, diferentes configurações subjetivas em um mesmo momento da vida do indivíduo, pois distintas atividades e relações são capazes de assumir valor significativo, capaz de motivar novos recursos subjetivos. O sujeito se posiciona e faz reflexões próprias frente a uma ação em curso e que se estende para outras vivências (Muniz; Mitjáns Martínez, 2019).



O sistema de atividade e comunicação pressupõe novas aquisições do desenvolvimento e pode favorecer mudanças qualitativas na subjetividade, onde a configuração subjetiva se organiza e se reorganiza na ação. Em relação ao exposto, Goulart (2019) argumenta que não basta apenas estabelecer uma política pública e acreditar que, automaticamente, serão geradas motivações para novas possibilidades de sentidos subjetivos, pois isso depende das experiências do indivíduo e grupos sociais. Ou seja, para Goulart, “Depende do que eles sentem, se eles geram alternativas para os desafios ou criam barreiras às transformações institucionais dominantes” (2019, p. 119).

Assim, no processo de desenvolvimento subjetivo, em meio a conflitos, contradições, emoções, reflexões e situações de tensão da ação em curso, é acionado experiência para que sua capacidade geradora surja, capaz de mobilizar e criar novos recursos subjetivos. Dessa forma, as situações podem ser definidas pelos diferentes contextos sociais, nos quais a pessoa se vê frente a circunstâncias que exigem respostas e alternativas, a partir de reflexões, organizando novos recursos subjetivos para se tornarem fontes de desenvolvimento da subjetividade do indivíduo.

O indivíduo carrega consigo uma história de vida com múltiplas experiências, manifestadas de maneiras variadas por meio de suas ações e do contexto que está inserido, sendo este reconhecido como um cenário de produção subjetiva que configura a própria ação.

A configuração subjetiva da ação, por um lado, possibilita compreender a complexidade constitutiva, especialmente no caso das atividades dos licenciandos, ao articular o histórico e o presente e considerar a diversidade de produções subjetivas envolvidas. Dessa forma, a subjetividade se organiza e se desenvolve continuamente ao longo das ações.

Por sua vez, a configuração subjetiva da personalidade é mais estável e confere à subjetividade uma natureza sistêmica configuracional em sua organização. Assim, se organiza e se reorganiza de distintas maneiras durante as experiências vividas (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017). No processo que envolve licenciandos em um contexto de vivências no ambiente de formação universitária e no espaço social de sua futura profissão, novos sentidos subjetivos podem ser produzidos. Estes, ao se tornarem mais estáveis, podem constituir mudanças e contribuir para o desenvolvimento subjetivo, caso tais transformações se expressem em outras esferas de vida do licenciando.

A experiência de atuar como estagiário possibilita a construção de novos sentidos subjetivos, que podem ser gerados nas relações com professores, estudantes, gestores, colegas e outros. Esses sentidos podem manifestar-se de várias formas, como o desejo de realizar algo exitoso, o interesse em ajudar, o respeito pelo outro, a busca de reconhecimento, dentre outros



em que os conhecimentos configurados subjetivamente não sejam meramente aplicados, mas passem a fazer parte de uma nova configuração da ação docente do futuro professor.

Nessa perspectiva, a Teoria da Subjetividade não é meramente aplicada de forma passiva na prática; ao contrário, é integrada como parte intrínseca do fazer pedagógico. Essa abordagem possibilita ao futuro docente, como ressaltam Mitjáns Martínez e González Rey (2019), refletir criticamente sobre sua prática e desenvolver estratégias coesas, consistentes e inovadoras que promovam tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento dos alunos. O estágio, nesse contexto, emerge como um espaço significativo para a geração de sentidos subjetivos, desafiando os acadêmicos com situações-problema reais vivenciadas ao longo da formação. Nesse processo formativo, alguns elementos facilitadores são essenciais para impulsionar o desenvolvimento subjetivo:

- a. gerar espaços sociorrelacionais que favoreçam a emergência de sentidos subjetivos. Os processos dialógicos ocupam um lugar essencial dentre os diferentes tipos de comunicação;
- b. gerar espaços sociorrelacionais nos quais os professores ou futuros professores sejam estimulados a gerar projetos próprios em que possam se engajar de forma autêntica por meio de suas próprias ideias, o que de fato tornaria esse processo num novo espaço de subjetivação;
- c. contribuir para que o professor, ou futuro professor, assuma um lugar próprio nos espaços nos quais sua ação acontece, estimulando que assuma responsabilidades e posições próprias, assim como que seja capaz de fundamentar suas ideias e ações. Estimular um lugar próprio e ativo pode contribuir à emergência do professor como sujeito da ação pedagógica (Mitjáns Martínez; González Rey, 2019, p. 31).

Dessa forma, é no contexto relacional que a ação de aprender se desenvolve, incluindo os aspectos subjetivos e operacionais, garantidos pelas possibilidades de transformação em novas habilidades. Então, considerando os princípios norteadores da TS, cujos desdobramentos práticos são pensados para favorecer mudanças e desenvolvimento subjetivo, esta tese assume o estágio como um contexto potencialmente frutífero para o delineamento, a organização e a realização das atividades, tendo em vista a geração de novas produções subjetivas. Nesse sentido, importa ressaltar que, neste trabalho, o contexto do estágio não é tratado de forma dicotômica entre a Instituição de Ensino Superior e a escola campo de atuação do estagiário, pois ambos são espaços de formação do licenciando. O papel e a articulação dessas duas atividades pedagógicas serão descritos, detalhadamente, no próximo capítulo.



4 TRILHAS METODOLÓGICAS: CAMINHOS E ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O percurso metodológico desta pesquisa é fundamentado na Epistemologia Qualitativa (EQ), pois a subjetividade, sendo um objeto de estudo complexo, não pode ser investigada por métodos que a fragmentem em aspectos isolados, desconsiderando sua configuração singular. No próximo tópico, apresento os princípios epistemológicos e metodológicos que embasam o estudo da subjetividade. Em seguida, faço uma breve descrição do local de pesquisa, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), e do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, foco desta investigação. Também descrevo o processo de definição das participantes e a constituição e manutenção do cenário social da pesquisa.

4.1 Epistemologia Qualitativa-EQ

A proposta de González Rey era instituir a Epistemologia Qualitativa para uma compreensão acerca da dimensão histórica, cultural e subjetiva dos fenômenos humanos, com um aporte metodológico diferenciado que favorecesse o conhecimento acerca do objeto de estudo. Neste caso, o foco eram os meios para desenvolver o tema subjetividade, “[...] como definição ontológica dos processos mais complexos da psique humana nas condições da cultura numa perspectiva cultural-histórica” (González Rey, 2013, p. 26).

González Rey e Mitjans Martínez (2017) apresentam a EQ a partir de três princípios que se integram. O primeiro princípio da EQ trata do *caráter construtivo-interpretativo da produção do conhecimento*. Segundo os autores, ele atribuiu um lugar central à teoria na pesquisa científica, pois é nos processos de construção envolvidos na pesquisa e na prática profissional que as teorias avançam, ambas são espaços nos quais a teoria existe como sistema de pensamento das práticas humanas. O conhecimento acerca das experiências dos participantes deve ser visto como uma produção humana, considerando a realidade. As interpretações das informações, por parte do pesquisador, gera uma elaboração própria oriunda do sistema dialógico-relacional entre participantes e pesquisador, bem como do construto teórico e metodológico que envolve tanto a TS quanto a EQ. Assim, no decorrer da pesquisa, o pesquisador deve procurar uma condição ativa, intencional, reflexiva e também estimuladora e provocadora da expressão dos participantes (González Rey, 2011, p. 78).

O segundo princípio corresponde ao *caráter dialógico do processo de construção de conhecimento* no qual, a partir das provocações dos pesquisadores, os participantes se



posicionam como agentes e, também, como sujeitos à medida que os momentos relacionais promovam um engajamento emocional capaz de fazer aflorar inquietações, memórias e problemas do passado e atuais, posto que a comunicação dialógica se torna a via privilegiada para obter informações (González Rey, 2011). Isso ocorre porque a postura responsável e ativa no processo de comunicação gera confiança. Com isso, os participantes passam a se posicionar autenticamente, produzindo sentidos subjetivos.

O terceiro princípio fundamental da EQ reside no *reconhecimento do singular como uma instância legítima para a produção de conhecimento científico*, abarcando casos de indivíduos, grupos ou instituições. Isso se revela como uma fonte enriquecedora de múltiplas possibilidades de construções teóricas. Diferentemente da abordagem da pesquisa positivista, em que a singularidade era desconsiderada e se pensava a generalização por meio de cadeias indutivas para gerar conclusões, seja por meio de experimentação demonstrativa ou correlações estatísticas. González Rey (2013, p. 31), a partir da EQ, afirma que a inclusão da singularidade evidencia que não há impacto direto de influências externas nos processos subjetivos ou ações; o impacto deriva, ao trabalhar com a subjetividade, das produções subjetivas singulares dos indivíduos ou grupos. Dessa forma, realiza-se a construção permanente de modelos de inteligibilidade que dão suporte ao processo de construção do conhecimento.

A abordagem qualitativa no estudo da subjetividade se volta para a elucidação e conhecimento dos processos complexos que constituem a subjetividade, e não tem como objetivos a previsão, a descrição e o controle. Portanto, a partir da EQ, é possível um estudo e uma compreensão acerca dos espaços sociorrelacionais tensionadores da subjetividade de indivíduos - neste caso, licenciandos -, pois os envolvidos podem ser confrontados com suas experiências vivenciadas em distintas épocas e contextos, fazendo com que ocorram reflexões acerca, por exemplo, de suas atitudes, proporcionando novos posicionamentos.

Destarte, a EQ contribui com a construção de conhecimento que possibilita um envolvimento ativo em um processo dinâmico e relacional dialógico entre participantes e pesquisador. Dessa forma, os três princípios apresentados acima também podem se constituir em fontes para um fazer pedagógico, no qual aprender a ensinar será beneficiado, por meio de um trabalho que envolve a subjetividade. Para tanto, implica em um processo contínuo de interpretação por parte do pesquisador, que deve estar atento durante os diálogos para provocar a produção de indicadores que direcionem o rumo da pesquisa para permitir a construção de hipóteses, oriundas de indicadores congruentes, pois, conforme Goulart (2019),



As construções interpretativas iniciais que o pesquisador produz com base nas informações geradas durante a pesquisa são conceituadas como indicadores [...]. Os indicadores são hipotéticos; no entanto, um indicador ajuda a visibilidade de outro que é congruente com a construção interpretativa do primeiro [...]. Tal processo leva a um conjunto de indicadores que são congruentes em seus significados, sobre os quais uma hipótese pode ser construída e sustentada. Essa relação entre indicadores e hipóteses é o que leva à construção do modelo teórico do tema estudado [...] (Goulart, 2019, p. 60-61).

Nesse sentido, o processo interpretativo ocorre continuamente durante toda a trajetória da pesquisa, em que o pesquisador vai construindo um modelo teórico que gera inteligibilidade; no caso da presente pesquisa, sobre a contribuição do estágio para a formação docente a partir da configuração subjetiva da ação de aprender e do impacto desta no desenvolvimento subjetivo (que inclui, ao meu ver, mudanças em suas configurações subjetivas relacionadas à docência e desenvolvimento de recursos subjetivos, relacionais e operacionais relevantes para exercê-la).

4.2 Metodologia Construtivo-Interpretativa

Os três princípios epistemológicos apresentados acima organizam a metodologia construtivo-interpretativa para a construção de conhecimento no momento da pesquisa, de modo que os diálogos são os indutores da expressão dos participantes, e geram estímulos para questionamentos e provocações por parte do pesquisador no decorrer da investigação.

O problema de pesquisa investigado justifica tal metodologia neste estudo, pois “O reconhecimento do caráter construtivo-interpretativo do conhecimento destacado na definição da Epistemologia Qualitativa atribui um lugar central à teoria na pesquisa científica” (González Rey, 2011, p. 50), estando plenamente coerente com minha proposta, em que objetivo é compreender o processo de preparação profissional de futuras professoras de biologia durante o estágio supervisionado, considerando mudanças em suas configurações subjetivas da ação de aprender e o desenvolvimento de recursos subjetivos, relacionais e operacionais relevantes para a futura atuação docente.

Para a EQ, o conhecimento é uma produção humana, cujo caráter gerador da subjetividade implica que os sentidos subjetivos devem ser estudados pela própria construção do pesquisador, rompendo com a dicotomia empírico/teórico. Então, o conhecimento derivado da realização da pesquisa ocorre pelo processo interpretativo do pesquisador, que questiona e provoca os participantes a construir informações capazes de gerar inteligibilidade acerca do problema estudado. Cabe ressaltar que essa “[...] inteligibilidade nunca se apropria, em



termos do saber, do problema em toda sua complexidade” (González Rey, 2011, p. 50).

Muniz e Mitjáns Martínez (2019) afirmam que as interpretações se organizam como processo gerador de indicadores e guiarão o rumo construtivo da pesquisa. Para tanto, são utilizados instrumentos que, considerando González Rey (2011), possibilitam o diálogo e neles as expressões do indivíduo são o ponto de partida para a construção interpretativa, que visa à construção de um modelo teórico sobre a singularidade de casos específicos. Por isso, o processo de aplicação dos instrumentos, a produção deles e a construção de informações devem ocorrer de forma inseparável e concomitante.

Dessa forma, durante os momentos de interação dialógica, o participante é intencionalmente instigado pelo pesquisador a assumir uma postura ativa e reflexiva. Esse procedimento visa possibilitar a interpretação e organização de indicadores construídos, advindos das informações de distintos instrumentos e momentos da pesquisa, permitindo uma articulação, em função de sua congruência, para a construção de hipóteses que configuram o modelo teórico gerador de inteligibilidade do problema ora investigado.

Diante do exposto, e considerando o objetivo principal de compreender o processo de preparação para a futura atuação profissional de licenciandas em Ciências Biológicas, durante o estágio supervisionado, considerando mudanças em suas configurações subjetivas da ação de aprender e o desenvolvimento de recursos subjetivos, relacionais e operacionais relevantes para a futura atuação docente, a escolha pelo estudo de caso é justificada. Segundo Mitjáns Martínez e González Rey (2012, p. 66), trata-se de um “[...] estudo intensivo do fenômeno a partir de um conjunto de instrumentos de natureza diferente, visando à compreensão em sua integridade e complexidade”. Dessa forma, o estudo de caso se mostra mais adequado para o aprofundamento do tema, pois permite uma visão singular e detalhada das transformações subjetivas que emergem na ação de aprender, ensinar e atuar em diversos contextos vivenciais.

4.3 Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no Campus Boa Vista (CBV), uma das unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), localizado na cidade de Boa Vista, Roraima. Entre outros cursos, o CBV é autorizado pelo Ministério da Educação a ofertar o de Licenciatura em Ciências Biológicas, cujo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) inclui o componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado em Biologia, foco desta pesquisa.

Os docentes da área de Ciências Biológicas do CBV elaboraram o PPC com uma



estrutura baseada em Projetos Integradores, visando proporcionar aos estudantes iniciação científica desde o início da graduação, desenvolver sua aptidão para a investigação acadêmica e promover a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade, aspectos essenciais no contexto profissional. Além disso, o curso busca incentivar a produção científica e o desenvolvimento de soluções tecnológicas que abordem questões ambientais de relevância global (IFRR, 2015).

O curso está alinhado tanto ao contexto mundial quanto às realidades local e regional, formando profissionais capacitados para desenvolver estudos, projetos e pesquisas científicas, tanto básicas quanto aplicadas, em diversos setores da biologia (como citologia, genética, botânica, zoologia e ecologia), além de áreas correlatas, como preservação, saneamento e melhoramento ambiental. Assim, seus futuros docentes poderão contribuir direta ou indiretamente para a solução de problemas ambientais e sociais.

Os componentes curriculares foram estruturados para que o conteúdo seja desenvolvido a partir da integração entre teoria e prática. Nesse contexto, insere-se o Estágio Curricular Supervisionado em Biologia, que tem início no quinto semestre e se estende até o oitavo, totalizando quatro estágios de 100 horas cada, como previsto na legislação: “II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso” (Brasil, 2002, p. 9). No primeiro estágio, realiza-se a análise documental da escola campo, incluindo o projeto pedagógico, planos de ensino e projetos, considerando tanto aspectos internos quanto a relação da escola com a sociedade. No segundo estágio, ocorrem as fases de observação, monitoria e docência nos anos finais do ensino fundamental. O terceiro é realizado no ensino médio, em escolas estaduais, particulares ou no Colégio de Aplicação. Esse processo se repete no último estágio, que envolve turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (IFRR, 2015).

Conforme o PPC (IFRR, 2015), durante os estágios, os acadêmicos planejam, elaboram materiais de apoio, redigem relatórios e socializam suas experiências com a comunidade acadêmica. Todo o processo de ensino e orientação ocorre nos componentes curriculares de Prática Pedagógica I a VI, com destaque para a Prática Pedagógica V, focada no estágio e oferecida simultaneamente ao primeiro estágio para garantir suporte nas etapas de observação e docência.

O curso integra os conhecimentos da biologia às realidades locais, como a presença marcante de populações indígenas e, nos últimos anos, a migração de venezuelanos. Esse contexto é significativo no ambiente educacional, pois indígenas e migrantes atuam como alunos dos processos de ensino-aprendizagem. A diversidade linguística e cultural desses



grupos gera, muitas vezes, desafios, como preconceito linguístico, além das diferenças político-econômicas dos imigrantes em relação à realidade local de Boa Vista, o que torna o cenário educacional de Roraima particularmente complexo.

O curso é oferecido no período noturno, e os acadêmicos são orientados a realizar o estágio em horário oposto. A formação prepara os licenciandos para atuar como educadores nos ensinos fundamental (do 6º ao 9º ano) e médio, possibilitando que articulem conhecimentos científicos e cotidianos na prática pedagógica. Para isso, além de dominar os conteúdos que pretendem ensinar, os futuros professores devem desenvolver estratégias que ampliem a capacidade de aprendizagem dos estudantes.

Assim, é essencial que os estagiários do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas compreendam e se adaptem a essas realidades locais, além daquelas que já conhecem, para que possam elaborar e implementar estratégias de ensino adequadas às demandas dos diferentes contextos em que irão atuar.

4.4 Constituição, manutenção do cenário social da pesquisa e a escolha das participantes

A turma selecionada para esta pesquisa foi a 202226LCB1N, do primeiro semestre de 2020, composta por oito acadêmicos do Módulo VI (6º semestre) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFRR, Campus Boa Vista, turno noturno. A turma era formada por dois discentes do sexo masculino, um deles indígena macuxi, e seis do sexo feminino; uma estudante se identificava como preta, outra como amarela e as demais como pardas. Todos os membros da turma eram adultos com mais de 20 anos, sendo que cinco ingressaram via Sistema de Seleção Unificada (SISU) e três por meio do vestibular do IFRR.

No início da pesquisa, os acadêmicos estavam cursando sete componentes curriculares: Bioestatística, Biofísica, Anatomia Humana, Ecologia Geral, Estágio Curricular Supervisionado em Biologia II, Fisiologia Humana e Prática Pedagógica V. Durante a pandemia de Covid-19, os estudantes enfrentaram situações desafiadoras que afetaram significativamente suas rotinas e processos de aprendizagem. O isolamento social, as mudanças no formato de ensino e as incertezas quanto ao futuro geraram, segundo relatos dos próprios licenciandos, sentimentos de ansiedade, insegurança e sobrecarga emocional.

A mudança repentina para o ensino remoto, em muitos casos, acentuou dificuldades de concentração e interação, pois as explicações oferecidas por meio de plataformas digitais nem sempre eram suficientes para atender às suas necessidades de aprendizagem. A ausência do ambiente escolar presencial, somada às limitações tecnológicas e pouca interação direta com



professores e colegas, fez com que muitos se sentissem desamparados, o que prejudicou ainda mais o engajamento e a assimilação dos conteúdos.

Durante a pandemia de Covid-19, as aulas foram *online*, o que trouxe muitos desafios. Os estudantes enfrentaram momentos de incerteza, ansiedade e sobrecarga, além de dificuldades de concentração devido a explicações que, muitas vezes, não atendiam plenamente suas necessidades de aprendizagem.

Com o retorno ao modo presencial, no segundo semestre de 2022, no período pós-pandêmico, surgiram novos desafios, como a readaptação à rotina e aos métodos de estudo presenciais após um longo período de ensino remoto. O contato direto com colegas e professores, a necessidade de participação ativa nas aulas e o gerenciamento rigoroso do tempo foram alguns dos aspectos que exigiram maior esforço. Além disso, os estudantes ainda lidavam com os impactos emocionais e psicológicos deixados pela pandemia, influenciando seu desempenho e bem-estar acadêmico.

A escolha dessa turma para a pesquisa foi motivada pelo fato de estarem iniciando o Estágio Curricular Supervisionado II e a Prática Pedagógica V no primeiro semestre de 2023. Esses componentes possibilitavam aos estudantes desenvolver atividades de pesquisa e pedagógica, abrangendo tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio. A proposta das aulas visava integrar a docência nos componentes curriculares de Estágio Curricular Supervisionado II e Prática Pedagógica V, no primeiro semestre, e Estágio Curricular Supervisionado III e Prática Pedagógica VI, no segundo semestre de 2023, promovendo uma articulação consistente entre teoria e prática, a partir da Teoria da Subjetividade de González Rey. Para uma melhor compreensão dos componentes, seguem dois quadros com seus respectivos ementários a serem desenvolvidos:

Quadro 3 - Ementário do Estágio Curricular Supervisionado II e III da Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Boa Vista/IFRR.

CÓDIGO	MÓDULO	CH	TURMAS	SÍNTESE DAS ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS	EMENTA
ESB* II	VI	100	Observação e docência no ensino fundamental do 6º ao 9º ano.	Observação: 10h para cada ano/série; planejamento: 5h para cada ano/série; docência 10h para cada ano/série.	Estágio Supervisionado de observação e docência no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano; Planejamento, organização, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem de Ciências; Utilização de recursos didáticos diversificados. Problemática das práticas pedagógicas vivenciadas;



					Participação em atividades previstas no Projeto Político Pedagógico da escola campo; Produção e socialização de relatório.
ESB III	VII	100	Observação e docência nos 3 anos do ensino médio.	Observação: 10h para cada ano/série; planejamento: 10h dividido nos 3 anos/séries; docência: 20h para cada Ano.	Estágio Supervisionado de observação e docência no Ensino Médio (1º, 2º e 3º. ano); Planejamento, organização, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem de Biologia; Utilização de recursos didáticos diversificados; Problemática das práticas pedagógicas vivenciadas; Participação em atividades previstas no Projeto Político Pedagógico da escola campo; Produção e socialização de relatório.

Fonte: PPC do curso, com adaptado pela autora (2023).

*ESB: Estágio Supervisionado em Biologia.

Quadro 4 - Ementário da Prática Pedagógica V e VI do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Boa Vista, do IFRR.

CÓDIGO	MÓDULO	CH	EMENTA
PP* V	V	60	Elaboração de uma unidade didática relacionada aos temas selecionados para o módulo V; A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado na formação do professor; A prática de Ensino no momento atual; O contato com o Trabalho Pedagógico na escola de Ensino Fundamental e Médio; Análise do planejamento na escola de Ensino Fundamental e Médio; Relação professor e aluno na produção de conhecimentos; O uso do livro didático nas escolas; Estratégias metodológicas no campo de estágio; Construção de materiais didáticos; Elaboração e organização de plano de aula dentro das temáticas em estudo; Elaboração de instrumentos de avaliação; Organização de tempo/espaço em aula; Organização e Feiras de Ciências e montagem e manutenção de laboratórios de Ciências; Planejamento de estratégias de educação inclusiva.
PP VI	VI	60	Elaboração de uma unidade didática relacionada aos temas selecionados para o módulo VI; O estágio como atividade integradora; Levantamento das necessidades pedagógicas na escola campo; Contribuição na elaboração dos planos de aula para a regência no Ensino Fundamental; A aula e a vivência docente dos estagiários; O trabalho Pedagógico no estágio e a construção do conhecimento; Relação estagiário/professor/aluno; Alternativas no uso do livro didático no estágio; Seleção de estratégias metodológicas inovadoras no ambiente escolar; Construção de materiais didáticos para o uso no estágio; Elaboração e organização de plano de aula dentro a partir de temas em estudo e das necessidades da sala de aula da escola campo; Elaboração de instrumentos de avaliação; Organização de tempo/espaço em aula; Planejamento de estratégias de educação inclusiva.

Fonte: PPC do curso, com adaptado pela autora (2023).

*PP: Prática Pedagógica

A atuação como pesquisadora e professora da turma nos componentes Prática



Pedagógica V e VI e Estágio Curricular Supervisionado de Biologia II e III exigiu um diálogo constante com os principais atores do processo: professores orientadores de estágio da Instituição de Ensino Superior (IES), os professores supervisores de campo das escolas estaduais e os licenciandos estagiários.

A proposta de pesquisa e docência foi submetida e aprovada pela coordenação do curso e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº 66048922.4.0000.5302. Após a aprovação, o planejamento das aulas foi homologado por uma pedagoga do Campus Boa Vista e pela coordenadora do curso. O planejamento buscava integrar práticas pedagógicas de diferentes contextos, com o objetivo de aprimorar as habilidades dos licenciandos por meio da conexão entre teoria e prática.

No início das aulas de Prática Pedagógica V, foi realizada uma socialização do Plano de Ensino e da proposta da pesquisa doutoral, evidenciando a inter-relação entre os componentes curriculares e a pesquisa. Embora, inicialmente, os licenciandos tivessem dificuldade para compreender a conexão entre os componentes e sua relação com a pesquisa, não houve resistência por parte deles, e essa questão foi sendo gradualmente esclarecida ao longo das aulas.

Além disso, foi solicitado aos estudantes que elaborassem um memorial, no qual relacionassem suas histórias de vida com a escolha da futura profissão. Após a leitura dos memoriais, foram selecionados cinco acadêmicos para participação mais ativa na pesquisa, dos quais duas aceitaram o convite: Nilce e Pamella. Todos os participantes assinaram os termos de consentimento e autorização de uso de imagem, assegurando o respeito à confidencialidade e privacidade das informações compartilhadas. Os nomes das participantes são fictícios para assegurar a proteção das identidades das envolvidas.

Seguindo uma abordagem ética e responsável, o estudo proporcionou um ambiente sociorrelacional que incentivava reflexões e discussões sobre a prática docente. Desse modo, possibilitou aos estagiários identificar pontos fracos e mobilizar a criatividade para aprimorar suas práticas. Os momentos de diálogo foram fundamentais para promover o desenvolvimento das habilidades docentes, conectando teoria e prática de forma significativa.

A escolha dessas participantes se deu durante quarenta e cinco dias e foi pautada em critérios que se revelaram durante a análise dos memoriais. Considerou-se, principalmente, a riqueza de detalhes na escrita de suas experiências, o que permitiu compreender melhor suas trajetórias de vida e os sentidos subjetivos atribuídos à escolha pela docência. Também foram levadas em conta as atitudes demonstradas nos contextos vivenciados, o interesse na produção de conhecimento e a singularidade das expressões presentes em seus relatos. Esses aspectos



evidenciaram não apenas a disposição para participar do estudo, mas também a possibilidade de acompanhar, de forma mais profunda, as transformações subjetivas que poderiam emergir ao longo da pesquisa, especialmente em relação ao desenvolvimento dos recursos subjetivos, relacionais e operacionais que compõem a preparação para a futura atuação docente.

Além disso, eu, enquanto docente dos componentes em questão, observei os licenciandos tanto em sala de aula no Campus Boa Vista, turma de Prática Pedagógica, quanto na escola campo de estágio, nos momentos das docências, com atendimento individual para discussões sobre planejamento, fragilidades e sucessos dos estagiários.

Ao longo do processo de um ano de aulas, ficou evidente o trabalho de articular os conteúdos pedagógicos com as experiências vivenciadas durante o estágio, a partir da TS, promovendo uma formação docente que vai além do conhecimento teórico, abarcando também as dimensões éticas e políticas da profissão.

4.5 Instrumentos da pesquisa

Os instrumentos foram concebidos nesta pesquisa como meios de provocar os diálogos, pois é essencial que os participantes estejam emocionalmente envolvidos e motivados a compartilhar suas histórias de vida e se posicionar frente aos temas abordados. Assim, cada instrumento é concebido como um indutor da expressão do participante, funcionando como uma fonte de produção de informação, exigindo a participação interpretativa e construtiva da pesquisadora.

Desta forma, os instrumentos não servem para gerar conclusões, mas sim para favorecer a obtenção de informações. Segundo Rossato e Mitjáns Martínez (2013), os participantes se envolvem em sistemas de conversação, respondendo de maneira integrada e estimulados pelo pesquisador por meio de instrumentos escritos e não escritos. É importante destacar que, na metodologia construtivo-interpretativa, de acordo com Muniz e Mitjáns Martínez (2019), os momentos de aplicação, produção de instrumentos e construção de informações são inseparáveis e ocorrem simultaneamente.

Utilizando os estudos de González Rey e Mitjáns Martínez (1989), González Rey (2011), Rossato e Mitjáns Martínez (2013) e Larrosa (2002), listei abaixo os instrumentos elaborados a partir da convivência com os estudantes que participaram das aulas nos componentes de Prática Pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado em Biologia, bem como esclarecimento de como ocorreu a utilização deles no contexto da pesquisa:



- *Memorial-M* (apêndice C):

Segundo Larrosa (2002), os memoriais relatam experiências pessoais, o que afeta e toca o indivíduo e influencia os rumos no momento de sua ocorrência. Esse instrumento foi concebido, inicialmente, a partir de um contexto de questionamentos e desenvolvido com o propósito de avaliar a expressão escrita, servindo como referência para a produção dos demais instrumentos de pesquisa. Foi o primeiro instrumento utilizado, a partir dele iniciei a seleção dos participantes. O memorial também serviu de base para todos os diálogos ao longo da pesquisa. A produção do memorial ocorreu em dois momentos distintos: nos primeiros quinze dias de aula e, novamente, após quarenta e cinco dias, quando forneci questionamentos para orientar uma leitura e reescrita dele.

Esse instrumento, utilizado como indutor de diálogo, foi um dos recursos para o processo interpretativo, por indicar a compreensão e percepções dos licenciandos em sua jornada para se tornarem futuros professores. Abrange as experiências de sua história de vida e durante o curso, com ênfase nas mais significativas relacionadas à formação docente e/ou Ciências Biológicas; a reflexão sobre sua própria jornada de formação, desde a infância até a Instituição de Ensino Superior; e o papel do estágio nesse processo em evolução.

De toda a turma, cinco licenciandos produziram o memorial com riquezas de detalhes sobre os direcionamentos dados nos momentos da atividade. E, em meio aos diálogos, por motivos diversos (trabalho, falta de tempo, não estavam seguros em continuar no curso, dentre outros fatores), apenas duas pessoas, Nilce e Pamella, aceitaram participar da pesquisa, principalmente por considerarem importante para melhoria do curso.

- *Observação teórica - OT* (apêndice E):

Aula dialogada (apêndice D) é um tipo de estratégia de ensino que enfatiza a interação entre os envolvidos em sala de aula. O objetivo principal das aulas dialogadas foi promover um ambiente de aprendizagem ativo e participativo, onde os estudantes eram encorajados, provocados, questionados a expressar suas opiniões, fazer perguntas e participar ativamente das discussões. A partir dos componentes curriculares, utilizei diferentes procedimentos para incentivar a participação de todos, com base nos estudos de Paulo Freire (2002), José Contreras (2002), especialmente, no que toca a autonomia do docente, Barreiro e Gebran (2006), que tratam do Estágio nos cursos de formação docente, Tacca (2006), Mitjáns Martínez e González Rey (2019), Rossato e Assunção (2019), Madeira-Coelho, Vaz e Kaiser



(2019), Lustosa e Mendes (2019), que discutem a preparação para a atuação profissional de educadores, a partir da Teoria da Subjetividade.

Assim, com o objetivo principal de orientar os acadêmicos para uma prática reflexiva que incluísse pesquisa e articulação teoria-prática, coerentes com a realidade e com a proposição de levar em conta o coletivo, desenvolvi aulas dialogadas. Nestas, as discussões se desenvolviam a partir de textos dos autores previamente mencionados e/ou situações observadas no campo de estágio na escola, incluindo momentos que estabeleciam conexões entre a realidade vivenciada e as ideias dos autores. Adicionalmente, introduzi questões que os levaram a refletir sobre suas vivências passadas, enquanto estudantes do ensino fundamental e médio, para estabelecer comparações com o que estavam observando nas salas de aula em que realizavam o estágio.

Nesse contexto, houve troca de ideias, debates de conceitos e uma construção conjunta do conhecimento sobre teoria e prática. É relevante ressaltar que não apenas eu desempenhei o papel de incentivadora desse processo. Os próprios textos lidos, bem como os acadêmicos, estimularam reflexões sobre experiências de vida, aspectos gerais da realidade, os conteúdos específicos da área de biologia e o papel do docente. Isso foi feito por meio de conexões entre experiências pessoais, conceitos aprendidos e textos discutidos, relacionado-os com situações do mundo real.

A interação constante nas aulas dialogadas ajudou a promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, no qual os licenciandos se sentiram mais envolvidos e motivados a participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, as aulas promoveram o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, capacidade de argumentação e comunicação, além de estimular a criatividade e o raciocínio reflexivo.

Inicialmente, houve dificuldades, considerando a conturbação do retorno das aulas presenciais. As aulas dialogadas causaram estranhamento; houve desistência por parte de dois estudantes, além de várias discussões até os licenciandos perceberem a importância do trabalho que estava sendo desenvolvido. Com essa disposição, criei um ambiente de respeito mútuo, onde todas as opiniões foram valorizadas e consideradas. Para garantir o sucesso das aulas, fui flexível em fazer adaptações, sem perder o foco, de modo a facilitar a participação e contribuições dos estudantes na compreensão dos textos, orientando as discussões de maneira a promover aprofundamento do que estava sendo trabalhado.

Os momentos sociorrelacionais ocorridos foram para auxiliar o planejamento e a avaliação das aulas dos licenciandos no processo de estágio. O Estágio teve duração de um ano, totalizando 200 horas. Dessa carga horária, 30 horas foram dedicadas ao atendimento do



planejamento em conjunto com orientadores e supervisores de estágio, no *Campus Boa Vista* do IFRR. As 170 horas restantes foram destinadas à realização das aulas na escola campo de estágio.

Nesse contexto, realizei observação e registro em um diário de campo, um instrumento utilizado durante toda a pesquisa, permitindo a identificação de comportamentos intencionais ou não, num determinado contexto temporal e espacial. Independentemente da capacidade verbal dos participantes, ela viabiliza confrontações com informações obtidas por meio de outros instrumentos de pesquisa.

Inicialmente, fiz observações na sala de aula de PPV e PPVI, durante os encontros individuais com os orientadores de estágio e, igualmente, nas escolas campo de estágio. Nesses momentos, foi significativo observar os acadêmicos em constante transformação, tanto na interação com os colegas quanto na valorização dos momentos de discussão, seus posicionamentos, o envolvimento na realização das atividades e da atuação dos/as licenciandos/as como estagiários/as. Mesmo se sentido, inicialmente, inseguros e nervosos, eles conseguiram ministrar aulas previamente planejadas, gerando informações que serviram de base para diálogos e reflexões sobre as ações desenvolvidas, em conjunto ou não, com os docentes orientadores.

A observação teórica, em conjunto com outros instrumentos, contribuiu para confrontar ideias, questionar posturas e abordar situações diversas, pois considerei as experiências de vida dos envolvidos e, também, suas posturas diante de conflitos em sala de aula, o aprendizado de conteúdos específicos e culturais, bem como a compreensão da realidade e dos desafios inerentes à posição de docente, mesmo que ainda em fase de estágio, e em outros contextos sociais.

- *Complemento de frase - CF* (apêndice H):

O instrumento de complemento de frases permite que o participante explore um novo canal de expressão, ao mesmo tempo em que proporciona ao pesquisador a identificação de processos e formações configurados subjetivamente (Matos; Rossato, 2020). O uso desse complemento foi especialmente interessante, uma vez que o utilizei em três momentos distintos: duas semanas após o início das aulas, ao término das aulas do componente PPV e no início das aulas do PPVI.

Foram apresentadas 66 frases incompletas, abrangendo uma ampla gama de temas, como gostos, objetivos, sonhos, sentimentos, educação, família e religião, entre outros tópicos



abertos, facilitando respostas com expressões livres. Na primeira ocasião, observei uma diversidade interessante nas respostas, com escritas bastante espontâneas e com tom de brincadeiras. Nas duas últimas produções dos complementos, observei que tiveram um cuidado maior, ou seja, direcionaram as respostas para as realidades individuais, porém, no contexto que envolve a futura profissão, compreendendo diferentes perspectivas e evidenciando mudanças percebidas ao longo do período da pesquisa. Independentemente das expressões utilizadas, o complemento de frase serviu como base para promover diálogos posteriores, nos demais instrumentos utilizados.

- *Dinâmica Conversacional a partir de Filmes - DCF* (apêndice I)

Em horário oposto às aulas dialogadas, precisamente durante o estágio III, os licenciandos foram convidados a participarem de uma Dinâmica Conversacional. Para isso, organizei dois momentos. Um para assistir ao filme¹ “Efeito Pigmaleão” e outro para dialogar sobre ele. A ação foi gravada com o intuito de observar os posicionamentos e as expressões dos participantes e utilizar este recurso como meios de tirar dúvidas em momentos de análise dos registros que seriam feitos em diário de campo, pois o contexto conversacional trouxe uma riqueza e uma dinamicidade, que não foi captada apenas no ato em si da interação, exigindo uma retomada, neste caso, nas gravações, para uma interpretação mais coerente com o que está sendo construído pelo pesquisador.

Nesse contexto, os participantes foram inseridos em situações que demandaram reflexão. Com foco em temas abertos, a Dinâmica Conversacional oportunizou a expressão dos participantes em seu caráter ativo, pois o objetivo foi “[...] possibilitar interação verbal e não verbal entre pesquisadora e os participantes da pesquisa em seu caráter flexível, aberto e dialógico” (Muniz; Mitjáns Martínez, 2019, p. 90).

Assim, foi possível observar as expressões, provocar as licenciandas, entender como elas organizam as ideias e como as proferiram. Afinal, “[...] os sentidos subjetivos estão sempre além da consciência e da representação da pessoa que fala, sendo o único caminho para a produção de conhecimento sobre eles as construções do pesquisador” (González Rey,

¹ A Netflix traz o filme *Efeito Pigmaleão*, que se debruça sobre o período inteiro de ensino numa escola da periferia de Paris. Dirigido pela dupla Grand Corps Malade e Mehdi Idir, o longa-metragem parte da contratação da conselheira educacional Samia Zibra (Zita Hanrot) para mostrar os desafios, as preocupações, os problemas e as glórias de um ano letivo escolar. Principalmente com foco no aluno-problema Yanis (Liam Pierron) e no talentoso Issa (Moryfère Camara). O filme mostra os efeitos que uma boa educação e bons conselhos vocacionais podem gerar na vida de um jovem que, por algum motivo, se encontra perdido.



2011, p. 52). Portanto, os sentidos subjetivos aparecem na organização e nas formas em que são expressas na construção mais geral do indivíduo.

- *Diário de Estágio - DE* (apêndice G):

Os registros documentais fornecem uma valiosa fonte de informação para a análise e caracterização dos participantes, uma vez que eles capturam os momentos de uma determinada trajetória. É essencial destacar que essas informações específicas desempenham um papel fundamental ao permitir ao pesquisador uma compreensão mais profunda das experiências dos participantes, tal como são percebidas pelos próprios indivíduos.

Neste contexto, cada participante do estudo contribuiu com um Diário de Estágio ao longo da pesquisa. Esses documentos, transformados e apresentados na forma de relatórios ao professor orientador e arquivados no IFRR, constituem um recurso inestimável para investigações futuras. Nos Diários, os participantes documentaram suas vivências de maneira detalhada, incluindo descrições, reflexões, questionamentos e sugestões relacionadas às experiências vivenciadas tanto nas aulas ministradas na faculdade quanto no ambiente de estágio e nos encontros com o orientador e supervisor.

É importante esclarecer que os indicadores utilizados para a análise durante a pesquisa não foram pré-definidos ou construídos de maneira automática durante o processo interpretativo dessas informações. Eles foram cuidadosamente desenvolvidos com base na leitura e reflexão das anotações presentes nos Diários e outros indutores da expressão dos participantes, visando assegurar uma interpretação própria e contextualizada das experiências relatadas por estes.

- *Conversas informais - CI* (apêndice F):

Dentro das conversas informais, um manancial de informações surgiu, especialmente, sobre os diversos momentos da vida dos envolvidos. Tais momentos informais podem originar tanto das relações espontâneas estabelecidas com os participantes quanto das interações com os instrumentos da pesquisa.

No âmbito deste estudo, o registro das conversas informais foi concentrado, exclusivamente, nas participantes da pesquisa e emergiram de duas formas distintas. Inicialmente, surgiram como desdobramento dos outros instrumentos utilizados na pesquisa, tais como o memorial, complemento de frases e as observações de sala de aula e na escola



campo de estágio. Além disso, esses momentos informais também decorreram, naturalmente, de uma relação espontânea estabelecida com os participantes. Estes momentos se mostraram singulares, pois os participantes reviveram acontecimentos marcantes, tanto os dolorosos quanto os felizes, trazendo à tona suas perspectivas e posturas diante de cada contexto social vivenciado, assim como as transformações observadas em cada um deles ao longo do tempo.

Foi a partir desse instrumento que os participantes puderam expressar suas produções subjetivas relacionadas a vários momentos de sua história de vida, inclusive as situações do contexto de sala de aula, que envolviam outros autores do processo educacional, bem como permitiu o aprofundamento das percepções negativas que eles tinham de si próprios.

- *Diário de campo - DC:*

Durante o percurso da pesquisa, o diário de campo desempenhou um papel imprescindível na produção e organização das informações, tornando-se um instrumento reflexivo, uma extensão da mente do pesquisador no campo de estudo. À luz das reflexões e análises de González Rey (2011, p. 87), o diário de campo representa um espaço pessoal e intimista que possibilita “[...] o registro personalizado dos mais variados momentos experienciados pelo pesquisador no campo de pesquisa, com destaque às suas ideias e reflexões”.

Ao integrar as percepções teóricas com as situações reais no decorrer da pesquisa, o diário emergiu como um ponto de convergência entre a teoria e a prática. Ele permitiu articular de forma mais precisa os momentos-chave, as interações significativas e os *insights* valiosos. Esse instrumento transcendeu a mera transcrição de eventos, transformando-se em um repositório de ideias, emoções e reflexões que enriqueceram e aprofundaram a compreensão do problema pesquisado. Nesse sentido, o diário tornou-se uma ferramenta essencial para articular argumentos, provocar questionamentos pertinentes e estimular diálogos entre pesquisador e participantes.

Portanto, o DC foi usado para alojar minhas interpretações enquanto pesquisadora, fazendo relações entre as informações construídas em cada instrumento utilizado nas aulas de Práticas Pedagógicas e o acompanhamento dos Estágios Supervisionados, confrontando ideias e estimulando reflexões sobre as experiências compartilhadas pelas participantes, visando interpretar os sentidos subjetivos produzidos durante suas aprendizagens e sua preparação para a docência.



5 OS CASOS DAS ACADÊMICAS NILCE E PAMELLA

Neste tópico apresento dois estudos de casos, nos quais, no início de cada caso faço uma caracterização das participantes Nilce e Pamella e, em seguida, discorro, respectivamente, acerca de suas configurações subjetivas da ação de aprender. Tal configuração, como disse antes, incluem os sentidos subjetivos relacionados à suas histórias de vida, seguido dos sentidos subjetivos associados à subjetividade social dos contextos em que participavam durante o estágio e posteriormente, aqueles sentidos subjetivos produzidos durante a ação de aprender. Com isso, objetivei explicar as motivações de suas aprendizagens, e gerar inteligibilidade sobre o problema pesquisado, relacionado à preparação para a futura atuação profissional dessas licenciandas.

5.1 Caracterização de Nilce

Nilce tinha 41 anos no momento da escolha dos participantes, trabalhava como Agente Comunitário de Saúde, em uma Unidade Básica de Saúde, no bairro São Bento, no Município de Boa Vista-Roraima. Filha única, solteira, morava com seus dois filhos e a mãe. Nasceu em Manaus, no Estado do Amazonas, em 1982, onde viveu até vir para Boa Vista-Roraima, em 2001.

Filha de pais separados, de família de baixa renda, não dispunha de meios para custear seus estudos até seus 10 anos. Aos 11 anos, passou a morar em casa de família, como empregada doméstica. Mesmo com uma vida cheia de obstáculos, aos 21 anos, concluiu o ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). E aos 24 anos, concluiu o ensino médio. Nessa época, trabalhava em um salão de beleza. Começou a perceber que no universo do qual fazia parte, ninguém falava em estudo, concurso ou algo que trouxesse uma condição diferente à qual estavam vivendo.

Em 2010, concluiu o curso Técnico de Enfermagem, mas, de 2011 a 2018, devido à sua rotina de trabalho, não conseguiu estudar. Iniciou um curso de Pedagogia, em seguida um de Educação Física, mas não se identificou com eles.

Em 2019, fez o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e se inscreveu pelo Sistema de Seleção Unificada-SISU no Edital do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Roraima-IFRR, no qual logrou êxito para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Durante a condução desta pesquisa, além de participar nas atividades acadêmicas, Nilce também se envolveu em contextos práticos, como as escolas em que realizou seu



estágio, seu trabalho na Unidade Básica de Saúde (UBS) e no salão de beleza. Sua rotina abrangeu não apenas o ambiente profissional, mas também seu engajamento no âmbito doméstico, além de integrar uma associação voltada para mulheres trans e travestis.

Assim, a jornada de Nilce, que se desdobrava de domingo a domingo, repercutia na amplitude de suas experiências e sua determinação em crescer como profissional da educação. A participante encarou desafios diários, com o intuito de aprimorar suas habilidades, superando obstáculos, na perspectiva de melhorar sua remuneração e alcançar seus objetivos profissionais.

Para gerar inteligibilidade sobre os processos de preparação para a futura atuação profissional, considerando a dimensão subjetiva deste processo, esta pesquisa buscou compreender a configuração subjetiva da ação de aprender, o que abrange a construção de indicadores de sentidos subjetivos relacionados à história da vida, à subjetividade social, além daqueles produzidos na própria ação. Apresento a seguir tais indicadores de sentidos subjetivos, assim como sua articulação em hipóteses, com o objetivo de realizar uma síntese integrativa e construir um modelo teórico. Esses elementos serão discutidos na seção posterior.

5.1.1 Indicadores de sentidos subjetivos produzidos na história de vida (personalidade) de Nilce

Indicador 1 - Tristeza em relação à pobreza da mãe e sensação de inferioridade em relação à não ter se escolarizado, na idade costumeira, foram elementos que alimentaram uma autoestima fragilizada.

Em toda trajetória da pesquisa, Nilce relatou situações vivenciadas na infância, marcadas por obstáculos, que iniciaram em seu convívio familiar:

É professora, muito difícil ser pobre, não ter condições, ganhar o pão apenas, sem dinheiro para nada e minha mãe passava o dia no trabalho e eu trancada em casa, sem condições de estudar, pois ela não tinha como me levar e pegar na escola (CI).

Esse contexto, que envolve dificuldade financeira e social, isolamento e restrições, marcaram o processo educacional da participante, em que a desigualdade econômica, em termos de logística, foi a causa de não frequentar a escola em idade adequada. Situação que não proporcionou interação social no âmbito escolar, dificultando e trazendo implicações negativas em seu desenvolvimento educacional e social, tais como, a liberdade em expressar-se com outras pessoas e, também, de construir conhecimento sistematizado, consequentemente, gerando dificuldades em aprender conteúdos programáticos.



[...] naquela época, queria tanto estudar... Via, pela janela, as crianças indo para a escola e culpava minha mãe, mesmo ela dizendo que era porque não tinha condições de me levar, pois precisava trabalhar. Me sentia angustiada ou com raiva, nem sei direito, principalmente quando as crianças passavam para ir a escola (CI).

Não havia perspectiva para Nilce, por mais desejo que tivesse em estudar seu cotidiano era limitado de participações, pois sua interação era unicamente com a mãe ou, vez ou outra, com a neta de uma vizinha.

Nilce culpava a mãe pela tristeza que sentia de não poder frequentar a escola. Até mesmo em suas brincadeiras essa experiência escolar lhe fazia falta.

Eu brincava com a neta de uma vizinha, ela ficava do lado de fora e eu de dentro, perto da porta, vez ou outra, quando minha mãe tinha uma folga, brincávamos perto uma da outra. Nas brincadeiras de escola, queria muito ser a professora, mas nunca dava certo. [...] ocorria porque eu não tinha experiência de uma sala de aula, então não sabia como fazer e ainda tinha as dificuldades de eu não saber ler e escrever (M).

Nesse momento, devido à idade, sua história de vida e suas experiências limitaram seu contexto da ação. Ela carregava um sentimento de inferioridade por não ter conseguido ajudar sua mãe e por não ter frequentado a escola na idade apropriada. Nilce expressava com tristeza que, mesmo durante as brincadeiras de criança, nunca assumia o papel de professora, por falta ignorar sobre como uma professora se comportava.

O fato de ter começado a escolarização na idade certa acarretou muitas dificuldades de aprendizagem para Nilce. Inicialmente ela tinha motivação para aprender, se esforçava, mas sempre precisava de ajuda. Se comparava com as colegas e se sentia menos inteligente. Se sentia chata e inconveniente por buscar ajuda e, com o tempo, foi perdendo a motivação inicial.

É professora, eu me esforçava demais, porém sempre precisava de ajuda das colegas de classe e dos professores, pois eram superinteligentes, mesmo sendo muito mais novas que eu, me ajudavam nas atividades e provas, passando cola. Inclusive nos momentos de ditados, as colegas sabiam de tudo, não erravam um acento. Já eu, não. Engolia letras, errava mesmo (M) (Nilce, 2023).

Me sentia muito mal, chata, pois parecia que apenas eu não sabia, vivia perturbando todos com minhas perguntas (CI) (Nilce, 2023).

Vixe, professora, como lhe falei, foi uma vida me sentindo, primeiro chata porque perturbava, depois fui vendo que realmente o estudo não era para mim e fui desistindo, desistindo (CI) (Nilce, 2023).

Depois de ingressar no ambiente educacional, o sentimento de inferioridade foi exacerbado pelos desafios enfrentados, os quais se mostraram mais significativos do que inicialmente previsto por Nilce. Ela se comparou inúmeras vezes aos seus colegas de classe, que começaram a estudar mais cedo, sentindo-se inadequada, menos capaz, constrangida e envergonhada em relação ao seu desempenho acadêmico. Essa produção subjetiva de



inferioridade, afetou sua autoestima e sua confiança em suas habilidades acadêmicas, levando a uma visão negativa de si mesma.

Posteriormente, mesmo quando sentiu-se mais acolhida na escola, os sentimentos de inferioridade e vergonha persistiram, pois ela ainda carregava consigo as memórias das dificuldades anteriores e com bastante tristeza.

Interpretei suas expressões como carregadas de pesares, demonstrando o quanto ainda se sentia mal pelas dificuldades. Ao falar sobre as colas que as colegas repassavam a ela, sorriu, como se quisesse mascarar a vergonha, pois não queria mentir, mas não se sentia à vontade em expor que as colegas mais novas a ajudavam. Ela usou o sorriso, mas, ao mesmo tempo, mostrava constrangimento, que interpretei como sua maneira de escapar de uma situação complicada comigo.

Eu segui sim, queria muito estudar, admirava a neta de uma vizinha porque ela estudava. Sabia que ela poderia ser uma professora, já eu, não. Então, queria ajudar minha mãe, mas eu era apenas uma criança (CI).

Assim, essas experiências se enraizaram profundamente, tornando-se parte de como Nilce se via e se relacionava com o ambiente escolar e as pessoas ao seu redor, ainda durante o curso de graduação. Ela sentia-se excluída, tinha uma sensação de inadequação social, mas, também, um senso de responsabilidade em relação ao bem-estar de sua mãe e de si própria e, ainda, o reconhecimento da educação como um caminho para o desenvolvimento de uma carreira, especificamente no papel de professora, que parece ter iniciado na infância.

Nesse contexto, expressou um profundo desejo de construir conhecimento e se destacar intelectualmente. Entretanto, as oportunidades perdidas e as limitações financeiras representaram para ela barreiras em seu caminho:

[...] me envolvi com exageros de bebidas alcoólicas, engravidei cedo, teve época de querer saber apenas de festa, namoro e várias outras situações que permitiram ir para outro caminho que não fosse a educação. Busquei, professora, meios de esquecer os problemas financeiros e a realidade de minha mãe. Fiz isso de forma errada, mas na hora eu só queria um alívio para tudo (M).

Nilce reconhece que se envolveu com práticas autodestrutivas, como o uso exagerado do álcool e relacionamentos, como meio de aliviar as frustrações geradas pelas condições econômicas, as circunstâncias da mãe e as consequências associadas a essas realidades.

Assim, inicialmente, Nilce sentia-se triste com sua condição de não poder ir a escola como as colegas, culpava a mãe. Depois que começou a estudar, sentia-se inferior ou menos inteligente que os colegas e inadequada e chata por precisar pedir ajuda. Tais sentimentos repercutiam na forma como Nilce se relacionava com o mundo.



Indicador 2 – Medo, dor e incompreensão experienciados em um ambiente hostil, de violência doméstica e negligência afetiva familiar, acarretaram em prejuízos à sua motivação para aprender e se relacionar socialmente.

Nilce iniciou seu processo de escolarização, tardiamente. Sua mãe assumiu a responsabilidade de alfabetizá-la. Mas ela agredia Nilce, que então se sentia injustiçada por ser punida sem ter culpa de suas próprias dificuldades de aprendizagem e isso também contribuía para sua desmotivação para estudar.

[...] como comecei a estudar na escola aos 10 anos de idade, eu não entendia e aprendia quase nada. Minha mãe, mesmo sem estudo, tentava me ensinar, mas era à base de puxões de cabelo, cascudo na cabeça e apertos de orelhas. Tenho certeza que me retrai naquela época pelas situações de punições que sofri em casa, no meu aprendizado. A vida foi injusta comigo. Poxa, eu não frequentava escola, então, por isso eu não sabia responder ou fazer as atividades. Se eu frequentasse uma escola, eu não sofreria punições. Tinha certeza disso, professora! (M).

Minha mãe não tinha estudo e na época dela era assim, as crianças apanhavam na escola e em casa para aprender, mas comigo deveria ser diferente (CI).

Interpreto que Nilce possuía uma relação conflituosa com sua mãe, pois atribuía a ela a responsabilidade por suas dificuldades de aprendizado, devido às punições enfrentadas durante sua alfabetização na infância. Isso era acompanhado por outros sentimentos de ressentimento e mágoa em relação à mãe, resultando em uma dinâmica emocional complicada entre ambas.

Aos 10 anos de idade, Nilce teve seu primeiro contato com uma unidade de ensino, mas encontrou muitas barreiras para aprender os conteúdos e acompanhar o ritmo da turma, pois o pouco que sabia aprendeu com sua mãe, que não havia nem concluído o ensino fundamental. A participante culpava sua mãe pelas dificuldades em sua aprendizagem. Interpreto que, bem depois, Nilce passou a entendê-la, ao reconhecer a falta de estudo por parte da mãe e a diferença no processo educacional em relação ao contexto histórico em que sua mãe estudou.

Outra experiência que levou Nilce a culpar sua mãe pelas experiências negativas que experimentou, foi o fato de tê-la deixado aos cuidados de uma família, que pelas condições financeiras e formação religiosa, teria mais condições de criá-la. Ao se referir a seu ingresso na segunda escola, no momento das Conversas Informais Nilce relatou:

Não, prefiro não falar nada sobre essa época, pois as recordações me maltratam até hoje. Sofro muito ao recordar o que vivi (CI).

Foi a pior coisa que a mãe fez, essa foi a pior coisa ruim que ela fez, ter me deixado com essa família. Sofri vários tipos de abuso, psicológico, físico, tudo e não gosto de comentar, inclusive não queriam mais que eu fosse para a escola, queriam que eu ficasse dentro de casa cuidando das filhas e casa deles, fazendo de tudo, fazendo as coisas para eles. E foi quando eu fugi para casa de uma amiga [...]. Pelo menos



lá eu podia estudar (CI).

Culpei minha mãe por muito tempo, pois bom ou ruim, eu deveria estar com ela, mas ela me deu para uma família que me maltratava. Hoje, consigo entender, coitada, queria apenas o meu bem. Acreditava que lá eu não passaria fome e iria estudar de verdade (CI).

No entanto, aos poucos, Nilce começou a compartilhar eventos passados com profunda tristeza e indignação, que frequentemente a faziam chorar. Essas emoções não foram desencadeadas pelo convívio na escola, mas sim por suas experiências no período em que sua mãe a deixou aos cuidados de uma família de pastores, confiando que seria benéfico para Nilce.

A mãe acreditava que ali ela estaria protegida, livre de necessidades, teria acesso à educação e seria bem cuidada pela família. Contudo, a realidade não correspondeu às expectativas da mãe. Nilce acabou assumindo responsabilidades domésticas, sem horário definido para dormir ou acordar. Ela relembra ter sido maltratada, incluindo episódios de puxões de cabelo, e que a família passou a não incentivar mais a sua educação.

Nilce culpava sua mãe pelas adversidades vivenciadas. Embora demonstrasse fragilidade na adolescência, pela vivência hostil na casa dos pastores, sofrendo abusos e ameaças, se sentindo traída e abandonada pela mãe, teve determinação em não permanecer em tal ambiente de hostilidade. Resolveu fugir para a casa da avó de uma amiga, também adolescente, se adaptando com facilidade, pois lá não violavam seus direitos básicos de ser adolescente e seguir estudando.

Eu me questionei por muito tempo, duvidei, até hoje duvido, de algumas habilidades de julgamento das pessoas, desconfio de todo mundo, principalmente das pessoas que deveriam ser exemplos, por terem mais conhecimento que eu. Por isso, me afasto. Preciso me sentir muito acolhida para estar perto (OT).

Vixe, professora, só eu sei o que passei e passo. Às vezes, principalmente quando recordo do meu passado, não quero mais fazer nada, as coisas não me dão prazer, me acho incapaz, não quero fazer nada, mesmo porque parece que sempre vou errar. Sabe, semana passada, estava assim e aí fico me imaginando morrendo, me jogando embaixo de um carro [...]. É professora, por isso procurei ajuda, mas parece nem adiantar (CI).

As vivências traumáticas afetaram a confiança de Nilce nas pessoas, especialmente nas figuras de pessoas que possuíam formação acadêmica ou autoridades que deveriam ser exemplos, e deixou marcas emocionais profundas. Nilce desenvolveu uma sensação de desamparo e dificuldade em confiar nos outros, o que afetou seus relacionamentos interpessoais, inclusive com a figura materna, até pouco tempo atrás. Também repercutiu em sua capacidade de se envolver plenamente nos estudos, principalmente no que corresponde à aprendizagem realizada no coletivo.

Interpreto que as experiências da infância de Nilce com vivências em lares que



deveriam proporcionar bem-estar abalaram sua autoconfiança, motivação e percepção de suas habilidades intelectuais. Assim, buscou ajuda psicológica e em um momento de conversa informal, demonstrou nervosismo e tristeza ao relatar que foi diagnosticada com psicopatologia da depressão associada ao suicídio, ao expor seus pensamentos e o receio de concretizá-los.

A dificuldade de aprendizagem de Nilce se manifestou de várias maneiras, a partir do ingresso tardio na vida escolar, da forma como sua mãe a ensinava (puxões de orelha, cascudos, falas grosseiras e depreciativas) e, ainda, a descrença em suas próprias habilidades, resultando em dificuldades para compreender certos conceitos; acompanhar o ritmo das aulas, problemas de concentração ou até mesmo baixo rendimento acadêmico. Essas dificuldades geraram emoções de frustração, insatisfação, ansiedade e até mesmo vergonha em relação ao seu desempenho escolar, influenciando na percepção de Nilce sobre suas próprias habilidades e capacidades intelectuais, desenvolvendo a crença de que não era tão capaz ou inteligente como os demais discentes.

[...] nas regras de três, todas as colegas sabiam de tudo, já eu, não, tudo que o professor havia explicado apagava da minha memória, perguntava como fazia, dizia que não entendia, e como essa situação era chata, eu me retraía e comecei a sentar no fundo da sala, até ao ponto de eu realmente desistir, pois não conseguia, mesmo querendo aprender (M).

O relato de Nilce refere-se ao ocorrido durante o Ensino Fundamental II, período em que ela constantemente buscava aprender matérias desafiadoras como matemática e português. No entanto, o processo de aprendizado sempre se mostrou complexo para ela, uma vez que exigia a compreensão de conceitos básicos, que lhe pareciam abstratos. Consequentemente, Nilce enfrentava dificuldades em compreender os conteúdos conceituais mais avançados, uma luta que remontava à sua infância.

Quando foi questionada sobre se sentir retraída e, ainda, o contexto das demais disciplinas, nas Conversas Informais, Nilce sorriu, demonstrando constrangimento:

Assim, passei a me isolar, não por me sentir humilhada, não, todos gostavam de mim e tentavam me ajudar, mas era chato e eu ficava agoniada e perturbava meus colegas (CI).

Quanto às memorizações, a participante calou, respirou e disse:

[...] é professora, mas é diferente, não sei como lhe dizer, mas para mim é assim que funciona. As outras disciplinas são mais fáceis. Leio, decoro, faço a atividade e depois nem lembro mais, mas pelo menos respondi certo e obtive nota (CI).

É possível inferir, com base nas situações acima relatadas por Nilce, que as disciplinas escolares que demandam uso de cálculos matemáticos e o conhecimento gramatical em língua portuguesa, são desafios inalcançáveis para ela, isso porque, comumente, seu ritmo de estudo



é memorístico, não há a aprendizagem do conteúdo estudado. Esse contraste entre memorizar e não aprender evidenciou uma lacuna significativa em seu aprendizado, levando-a a se sentir frustrada e desmotivada. Fato este que a direciona a estudar fora da sala de aula, já que preferia realizar o estudo e tentar aprender sozinha, mas segundo ela:

[...] não conseguia, porque eu lia e não compreendia, não tinha noção de compreensão de texto, como até hoje, não tenho, não vou mentir. Porque se eu pedisse ajuda da mãe, ela não tinha paciência e me batia, não posso mais culpar ela, porque ela nem terminou o ensino fundamental (OT).

Nesse momento, reforçou que queria muito aprender português, matemática e outras matérias, queria escrever bem,

[...] queria e quero compreender, queria e quero aprender a escrever bem, como hoje eu, ainda, engulo o u, o r, e acentos. Deus me livre se a senhora me vir escrevendo a senhora fica passada. Em matemática até hoje eu não sou tão boa, mas desenrolo, tento compreender um pouco (CI).

É importante destacar que ao expressar sobre sua dificuldade no processo de compreensão e na escrita não nega a importância da educação. Em vez disso, ele fornece pistas sobre os valores, desejos, autorreflexão e necessidades pessoais de Nilce que perduram até a atualidade, principalmente em relação ao aprendizado, embora os contextos de violência na vida de Nilce tenham gerado relacionamentos interpessoais prejudicados, dificuldades na aprendizagem e na capacidade de ela sentir-se segura.

As dificuldades de aprendizagem de Nilce, tanto em termos motivacionais, quanto operacionais, permaneceram ao longo da trajetória escolar de Nilce. Porém, ela persistiu em seguir, principalmente, no que diz respeito à educação. Ela ainda possui muitas barreiras a serem superadas, mas, atualmente, vem tentando se libertar, buscando ajuda de profissionais e se envolvendo em meios sociais de maneira mais ativa, pois desenvolveu uma sensibilidade e um desejo de apoiar e ajudar aqueles que enfrentam dificuldades semelhantes, tornando-se uma defensora da inclusão e da igualdade de oportunidades.

Hipótese 1 - Diante dos indicadores 1 e 2 apresentados acima, acerca de Nilce em sua história de vida, elaborei a primeira hipótese em que os maus tratos e abusos sofridos na infância e a inferiorização por não cursar a escola na idade certa, contribuíram para uma produção subjetiva de dano, resultando em dificuldades de aprendizagem, mesmo durante a graduação.

Indicador 3 - Motivada e confiante, Nilce decidiu romper com os padrões e expectativas limitantes associados à sua adolescência.



A adolescência é uma etapa de transição para alcançar a vida adulta e assim como todos, Nilce também vivenciou descobertas, desafios e transformações.

Eu, com 15 anos, presenciava uma vida sofrida de minha mãe, pois se envolveu com um homem que acarretou para ela uma vida de drogas e prostituição, eu via tudo (M).

Sei lá, professora, não soube lidar com o que presenciava, vendo minha mãe em uma situação horrível. Passei a sair, beber e esquecer um pouco dos estudos (CI).

Mas procurei meios para não viver a mesma situação, mas demorou (CI).

Na história de Nilce, observo um elemento essencial: sua motivação para transformar sua vida, após enfrentar desafios negativos durante a adolescência. Interpreto que ela buscou transformação significativa em sua vida, evidenciada por uma experiência pessoal marcante, em busca por superação e crescimento.

Então, naquela época, o consumo excessivo de álcool foi oferecido como um alívio temporário, uma maneira de lidar com a pressão emocional que ela estava enfrentando frente à situação financeira de sua mãe e a desestrutura que a acompanhava, e essa forma de enfrentamento teve consequências negativas em sua motivação e desempenho acadêmico.

Arrumei um namorado, mas não gostava dele para morar junto, mas me sentia segura, pois minha mãe saía para fazer coisas erradas e o marido dela trazia pessoas estranhas para dentro da casa (M).

Nessa época que estava com o rapaz, até parei de beber, pois ele me fazia companhia e me deixava segura. Parecia que nada ia acontecer comigo, quando ele estava na minha presença (CI).

Interpreto que Nilce, em sua juventude, se sentia sozinha e constantemente insegura em sua própria casa, mas encontrou conforto e proteção em um relacionamento com um rapaz, que seria o pai de seu filho mais velho. Esse relacionamento, segundo ela, serviu-lhe como uma espécie de refúgio. O ambiente desafiador em que vivia, caracterizado pela presença de drogas ilícitas e prostituição, configurou-se fator preponderante para sua desmotivação pelos estudos.

Entretanto, uma certeza Nilce sempre teve:

[...] não queria a vida que minha mãe tinha. Eu tinha vontade de estudar e mudar minha história, queria a vida que eu via na escola, minhas colegas com roupinhas novas, celular, com passeios (M).

Professora, a vida que eu tinha em casa, sempre com medo, não conseguia estudar, mas eu ia para escola, porque queria uma vida melhor. Então, depois da aula, eu ficava na rua ou quando estava em casa, estava com meu namorado (CI).

Apesar dos desafios, Nilce tinha vontade de estudar, frequentava a escola, pois queria uma vida mais próspera e com oportunidades de viver de acordo com sua idade. O contraste



existente entre sua realidade e o que desejava, trazia a motivação para romper com os padrões e expectativas limitantes associadas à sua adolescência, impulsionada pelo desejo de uma vida mais satisfatória e próspera, diferente da vida da mãe, que era percebida como limitante.

Indicador 4 – Impulsionada pela responsabilidade da maternidade precoce e pelo desejo de melhorar de vida, Nilce encontrou na educação o incentivo para seguir em frente.

Uma gravidez precoce acarreta uma série de impactos físicos, psicológicos e sociais tanto para a vida da adolescente quanto para a do bebê. Para as gestantes, esses impactos podem variar, desde o surgimento de problemas de saúde física e mental, até as dificuldades enfrentadas para retomar os estudos e ingressar no mercado de trabalho. Para Nilce, essa realidade social não foi exceção.

Quando engravidei não pensava em viver com o pai do meu filho, pensava apenas em ter uma pessoa que me protegesse, pois em casa quando minha mãe não estava o rapaz que morava com ela, levava todo tipo de gente para dentro para resolver as questões de tráfico. Porém, não deu certo nosso relacionamento e nos separamos (CI).

Aos meus 19 anos, fiquei sozinha em Manaus, engravidei, me tornei uma mãe solteira, como minha mãe e tive, infelizmente, que abandonar meus estudos (M).

A princípio, Nilce interrompeu seus estudos, mesmo não querendo, já que almejava uma vida igual a de suas colegas de escola: educação, roupas novas, celular, passeios, sem os convívios tóxicos. Mas estava grávida e sozinha, uma vez que sua mãe veio morar em Boa Vista-RR. Então, ao se tornar mãe solo², Nilce sentiu uma responsabilidade maior em relação ao futuro de seu filho e a necessidade de proporcionar uma vida melhor para ele e sua mãe, mesmo estando longe dela.

A nova realidade despertou-lhe forte motivação, impulsionando-a a buscar conhecimento na escolarização e oportunidades de desenvolvimento pessoal. Contudo, nessa época, já com 20 anos, mesmo com a intenção de encontrar a mãe, pois Nilce estava passando muita necessidade, inclusive para ter alimento em casa, resolveu vir para Boa Vista-RR. Aqui, passou por um período bem mais difícil, Nilce, ofegante e com uma voz trêmula e de indignação, disse que viveu um pesadelo, uma vez que em Boa Vista,

[...] eu morava no fundo de uma casa, me sentindo péssima, se era ruim em Manaus

² O termo “mães solteiras”, como eram conhecidas as mães solo, carrega o forte resquício da sociedade machista e patriarcal do século XX, em que a mulher–sobretudo a mulher casada – possuía seus direitos civis, sexuais e reprodutivos reduzidos e em sua maioria submetidos à vontade do marido. Nesse mesmo cenário, o casamento era tido como a única possibilidade de constituição de família (Borges, 2020, p. 1-2). Entende-se “mãe solo” como aquela mulher que tem filho/a(s) e não possui participação do homem quanto à responsabilidade afetiva ou financeira com o/a(s) filho/a(s), informação que contrapõe ao modelo da família tradicional.



aqui era muito pior, não conhecia ninguém, ficava só num ambiente, num quarto de favor no fundo de uma casa, contando tijolos na parede porque não era rebocada, eu contava as telhas, as pernamancas, os caibros, tudo que eu podia contar eu contava para distrair a mente e o bebê no colo. Quando era de noite a gente forrava o chão com papelão para dormir, a comida era feita na lata, porque não tínhamos nada, onde eu estava achando que não estava bem, fiquei pior. A diferença é que eu estava com minha mãe (CI).

Colegas, eu entendo a situação de alguns alunos, eu vivi momentos muito difíceis na vida, que me fizeram abandonar os estudos, mas é com esses momentos que busquei forças para seguir. Minha situação inicial em Boa Vista, serviu na época para eu não abandonar o que me dá futuro, para eu aprender que devo seguir e ultrapassar os obstáculos [...] (OT).

O relato de momentos difíceis da vida de Nilce relacionado à maternidade precoce, a solidão e o desamparo para cuidar de uma criança, nos faz pensar que desistiria e sucumbiria à dura realidade. Entretanto, continuou buscando meios para escapar. A situação vivenciada lhe deu experiência para se expressar em sala de aula, sendo ela capaz de mobilizar uma reflexão em sala de aula, se colocando como foco, diante de outras situações similares envolvendo estudantes da escola campo de estágio. Dessa forma, fortalece o desejo de ir além, de buscar nos estudos oportunidades para superar os momentos difíceis e continuar avançando.

Indicador 5 – Motivada a romper com os padrões e expectativas limitantes associados à condição de ser mãe solo, Nilce traçou novos caminhos para sua vida.

Aos 21 anos, Nilce retornou aos estudos, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa etapa, concluiu o ensino fundamental, tendo em sala de aula a companhia de seu filho, pois:

[...] minha situação financeira era péssima, mas não queria que meu filho vivesse o que vivi. Então, levava ele para a sala de aula. Era horrível, pois não tinha essa necessidade se eu tivesse seguido com meu estudo. Já era para eu ter um excelente emprego, não estou me desfazendo do que tenho, mas poderia estar concursada se eu não tivesse parado de estudar. Hoje, sei que posso mais do que já imaginei na vida (M).

A motivação de Nilce para estudar e reescrever sua história ultrapassa todas as dificuldades enfrentadas. A presença de seu filho ao seu lado funcionava como um impulso adicional, pois ela reconhecia que essa situação teria sido evitada caso tivesse continuado seus estudos de forma consistente, apesar do início tardio. Movida por essa convicção, Nilce estava determinada a demonstrar sua capacidade de alcançar seus objetivos e construir uma vida que lhe assegurasse autonomia financeira e estabilidade, para proporcionar um futuro melhor tanto para seu filho quanto para sua mãe.

Ao adotar essa perspectiva, Nilce compreendeu a importância da educação e do desenvolvimento de novas habilidades para ampliar suas oportunidades profissionais e



garantir uma renda suficiente para sustentar sua família. Essa percepção fortaleceu seu compromisso com o aprendizado contínuo e a busca por aprimoramento, destacando o papel da educação na construção de um futuro mais promissor e seguro para si mesma e para aqueles que ama. Além disso, a motivação de Nilce para estudar foi impulsionada pelo exemplo que ela queria dar ao seu filho. Ela aspirou a ser um modelo de determinação, perseverança e superação, demonstrando a importância da educação e do esforço pessoal para alcançar seus objetivos na vida.

Em sua luta constante, teve que considerar outro desafio, pois Nilce ouviu de uma colega de trabalho que não poderia fazer o Curso Técnico em Enfermagem, pois:

[...] eu não teria condições, um curso desse é muito caro e você não tem condições financeiras para fazer o curso (M).

A observação a entristeceu, mas ao refletir sobre o assunto e pensar na vida que queria, resolveu seguir com o seu sonho, concluindo o curso em uma instituição privada. Para tanto, trabalhou como manicure, das 7h às 22h, todos os dias, com uma alimentação à base de café e bolacha, para pagar seu curso.

Assim, interpreto, nesse trecho, um desejo de romper com padrões e expectativas limitantes associados a sua infância, à adolescência, à maternidade precoce e à condição de ser mãe solo. Nesse trajeto, Nilce emerge como sujeito, conforme apresentado na página 48, capítulo 3 *Referencial Teórico*, desta Tese, desafiando o contexto vivenciado e agindo de acordo com seus objetivos, em vez de conformar-se às normas sociais impostas a ela. As dificuldades encontradas durante essa jornada serviram como *insights* que a motivaram a seguir adiante, criando uma via própria de subjetivação.

Hipótese 2 - Ao articular os indicadores de 3, 4 e 5, em função de sua congruência, nos permitiu formular a segunda hipótese: ao longo de sua história de vida, Nilce criou vias próprias de subjetivação que a motivaram transcender os contextos normativos em que esteve inserida, emergindo, em vários momentos, como sujeito de seu próprio desenvolvimento subjetivo.

Minhas construções interpretativas das informações socializadas por Nilce possibilitaram a produção de 5 indicadores acima citados, bem como orientaram a elaboração de duas hipóteses acerca dos sentidos produzidos na história de vida dela, conforme síntese apresentada no quadro 5 abaixo:



Quadro 5 - Síntese que representa os indicadores e as hipóteses construídas sobre os sentidos subjetivos relacionados à história de vida de Nilce.

SUBJETIVIDADE DA HISTÓRIA DE VIDA	
INDICADORES	HIPÓTESES
Indicador 1: Tristeza em relação à pobreza da mãe e sensação de inferioridade em relação à não ter se escolarizado, na idade costumeira, foram elementos que alimentaram uma autoestima fragilizada.	Hipótese 1: Os maus tratos e abusos sofridos na infância e a inferiorização por não cursar a escola na idade certa, contribuíram para uma produção subjetiva de dano, resultando em dificuldades de aprendizagem, mesmo durante a graduação.
Indicador 2: Medo, dor e incompreensão experienciados em um ambiente hostil, de violência doméstica e negligência afetiva familiar, acarretaram em prejuízos à sua motivação para aprender e se relacionar socialmente.	
Indicador 3: Motivada e confiante, Nilce decidiu romper com os padrões e expectativas limitantes associados à sua adolescência.	Hipótese 2: Ao longo de sua história de vida, Nilce criou vias próprias de subjetivação que a motivaram transcender os contextos normativos em que esteve inserida, emergindo, em vários momentos, como sujeito de seu próprio desenvolvimento subjetivo.
Indicador 4: Impulsionada pela responsabilidade da maternidade precoce e pelo desejo de melhorar de vida, Nilce encontrou na educação o incentivo para seguir em frente.	
Indicador 5: Motivada a romper com os padrões e expectativas limitantes associados à condição de ser mãe solo, Nilce traçou novos caminhos para sua vida.	

Fonte: Elaborado pela autora deste estudo (2023).

5.1.2 Indicadores de sentidos subjetivos associados à subjetividade social de Nilce

Indicador 1 - Afetividade, compreensão, proteção e colaboração foram geradas pela mudança na relação com a mãe, mesmo havendo algumas divergências.

O início do ano de 2022 foi marcante para Nilce no que diz respeito a sua relação com sua mãe, até então distante:

Ano passado, decidi ser mais afetuosa com as pessoas próximas a mim, professora. De verdade, estava no exercício da tolerância, tentando entender o outro lado, não apenas reagir, mas é difícil. Percebi algumas coisas: eu sofria, mesmo porque, minha mãe me ajudava muito e também pensava nela quando ia resolver as coisas; estava sendo o reflexo dela, professora, com relação a distância, falta de carinho. Então, precisava mudar aquilo que eu detestava (CI).

Nilce demonstrava ter consciência de que muitas das situações que enfrentava na sua vida atual. Era uma herança direta de sua mãe, como se fosse um reflexo de sua própria história. Diante disso, ela iniciou um processo de compreensão, buscando entender a vida que sua mãe teve durante sua infância e adolescência. Ao refletir sobre essas experiências, Nilce percebeu que muitas delas também se aplicavam a ela, o que a deixava inquieta com a possibilidade de reviver os mesmos desafios que sua mãe enfrentou e lhe proporcionou.

Contudo, Nilce estava determinada a encontrar uma maneira de evitar repetir os mesmos erros e adversidades que sua mãe enfrentou. Para ela, a solução era clara e direta: a



educação. Ela reconhecia que estudar era o caminho para melhorar de vida e romper com os padrões do passado, permitindo-lhe criar um futuro diferente e mais promissor para si mesma.

Assim, o ano de 2022 marcou um ponto de virada significativo, caracterizado pela busca por transformações profundas em suas relações interpessoais. Priorizando ser mais amigável, compreensiva e tolerante, ela reconheceu a importância dessa mudança para alcançar uma vida satisfatória. Esse desejo de transformação foi especialmente direcionado à relação com sua mãe, cuja influência em suas decisões é significativa. Nilce compreendeu a necessidade de estabelecer uma nova base para seu bem-estar e crescimento pessoal, reconhecendo e mudando o que não gostava em suas atitudes.

Nesse contexto, a participante apresentava a família como tendo um papel central na vida dela para superação de suas dificuldades.

[...] a vida pela qual eu passei, hoje, na verdade, nunca quis, mas hoje, posso fazer a diferença, não quero para minha mãe e nem para meus filhos. O passado me ensinou a querer o melhor, professora! (CI).

É interessante pontuar que, quando Nilce voltava ao passado, ela parecia mergulhar em sua história de vida e ficava imóvel, fixando o olhar em um ponto distante, demonstrando um certo desconforto com o assunto em questão. Interpretei essa postura estática como sua relutância em lidar com memórias dolorosas, embora ela as expusesse, mesmo que isso lhe causasse tristeza.

Nilce apresentou uma reflexão sobre sua vida e o mundo ao seu redor, expressando sensação negativa, por sua vida ser difícil e desafiadora até o momento, pois entende que é capaz de mudar sua condição financeira atual. Compreende que pode fazer a diferença, a partir de uma transformação pessoal que a direciona para buscar um propósito maior e uma vontade de impactar positivamente a vida de sua família.

Quando foi provocada sobre sua fala de “hoje, posso fazer a diferença”, ela expôs que agora entende sua mãe:

Minha mãe é a mais importante e primordial em minha vida. Hoje, me refiro a ela com mais clareza, mais afeto, porque antes tínhamos um conflito, eu era muito revoltada, em vários aspectos [...]. Não fui criada com pai, ela me deixou sozinha nas casas alheias e pagava pessoas para cuidar de mim, mas a maioria das vezes eu ficava só. Ela vivia no mundo, no mundo em todos os sentidos, porque minha mãe fazia programa e eu não entendia porque ela agia dessa forma [...]. Hoje, me sinto mais confortável perto dela, amo minha mãe (M).

Esta fala de Nilce nos indicou transformação afetiva e compreensão das atitudes e comportamentos de sua mãe, expondo um olhar mais empático e amoroso em relação à figura materna, apresentando um sentimento de conforto na relação entre elas. Ao ser questionada



sobre o porquê de tal mudança, Nilce foi rápida em dizer que:

Mudou porque ela passou a me explicar como era a vida dela, porque ela fazia o que fazia, que viveu em orfanato, que fugiu, que sua irmã também viveu na prostituição e morreu. Professora, eu não sabia de nada disso. Então, sabendo dessas situações, do que minha mãe viveu, passei a entender o que eu não entendia, isso me aproximou dela e me deu força para fazer o melhor por ela, acima de tudo (CI) (Nilce, 2023).

Eu percebi que vivia em uma bolha, era muito fácil para mim apenas sentir raiva e não compreender minha mãe (M).

A interação harmoniosa com a mãe trouxe certa maturidade emocional, rompendo uma vivência cheia de conflitos internos, pois a raiva e a incompreensão a afastavam de sua mãe. Ao conhecer e entender as experiências difíceis que a mãe enfrentou, Nilce encontrou a força para superar esses sentimentos e se dedicar a fazer o melhor por sua mãe, colocando-a acima de tudo:

Hoje, minha mãe é tudo, antes ela era uma estranha, hoje, quero fazer o melhor por ela, hoje, abraço minha mãe, a beijo, a chamo de minha gata. Nossa, sinto vergonha, mas já desejei a morte dela. Ela nunca me deu carinho, apenas o que comer e vestir, para ela estava bom e isso era tudo. Depois que eu tive meus filhos e que ela passou a me explicar o contexto da vida dela, as mágoas acabaram. Hoje, Deus me livre pensar nisso, na morte dela, quero que ela vire pedra do meu lado, viva para sempre. Para ela, professora, as sementes dela é apenas eu e meus filhos. Hoje, tenho uma mãe que me apoia, que me dá força e me ajuda (CI).

Interpreto que há um indicador de mudança nas atitudes e sentimentos de Nilce em relação a sua mãe. Esse fato se deu por meio de uma transformação na perspectiva emocional em relação a sua progenitora. Ela passou a compreender a postura da mãe, tornando-se mais afetuosa e reconhecendo o papel do apoio materno, na atualidade, em face de acontecimentos que geraram sofrimentos no passado.

Indicador 2 - Movida por orgulho e auto-realização, Nilce celebra as conquistas dos filhos.

Nilce não queria reproduzir o que sua mãe foi no passado, pois buscava outra vida para seus filhos:

Estou constantemente buscando melhorar, professora, para não ser o que minha mãe foi: se envolver com drogas ilícitas, se prostituir, estar na miséria. Não, quero dar o meu melhor a eles. Hoje, minha mãe me ajuda na educação de meus filhos (CI).

Assim, entendendo a vida que sua mãe vivenciou, Nilce passou a querer libertar sua mãe de qualquer experiência ruim. Então, não seguiu com vida turbulenta, uso de drogas ilícitas, prostituição, pobreza extrema, pelo contrário, tanto ela quanto sua mãe (esta por meio de incentivar e ajudar com os netos) colocaram o estudo como o meio de Nilce buscar uma



vida melhor para a família.

Na vivência, ainda há impasses em decisões entre Nilce e sua mãe, porém o diálogo é o caminho encontrado por ambas para ratificar a decisão de Nilce, mesmo que às vezes não seja aceita pela mãe.

Algumas decisões às vezes não são aceitas pela minha mãe, mas os conflitos de hoje, são para minha melhoria, fico triste às vezes engolindo sapos, mas aprendi que faz parte da minha mudança. E estou conseguindo, olha onde estou, concluindo uma faculdade, meu filho está em um curso superior (CI).

Assim, professora, eu rebatia as falas de minha mãe, sempre foi assim, mas hoje, vejo que os conselhos dela com relação a focar mais no estudo, a não sair e se eu for sair avisar para onde e com quem, mesmo eu sendo adulta. Ela reclama constante de qualquer bagunça em casa, às vezes briga com os meninos por algumas besteiras, essas coisas me irritam, mas ela não está errada, pois se eu tivesse seguido o conselho dela, hoje eu estaria formada e muito melhor financeiramente (CI).

Mas, professora, há situações que faço, mesmo ela não querendo. Ela é superprotetora. Todos os dias era um conflito para levar meu filho para a escola, ela reclamava porque ele iria ficar na escolar e tinha apenas 3 anos, mas eu levava. Sempre foi protetora, até comigo, no que se refere a estar na rua. Em tudo eu dou satisfação a ela, se eu vou na esquina, tenho que dizer. Então, entendo minha mãe. Professora, naquela época foi muito complicado ter que levar ele e buscar na escola, minha vida era muito corrida, mas eu fazia, porque queria ele estudando (CI).

Primeiramente, é interessante observar que a mãe, provavelmente influenciada por sua própria criação, aprendeu que os pais são sempre os donos da verdade e que suas decisões devem ser respeitadas incondicionalmente. Nilce acreditava que essa abordagem ensinava regras, respeito e hierarquia. Isso fez com que ela se relacione de maneira equivocada com seus próprios anseios, tornando-se dependente da mãe em algumas situações. No entanto, ao desejar o melhor para seus filhos, a participante acaba enfrentando a mãe, não permitindo que seu desejo seja violado.

Assim, a participante fala de sua independência pessoal e crescimento, passando a tomar decisões, não aceitas pela mãe, como colocar o filho na escola, já que ele era criança e isso gerou conflitos. Mas insistiu e fez com que seu filho frequentasse a escola, motivo pelo qual ela se sentia orgulhosa e realizada com a criação que lhe proporcionou.

Tenho orgulho do que meu filho se tornou e, sou extremamente feliz, porque eu contribui com sua criação, estudei junto, apoiei, estimulei, fui além, venci obstáculos que eu achava que não conseguiria, por conta de tudo que vivi no passado. Não nego que minha mãe ajudou, pois era ela que sempre cuidava deles já que eu tinha que trabalhar, mas consegui! (CI).

Cabe salientar, no que tange aos estudos dos filhos, a participante fez questão de pontuar que sempre se responsabilizou:

[...] mesmo que minha mãe esteja mais amorosa, não deixo ela ajudar os meus filhos nos estudos. Eu faço questão de ajudar. Por exemplo, o mais velho ajudei até a segunda semana da faculdade e isso sem violência, mas me usava como exemplo a



todo momento. E eles me viam na correria de trabalho, casa e faculdade. Desafio este que me deixou mais forte e orgulhosa pelas vitórias deles e minha (CI).

Nilce destacou a importância de sua participação no processo de ensino de seus filhos, dando ênfase ao seu papel enquanto mãe, sem proporcionar um ambiente com pressão excessiva ou imposição. Essa demonstração de atitude mostra ser a principal figura de apoio no processo educacional deles, exercendo o papel de mãe e de educadora, de maneira a estimular o interesse e a autonomia de seus filhos no aprendizado, por meio de uma abordagem carinhosa e não coercitiva.

No momento da pesquisa, seu filho primogênito cursava Letras em uma universidade pública, isso representava para ela superar o próprio limite das barreiras que ela mesma colocava. Entendia que cada desafio enfrentado era parte fundamental de seu processo de amadurecimento e evolução, onde o aprendizado e a reflexão ocorriam, demonstrando orgulhosamente suas conquistas, pois as realizações apresentadas por ela simbolizavam seu progresso, mesmo quando suas escolhas não eram compreendidas ou aceitas pela mãe.

Com relação ao curso que ele escolheu, ela não interferiu, pois a única vitória que ela queria era que ele tivesse um nível superior, não importava mais nada, apenas isso, mas mencionou que:

[...] teve uma época que ele queria ser advogado. Eu disse que ele tinha que estudar muito, não era apenas ir para a escola, mas estudar de verdade. Quando ele decidiu cursar Letras, fiquei feliz, ele se inspirou em uma professora dele. Porque só falta isso, ter um nível superior. Sei que isso o levará para outro mundo. Não passar por dificuldades. Meu filho não tem vícios, a superproteção de minha mãe ajudou, pois meu bairro era muito violento, era invasão, professora (CI).

Professora, eu lutei muito para conseguir chegar ao nível superior, mesmo com minhas dificuldades em aprender. Então, por isso disse que ele deveria estudar mais, muito mais do que estava estudando. Passar em um vestibular, não é fácil, tentei tanto, mas consegui (CI).

Interpreto que Nilce, a princípio, parecia não acreditar no potencial do filho em seguir a carreira de advocacia, mas, para ela, não fazia diferença qual curso ele deveria seguir, pois estava orgulhosa com a conquista de estar na idade adequada para cursar uma faculdade e, consequentemente, autorealizada como o sucesso do filho. Ela, apenas, sem perceber, atribuiu à concorrência para ingressar no curso de Direito como uma forma de incentivar o filho a se dedicar mais aos estudos para alcançar seu objetivo, já que para ela, ele não estudava o suficiente.

Hipótese 1 - Os indicadores 1 e 2, que tratam da subjetividade social de Nilce, nos permitiram construir a hipótese de que a mudança da relação dela com a mãe favoreceu a produção de



sentidos subjetivos de mais segurança e realização em relação à criação dos filhos.

Indicador 3 - Altruísta e empática Nilce busca equilíbrio entre aceitação e atendimento de expectativas sociais.

A opção religiosa de Nilce gerava nela medo do preconceito, inclusive de sua mãe. Mas ela estava disposta a assumir sua religião, de maneira pacífica.

Quando adolescente minha mãe não aceitava que eu participasse da religião Umbanda, o que me levou a frequentar encontros secretamente [...] até ano passado, mas não tocava nesses assuntos com ninguém que não fosse da Umbanda. Quando assumi participar ativamente, tive muito medo do preconceito, das críticas das pessoas e até mesmo da minha mãe, não me sentia confortável em declarar o meu interesse. Pois é, mas eu estava decidida a me tornar uma adulta, capaz de gerenciar a minha vida de maneira pacífica (M).

A participante demonstrou um entendimento profundo do preconceito presente no meio religioso e, igualmente, entre as pessoas próximas a ela, o que muitas vezes a levou a optar pela omissão, em vez de enfrentar o julgamento e as críticas dos mais conservadores. Contudo, seu processo de amadurecimento a conduziu a uma postura menos reativa diante de situações desagradáveis. Ela percebeu que não precisava se submeter ao julgamento alheio, pois tinha direito a ter seus próprios desejos e buscar realizá-los.

Quanto aos sentimentos de Nilce com relação à religião Umbanda, são os mais positivos possíveis, já que se sentia acolhida, não era julgada ou criticada pela sua história de vida.

Particpei de várias congregações diferentes, mas não me adequei à nenhuma. Na igreja [...], eu não era acolhida, pelo contrário, eu, mãe solteira, era criticada, vista como a errada, porque eu deveria casar. Eu não preciso ser casada para ser gente na vida, não. [...]. Lá, na Umbanda, é diferente de outras casas, [...]. Apenas oração e trabalhamos o processo de desenvolvimento e aconselhamento espiritual, no caso, entidades incorporadas (M).

Assumir minha religião foi um dos motivos para eu ter um pensamento mais aberto às pessoas, quer dizer, saber que vou saber lidar com situações que eu passei, será gratificante ajudar. Confesso, ainda, tenho meus medos, mas a reação de minha mãe, me fez perceber que eu que imagino algumas situações. Com isso, hoje, já consigo expor e até falar sobre. Comecei a enxergar o ser humano com outros olhos. Inclusive, professora, diferente de outros momentos de nossas conversas, consigo pensar como trabalhar em sala de aula sem privilegiar a minha religião, mas dignificar o respeito (CI).

Interpreto que Nilce não se sentia à vontade para dialogar sobre alguns assuntos, como a religião, exceto se se sentisse acolhida. Caso contrário, vivenciava padrões de pensamentos negativos, autocrítica, baixa autoestima e uma visão distorcida de si e dos outros. Porém, a partir de uma decisão de assumir a religião Umbanda e a postura de respeito manifestada por sua genitora, favoreceram a ela segurança e novos recursos subjetivos para intervir em outros



contextos, como a sala de aula, na perspectiva de valorização do respeito.

Esse novo olhar de Nilce, sugere maior compreensão e aceitação das pessoas, independentemente de suas circunstâncias ou histórias de vida. A prática da caridade e a busca pelo lado positivo do próximo expressava uma atitude altruísta e empática, indicando uma transformação pessoal resultante dessa experiência religiosa. Entretanto,

Mesmo com uma visão mais afetiva quanto às pessoas, sei lá, me cobro demais e as pessoas com quem convivo, em sua maioria, não gosto. Sempre tem algo que eu não suporto. Querem ser muita coisa, só porque se julgam saber mais que o outro ou tem estudo ou um bom emprego. Como é o caso dos meus colegas de trabalho da área da saúde e, também, colegas de sala de aula (M).

Na Umbanda [...], eu aprendo muito e, acima de tudo, me sinto respeitada, pois se acontecesse qualquer coisa que me desagradasse, hoje, falaria e se voltasse a repetir, eu sairia, mas sei que não vai acontecer. Sinto-me bem indo lá, por isso não falto às reuniões, me sinto importante lá dentro, relaxo, sou aceita pelo que sou, sem me julgarem (M).

Entendo que Nilce enfrentava desafios ao lidar com figuras de autoridade, devido à sua história de vida, expressando insatisfação em suas interações interpessoais, tanto em relação às pessoas na posição de gestão (os médicos e as enfermeiras do seu trabalho na Unidade Básica de Saúde), quanto dos detentores do conhecimento (os professores). Interpreto que ela buscava um padrão simétrico no tipo de indivíduo com quem desejava se associar e, especialmente, em situações coletivas. Essas experiências trazem à tona uma dicotomia, Nilce almeja respeito, mas parece ter dificuldades em respeitar as diferenças nas personalidades e papéis sociais dos outros.

Essa perspectiva sobre o comportamento de outras pessoas, baseada em suas qualificações educacionais ou *status* profissionais, refletiam uma desilusão com o sistema social competitivo. Nilce sentia uma pressão interna constante para se destacar por meio de conquistas acadêmicas ou profissionais. Ela acreditava que essas figuras, frequentemente, tentavam se elevar, acima do que realmente eram e, por isso, sentia que lhe faltavam com o respeito. Sua preferência por relações horizontais e simétricas, nas quais ela percebia que o respeito genuíno podia ser estabelecido. Essa perspectiva demonstrava sua busca por igualdade e reciprocidade nas interações com figuras de autoridade.

Mesmo não tendo nada, ajudo quem necessita. De algumas pessoas tento ver o lado bom, mas não adianta, parece que a atitude que eu recrimino é mais forte. Olha, por causa da Umbanda, já mudei muito e sei que vou melhorar muito mais, inclusive no IFRR, lá, aqueles colegas são difíceis, mas hoje, já consigo prestar atenção nas falas deles, graças a senhora. Tenho tentado olhar o lado bom de todos, mas não é fácil, porém, se precisarem, eu ajudo (M).

O contexto da busca pelo equilíbrio entre aceitação e expectativas sociais estava trazendo para a participante um crescimento pessoal em sua visão sobre as pessoas e a prática



da caridade. Ela reconhece que a forma de se expressar é grosseira, mas isso não a impede de buscar enxergar o lado bom do próximo e praticar a caridade.

Hoje, quando surgem questionamentos sobre religião, por causa da Umbanda e da própria faculdade, consigo debater normal sem ofensa, até porque também entendo um pouco da palavra de Deus. E os julgamentos, deixo bem claro que cabem ao divino criador: Deus. Sempre fecho minhas falas com: em vez de estar criticando, faça você uma análise de você e me diga, hoje, quem iria para o inferno com seu pensamento preconceituoso? (CI).

Esse processo de autoconhecimento e empatia, segundo Nilce, era resultado de sua experiência na Umbanda e também em sala de aula do IFRR, que parecia desafiar seus preconceitos e ampliar sua compreensão sobre o ser humano. Nilce experimentava uma sensação de pertencimento no ambiente religioso e construção desse processo na faculdade foi ocasionado por seu processo de acolhimento, de não se sentir julgada, de se tornar uma boa pessoa e, ainda, de querer ser uma boa profissional.

Indicador 4 - Angústia por sentir-se diminuída em seu local de trabalho, na área da saúde, e busca de empoderamento por meio da educação.

Ao adentrar no âmbito profissional de Nilce, é imprescindível considerar as titulações acadêmicas e as questões socioeconômicas que permeavam seu contexto, pois segundo ela:

Meu ambiente de trabalho é um local onde se vive o preconceito profissional. Sou médico, melhor que você; Sou enfermeira, mando em você; Sou estatutária, você não. São situações humilhantes, me causam dor, pois ainda não tenho meu certificado (OT).

Sei que em toda área irei encontrar esses tipos de pessoas, mas acredito que com meu certificado, conseguirei seguir sem esse caos que vivencio no trabalho (CI).

Ao observar em sala de aula as colocações de Nilce, interpretei que a participante se sentia discriminada perante a maioria dos colegas de trabalho na área da saúde, por serem médicos ou enfermeiras e terem estabilidade, no contexto municipal. Por conseguinte, demonstrava tristeza e até desgosto de ir trabalhar. Falava como se os profissionais não fossem boas pessoas, se referindo, inclusive, a apenas duas colegas que mereciam seu respeito.

Assim, interpreto que o motivo de angústia e tristeza de Nilce no trabalho eram as atitudes que ela considerava prejudiciais e lhe geravam distanciamento, desrespeito, dificuldades em colaborar, dentre outros fatores maléficos ao bem-estar dela. Ela espera que a conclusão de seu curso seja o meio para mudar esse cenário em que se sentia discriminada. Para a participante, era um absurdo saber que muitos dos seus colegas de trabalho da área de saúde, que passaram praticamente pela mesma situação que ela, são como são: arrogantes.

Sendo que esta mesma pessoa que cresceu e passou por todos os processos,



inclusive, de preconceito e, hoje, está em outra realidade, cometem o mesmo erro: de julgamento, e de falas preconceituosas para tal qual da mesma classe social da qual já fez parte (CI).

Quando me tornar professora, quero ajudar a evitar essa discriminação, tento até fazer minha parte hoje, mas é tão difícil, ainda mais no meu trabalho (CI).

A crítica de Nilce confronta um ciclo de perpetuação de preconceitos e julgamentos. Mesmo quando indivíduos passam por processos de crescimento pessoal e são vítimas de preconceitos em suas vidas, ainda podem incorrer no mesmo comportamento prejudicial ao julgar e expressar falas preconceituosas, em relação às outras pessoas, especialmente aquelas que pertencem à mesma classe social.

Tal conjuntura de discriminação apresentada por Nilce, envolve história de vida, cultura, educação e experiências vividas, reforçadas pela dinâmica de poder na sociedade. Este poder vivenciado por ela ainda está enraizado em sistemas e instituições sociais, como a de seu trabalho. Na percepção da participante, as pessoas adotam discursos dominantes, que buscam distanciar a classe menos favorecida da justiça social, inclusive com a participação de membros da mesma classe.

Nilce acreditava que como professora poderia usar sua autonomia em sala de aula para disseminar o respeito. Sentia-se frustrada por não possuir nível superior, naquele momento, pois para ela, era um fator preponderante para coibir posturas que apenas causassem dor.

Indicador 5 - Indignação com as injustiças e o preconceito.

Com relação à associação que lida com a comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros e mais (LGBT+), Nilce relatou que passou a se envolver, não por ser da comunidade em questão, mas pela militância de lutar contra a injustiça social, por não se conformar nem se incomodar diante de situações ruins. Também pelo seu envolvimento no salão de beleza que fica no espaço da associação.

A associação foi um meio de praticar o bem. Eu ajudo sempre com o que for preciso [...] Algumas pessoas são extremamente reflexos de uma sociedade marcada pelo julgamento tradicional e coisa e tal, fazendo com que as pessoas não saiam de alguns contextos que só as prejudicam, como prostituição e drogas ilícitas (M).

Como são as pessoas, eu passei por muitas coisas, mas acreditei que a educação me tiraria do mundo ruim, e é verdade, olha onde estou hoje, não é grande coisa ainda, mas vou alcançar uma vida bem melhor. Na associação muitos não acreditam em nada, apenas naquela vida de vítima e se contentam com isso (CI).

Nilce demonstrou compromisso com os valores da associação, pois, além de, a princípio, se sentir acolhida, presenciou várias formas de preconceito que quer combater, a



exemplo: o descaso, a rejeição e os conflitos que mantinham algumas pessoas em contextos prejudiciais, como a prostituição e o uso de drogas ilícitas.

A associação transformou-se em um espaço de benevolência, embora não se possa negar que certos aspectos incomodavam profundamente Nilce. Entre eles, estava a constatação de que alguns membros, por conta da escassez de oportunidades, se acomodavam. Para ela, tal atitude era inaceitável, pois representava uma rendição diante de desafios difíceis, sem qualquer esforço para buscar aprimoramento. Ao se submeterem a situações desfavoráveis, as pessoas acabam minando suas próprias chances de receber o suporte necessário, entregando-se a situações lamentáveis, como o sentimento de isolamento. Isso, por vezes, prejudica significativamente a jornada acadêmica, os relacionamentos interpessoais e a saúde emocional dos indivíduos.

Eu passei a discutir e me envolver para evitar o comodismo das pessoas que eram acostumadas a viver presa em situações lastimáveis, não geravam oportunidades, mas eu não era assim. Antes eu ia e não falava, apenas estava ali de corpo presente (rsrsrs). Hoje, me faço ouvir, não com briga, mas brigo se precisar (rsrsrs). Nesse caso, eu prefiro, sinceramente, falar das pessoas que conseguiram vencer, pois essas são incentivos (M).

Diante de tal realidade, Nilce se engajou e se envolveu ativamente na associação para combater o conformismo quase que coletivo. Ela não se cala, mas procura discutir, envolver-se e, se necessário, até brigar para defender suas convicções. No entanto, seu foco está em destacar e incentivar as histórias de superação das pessoas que conseguiram vencer as adversidades e conquistar seu espaço na comunidade LGBTQ+. Essas conquistas se tornam inspirações para que outros também busquem reconhecimento e se sobressaiam, mesmo diante de uma sociedade conservadora.

Nossa, eu era muito ativa na associação, participava das rodas de conversa, reuniões, discutia as situações que apareciam na associação, fazia parte dos eventos, contribuindo com cada ação e projetos. Fazia arrecadações e doações de alimentos, gás, roupa e outros para ajudar realmente quem precisava (M).

Além de sua atuação política, Nilce também demonstrou uma preocupação humanitária. Ela se engajava em ações solidárias, arrecadando e doando alimentos, gás, roupas e outros itens para ajudar aqueles que mais necessitam. Sua participação ativa nas rodas de conversa, reuniões e eventos da associação evidencia sua dedicação à causa e seu profundo compromisso político em promover mudanças significativas na realidade da comunidade LGBTQ+.

Acredito que quando eu for formada, vou poder contribuir mais com a comunidade, pois creio que precisamos, por meio da educação, falar da importância do respeito. São nossos jovens que precisam aprender para se tornarem melhores na sociedade. As pessoas são maldosas, não percebem que ser LGBTQ+ não faz mal a ninguém, mas o que muitos religiosos fazem, ah, isso sim. Eu assisto TV e aparece cada



monstruosidade (OT).

Por meio de seu envolvimento e conhecimento político, Nilce se tornou uma voz ativa e influente nas discussões sobre políticas públicas voltadas para a comunidade LGBTQ+. Ela contribuiu de forma significativa na formulação de ações e projetos que buscavam garantir direitos e promover a igualdade e o respeito à diversidade. Assim, percebia Nilce como uma pessoa em transformação, que ia além das palavras e se engajava em ações concretas para melhorar a vida das pessoas ao seu redor.

Interpreto que Nilce conseguiu transpor os muros da faculdade, pois percebeu que ela, como docente, poderia contribuir com a não discriminação, por meio de suas aulas. Então, ela, mesmo sem intenção, projetou mais um papel para si, via educação, lutar contra a injustiça social e o preconceito. E, dessa forma, ajudar os estudantes para poderem transformar o ambiente em que vivem.

Indicador 6 - Autorreflexão e autonomia na busca por equilíbrio entre seus valores e sua participação em atividades sociais, evidenciando um cuidado em preservar suas convicções sem gerar conflitos no trabalho.

Cada indivíduo traz consigo suas experiências pessoais, valores, expectativas e outros que podem gerar ou não uma luta coletiva, e, como qualquer ambiente social, a associação LGBTQ+ da qual Nilce fazia parte também estava sujeita a conflitos e desentendimentos entre seus membros.

[...] Estar na associação foi uma época importante em minha vida, fui quem sou, me envolvi mesmo [...] (CI).

[...] quando discuti com uma menina revoltada, que não gosta de mulher, me estressei com ela e parei de me envolver como antes nas ações da associação. Mas já falei, preciso voltar, pois isso faz parte do meu crescimento pessoal (M).

Essa declaração indica que o período em que Nilce esteve filiada à associação foi fundamental para sua formação pessoal, obtendo uma vivência sem preconceito e atuando de maneira ativa. Durante esse tempo, ela se envolveu e atribuiu a essa experiência um papel significativo para uma vivência genuína. Contudo, o desentendimento ocorrido afetou Nilce emocionalmente, ao ponto de lhe causar estresse, consequentemente, afastamento das atividades da associação, mesmo que a associação e a maioria das pessoas lhe proporcionassem prazer em permanecer lá.

Provoquei Nilce, citando que em todos os ambientes sociais, por envolver pessoas distintas, pode resultar em experiências com diferentes visões e se não houver diálogo, o



conflito ocorrerá e deveremos saber lidar com isso. Ela sorriu e respondeu:

E eu não sei disso? Sei sim, professora, mas não é fácil é desafiador, pois ainda não mudei totalmente, às vezes, por impulso, tenho resistência e é como se eu regredisse. Pior é que até digo o que não deveria dizer. Mas o principal disso tudo é que já reconheço o que antes não aceitava, preciso me transformar e estou tentando (CI).

Preciso focar nos meus estudos, na sala de aula eu ajudarei mais ao invés de ficar batendo boca com que também quer o melhor para a comunidade, já me conscientizei disso (OT).

Mesmo com essa compreensão, interpreto que suas vivências são um constante desafio de querer mudar algo nela mesma, mas que esbarra com situações de sua realidade que a mostram o quanto precisa amadurecer e que os ocorridos são ensinamentos e fazem parte de um processo a longo prazo. Ao continuar sendo questionada sobre sair da associação, Nilce apenas disse:

Assim, eu não sou obrigada a aceitar tudo e não quero confusão, porque trabalho no salão que fica na associação. Pode até ser imaturidade, mas cansa, professora! Hoje, tenho outros meios de lutar contra o preconceito, principalmente quando eu for professora (CI).

Nilce fez uma autoavaliação e conseguiu relacionar ou diferenciar a questão de resistir em continuar num ambiente que pautava a luta contra a discriminação, ou sair do local em que não estava mais se sentindo à vontade e nem acolhida. Neste caso, sem perder o foco da luta contra a injustiça social, vendo sua formação como um meio para alcançar o desejado.

A participante caracterizava-se por aguentar e não aumentar os atritos. Para ela isso não gerava maiores danos para os outros e ao ambiente, preferindo ter conflito interno, do que externalizar para não gerar mal-estar. Mas quando não aguentou mais as dificuldades vividas na associação, expôs seus pensamentos e resolveu sair, por não querer se indispor com as pessoas em sua volta, pois ali também fazia parte de seu segundo trabalho: manicure em um salão de beleza.

No entanto a afirmação "não sou obrigada a aceitar tudo e não quero confusão" é um posicionamento que expressa os limites e a autonomia de uma pessoa em relação às suas escolhas e convicções. Isso não significa que a pessoa seja intolerante ou se feche para novas perspectivas, mas sim que ela reivindica seu direito de ter opiniões próprias e de fazer escolhas baseadas em suas convicções e princípios pessoais.

Hipótese 2 - Conforme as interpretações que elaborei nos indicadores de 3 a 6, produzi a segunda hipótese acerca dos sentidos subjetivos relacionados à subjetividade social de Nilce: Ela encontrava apoio na família e na religião, mas apresentava dificuldades de relacionamento



no trabalho e na faculdade. Isso a motivava, mobilizando sentidos subjetivos de interesse, a graduar-se e lutar contra a discriminação e o preconceito.

Minhas construções interpretativas das informações socializadas por Nilce possibilitaram a produção de indicadores acima citados, bem como orientaram a elaboração de duas hipóteses acerca dos sentidos subjetivos relacionados à subjetividade social dela, conforme síntese apresentada no quadro 6 abaixo:

Quadro 6 - Síntese que representa os indicadores e as hipóteses construídas sobre os sentidos subjetivos relacionados à subjetividade social de Nilce.

SUBJETIVIDADE SOCIAL	
INDICADORES	HIPÓTESES
Indicador 1: Afetividade, compreensão, proteção e colaboração foram geradas pela mudança na relação com a mãe, mesmo havendo algumas divergências.	Hipótese 1: A relação de Nilce com a mãe gerou sentido subjetivo de mudança e ela sente-se mais segura e realizada em relação à criação dos filhos.
Indicador 2: Movida por orgulho e auto-realização, Nilce celebra as conquistas dos filhos.	
Indicador 3: Altruísta e empática, Nilce busca equilíbrio entre aceitação e atendimento de expectativas sociais.	Hipótese 2: Nilce encontrava apoio na família e na religião, mas apresentava dificuldades de relacionamento no trabalho e na faculdade. Isso a motiva, mobilizando sentidos subjetivos de interesse, a graduar-se e lutar contra a discriminação e o preconceito.
Indicador 4: Angústia por sentir-se diminuída em seu local de trabalho, na área da saúde, e busca de empoderamento por meio da educação.	
Indicador 5: Indignação com as injustiças sociais e o preconceito.	
Indicador 6: Autorreflexão e autonomia na busca por equilíbrio entre seus valores e sua participação em atividades sociais, evidenciando um cuidado em preservar suas convicções sem gerar conflitos no trabalho.	

Fonte: Elaborado pela autora deste estudo (2023).

5.1.3 Indicadores de sentidos subjetivos produzidos por Nilce durante a ação de aprender

A análise construtivo-interpretativa das informações construídas durante um ano de pesquisa com Nilce me permitiu uma compreensão mais aprofundada dos aspectos relacionados à dimensão subjetiva de sua aprendizagem em duas situações específicas. A primeira situação diz respeito ao seu percurso educacional na instituição de ensino superior, no qual foram considerados quatro componentes curriculares: Prática Pedagógica V, Prática Pedagógica VI, Estágio Curricular Supervisionado em Biologia II e Estágio Curricular Supervisionado em Biologia III. Nestas tivemos encontros, discussões, leituras, elaboração de planejamentos, dentre outras dinâmicas que envolveram o processo inerente ao fazer docente.



A segunda situação abrangeu o processo de formação vivenciado por Nilce no contexto da escola campo de estágio, englobando os componentes Estágio Supervisionado II e Estágio Supervisionado III, que envolveram atividades de observação, planejamento e docência.

A seguir, apresentamos as situações citadas construindo indicadores de sentidos subjetivos produzidos por Nilce durante a ação de aprender, orientados pelo processo de sua formação na IES.

Indicador 1 - Desejo de alcançar outra condição de vida e servir de exemplo para os filhos

A motivação de Nilce para cursar Licenciatura em Ciências Biológicas não foi inicialmente baseada em uma escolha específica pelo curso:

Não sabia o que ia enfrentar no curso, queria o nível superior e não me importava qual curso seria, apenas queria ter nível superior. Sabia que iria ter dificuldades, mas minha vontade sempre foi maior (M).

O desejo de Nilce era obter um nível superior, superar suas experiências anteriores de desistência nos estudos e construir uma nova história, servindo como exemplo para seus filhos e ultrapassar as barreiras impostas pela condição de pobreza.

Meu sonho é ser concursada, mas para isso preciso me formar. Sabe, busco muito ajudar meus filhos na educação deles, busco ser exemplo, quero ter outra história para mim e para minha família. Mostro a importância de estudar para vencer na vida (CI).

Minha vontade é tão grande de vencer, ter nível superior e escrever uma nova história para mim e minha família que até sofro por algumas coisas, como pelas minhas dificuldades de aprender, mas supero (M).

Muitos não se importam, mas eu me esforço ao máximo que posso, sei que não estudo o suficiente, mas já superei muita coisa em sala de aula e na vida de meus filhos. Hoje, professora, meu filho mais velho está na faculdade e cooperei para isso (CI).

Nilce acreditava que o nível superior abriria oportunidades para ela se tornar servidora concursada e o fato de ter ajudado seus filhos em seus processos educacionais, evidenciava que se importa com eles e reconhecia a educação como um meio de conquistar melhorias econômicas e, ainda, se colocar como exemplo de luta e persistência para alcançar seus objetivos.

A participante reconhecia suas dificuldades e que nenhuma a fazia desistir de querer alcançar uma outra condição de vida. Nessa persistência, ela não estava apenas focada em suas aspirações individuais, mas também em proporcionar um exemplo tangível de



perseverança e determinação para seus filhos. Suas palavras ecoam um desejo profundo de transformar sua própria trajetória em uma lição valiosa para as gerações futuras. Esse compromisso com a educação como uma ferramenta para romper os limites impostos pela circunstância financeira e social é um testemunho notável de sua maneira de enfrentar as adversidades.

À medida que o curso avançava, ela começou a desenvolver novas percepções, suas experiências de aprendizagem transformaram sua forma de pensar e de agir diante dos conteúdos estudados. Ela se esforçava para superar suas dificuldades e reconhecia seu potencial de desenvolvimento, mesmo ciente de suas fragilidades.

[...] se passassem algo para ler e responder, copiando o que está escrito, faria isso tranquilamente, pois leio e vou respondendo. Mas, olha, já teve situação assim, foi passado uma relação de exercícios, tinha que pegar o livro, não peguei. Então, ia pesquisar no Google, fazer o que der para fazer e o restante, que eu não entender, deixaria em branco, não gosto, mas se eu não entendi, farei o quê? Nada, né? (CI).

[...] Professora, tudo no final dá certo. Não adianta bater cabeça, eu apenas sigo e consigo (CI).

Nilce demonstrava uma ótima habilidade para lidar com tarefas de leitura e questionamentos explícitos. Sua familiaridade com abordagens de aprendizagem baseadas na reprodução de informações era evidente. No entanto, quando confrontada com desafios que demandavam buscar por soluções sem uma fonte específica ou que demandavam reflexão, ela frequentemente se sentia insegura e propensa a desistir.

Apesar disso, Nilce já tinha enfrentado dificuldades que a levaram a adotar uma estratégia de abordagem mais seletiva e adaptativa. Ela aprendeu a recorrer a pesquisas independentes para encontrar respostas, demonstrando uma excelente disposição para buscar soluções por conta própria, mesmo quando as ferramentas fornecidas pelos docentes não eram suficientes. Esse traço é particularmente valioso na era da informação, pois indica habilidade em usar a tecnologia para solucionar os desafios propostos pelos professores.

No entanto, ao deparar-se com questões que envolviam maiores esforços de entendimento, como pontos mais reflexivos e que não entendia completamente, ela optava sempre por deixá-las em branco. Essa escolha carregava uma mistura de sentimentos, incluindo não se esforçar muito para compreender e responder às questões, aceitando a dificuldade

O curso me ajudou muito, minha mente abriu, consegui avançar em muitas coisas, mesmo com as barreiras que acho que tenho (CF).

O curso me ajudou a gostar ainda mais da natureza, me gerou interesse e sempre quero aprender mais e sei que ainda tenho muito a aprender (CI).



Nilce reconhecia sua insegurança e ansiedade, mas encarava essas dificuldades como desafios a serem superados durante o curso. Porém, em alguns momentos quando exigia maiores esforços, ela não persistia e acabava desistindo. Interessante notar que ela percebia o curso não apenas como construção de conhecimentos, mas também como uma forma de expandir horizontes, superar obstáculos pessoais e cultivar um amor crescente por áreas de interesse.

Hoje, faço o curso por gosto, me percebo uma futura professora, sua colega de profissão kkk. As dificuldades que possuo, preciso ir além, aprender de verdade para poder chegar onde quero. Meu contato com os assuntos e como desenvolver eles na prática, me ajudaram a perceber que estou no caminho certo para escrever uma nova história (CI).

Observei que Nilce demonstrava determinação em superar seus limites em várias áreas, exceto quando se tratava de desafios que demandavam considerável esforço intelectual. Além disso, ela apresentava um notável interesse pelos temas abordados no curso, pois passou a se enxergar como uma futura docente. A escolha desse caminho foi impulsionada pelo conteúdo do curso, especialmente pela abordagem de tópicos relacionados à natureza, os quais despertaram sua curiosidade científica e fortaleceram seu compromisso em contribuir para a melhoria da educação.

O interesse e a consciência de que precisava estudar e se esforçar me indicou que Nilce valorizava a educação como um meio de enriquecer a própria vida e de desenvolvimento pessoal, pois ela queria ir além de suas dificuldades. O reconhecimento de que seria uma professora, potencial colega de profissão, representava um passo significativo na definição de sua identidade. Essa autopercepção não apenas refletia uma conexão mais profunda com o campo da educação, mas também revelava a compreensão de que a aprendizagem era um processo contínuo. Nilce percebeu que era capaz de superar suas dificuldades e, o melhor, sabia que precisava melhorar e não queria desistir, quer continuar aprendendo para exercer a futura profissão.

O que sei, hoje, é que preciso conhecer os conteúdos para poder organizá-los de maneira que minhas aulas se tornem atraentes para os alunos, pois se não causar interesse, os estudantes de hoje, não vão querer saber da minha aula (CI).

A participante, neste momento, abordava a interconexão entre seu próprio aprendizado, sua abordagem de ensino e a receptividade dos estudantes, reconhecendo suas próprias necessidades, responsabilidades e comprometimento com o desenvolvimento do outro.

Nilce fez referência ao seu passado, pois ela queria estudar, mas seus colegas só queriam quando se interessavam pelo que o docente estava trabalhando. Por isso, a ênfase na



organização dos conteúdos de forma atraente para os estudantes, indicava uma compreensão profunda da importância de envolver e cativar a atenção deles. Observo que Nilce se convenceu que para a aprendizagem acontecer era preciso criar uma experiência envolvente e significativa para seus estudantes, suscitando motivações e emoções.

Indicador 2 - Insegurança e o medo de ser julgada se tornam companheiros constantes para Nilce, que, apesar de reconhecer suas limitações em aprender, ensinar e se relacionar, recorre ao humor como uma forma de mascarar suas dificuldades.

Com base nas informações fornecidas por Nilce sobre o processo de aprendizagem a partir dos instrumentos de pesquisa, observei que ela possuía espontaneidade e facilidade notáveis para dialogar e descrever, de maneira detalhada, cada momento vivido. Ela era uma pessoa extrovertida e radiante, que esbanjava alegria em todas as atividades observadas durante a pesquisa. No entanto, ela utilizava esses recursos para mascarar inseguranças, nervosismo, tristeza e, ainda, por achar que não dominava os conteúdos sobre os quais estava ensinando.

É professora, cada situação que eu vivo de nervosismo, brinco, finjo, sei lá, faço qualquer coisa para tirar o foco das pessoas, pois vão perceber que eu não sei, aí o nervosismo ataca e fico querendo morrer! Rsrtrs (CI).

Hum, sabe de nada. Tenho dificuldades em interpretar e calcular. Isso se torna um tormento. Às vezes me sinto como se fosse cega quando se trata de algumas situações que não consigo aprender (M).

Sou insegura. Mesmo que eu leia e estude, parece que não sei falar sobre o assunto. Aí todo mundo fica me olhando, não consigo, então, brinco. É automático em mim. Tenho medo do julgamento, de falar algo errado, de ser corrigida, de perceberem que realmente eu não aprendi [...]. (CI).

[...] não sei me comunicar bem, sou grosseira nas palavras, meu vocabulário é muito pobre, mas já melhorei muito com a faculdade, mas assim, é um dos motivos que não gosto de falar, principalmente quando todos estão me olhando. Acho lindo como vocês, professores, falam e sei que estou longe disso, mas já estive mais (M).

Em inúmeros momentos, seja quando estava atuando como docente-estagiária, seja nos debates na classe da faculdade ou, ainda, em nossos diálogos, em que Nilce precisava se expor verbalmente, ela se mostrava dinâmica e brincalhona, disfarçando sua insegurança e nervosismo por meio de sorrisos e falas divertidas. Era do mesmo jeito, principalmente quando deveria se posicionar frente a algum texto lido. Questionada sobre o porquê dessa postura humorística, a participante foi rápida em responder acerca de sua insegurança e ao fazer isso trouxe à tona uma preocupação com a avaliação dos outros sobre ela, já que buscava meios para não demonstrar que podia se equivocar, sabendo ela que algumas habilidades lhe faltavam, como a interpretação.



O humor, para Nilce, era uma estratégia de defesa, para desviar a atenção dos próprios sentimentos de incapacidade para aprender. O tensionamento emocional mostra uma tentativa de proteger-se do olhar crítico dos outros, enquanto lida com a frustração de possuir poucos recursos para superar esses desafios.

Indicador 3 - Conflitada entre a visão que tinha de si mesma e o que acreditava que os outros pensavam dela, Nilce buscou forças dentro de si para aprender, desenvolvendo novos recursos subjetivos, relacionais e operacionais, na tentativa de conquistar seu lugar com mais confiança e autenticidade.

É possível compreender que das situações vivenciadas por Nilce, seu engajamento na aprendizagem não ocorre de maneira significativa devido às dificuldades básicas de leitura, interpretação e cálculos matemáticos (recursos operacionais), uma frustração que causa angústia, sofrimento e insegurança frente a algumas habilidades como interpretar e calcular. Além disso, outros fatores devem ser considerados no que diz respeito aos momentos relacionais:

Professora, assim, no IF tinha muito medo de me expor e outra pessoa me corrigir. Isso me afetava, ficava com vergonha, então, eu reagia ofendendo. Mas sempre fui assim (CI).

Eu não perguntava em sala por vários motivos, que vão desde o preconceito com a minha idade, pois por ser mais velha parece que eu não sabia nada, segundo minhas colegas. Mas principalmente porque fiz uma pergunta em sala e a professora retrucou dizendo: Mas eu não já te falei, que é assim, assim, onde foi que você não entendeu? Responde a pergunta com outra pergunta. Então não perguntava mais! Me senti envergonhada diante da classe, reafirmando o que meus colegas pensavam de mim, pela minha idade. [...] tiro minhas dúvidas com minhas colegas. Tinha muitas dúvidas, mas não perguntava, não mesmo. Se minhas colegas não me ajudavam, não perguntava e acabava às vezes não fazendo. Então, minhas dúvidas eu tirava com as colegas (M).

Mas esse exercício em suas aulas em que todos falam, passam pelos mesmos problemas, cada um fica opinando, exemplificando e fazendo referência aos textos, ajuda a mostrar que não estou tão errada no que li e entendi. Fui percebendo aos poucos que a turma podia me ajudar se eu mostrasse minha realidade. Então, precisava praticar para melhorar, inclusive porque vou ser professora, né? (CI).

Ao reconhecer que não era suave ao se expressar, demonstrava vergonha, baixa autoestima e uma enorme preocupação com o que os outros iriam pensar sobre ela, ainda mais sabendo que a consideravam como alguém que não sabia o suficiente para a idade que tinha. Nilce entendia que aprimorar sua capacidade de expressão era fundamental para seu progresso pessoal e profissional, o que implicava em uma participação ativa e contínua em diálogos construtivos.

[...] é complicado meu tempo corrido, mal leio os textos do IFRR, imagine, que



horas teria para ler se trabalho de domingo a domingo, manhã, tarde e noite. Porém, estou tentando, qualquer tempinho vago, leio, mas me limito aos textos dos professores do IF. Isso tem me ajudado a ser mais argumentativa e responder sem ofender e não fico mais tão calada como antes (CI).

Entretanto, a participante se via limitada pela falta de tempo para leituras, já que estudava à noite, trabalhava 40 horas semanais na unidade básica de saúde e, no final de semana, era manicure em um salão de beleza. Mesmo assim, Nilce passou a esforçar-se para ler os textos direcionados pelos professores do curso, o que contribuiu para que ela se tornasse mais participativa nas discussões e melhorasse nos momentos de comunicação, já que passava a conhecer o conteúdo estudado.

Essas atividades de produzir comentários dos seus textos, é um negócio difícil, por isso que os meus comentários antes eram apenas copiar trechos que eu achava difícil. Mas com a dinâmica das aulas, fui entendendo como se faz, pois quando alguém comentava, depois lia como aparecia no texto e fazia relações reais mostrava um método de produzir. Exemplo: em um dos textos seus, fala sobre preconceito. Até aqui ok, mas aí entrou a questão de recursos subjetivos. Aqui já me perdi. Aí, na sala, quando um dos colegas leu o texto e disse mais ou menos assim: se uma pessoa sofre preconceito em casa ou na rua, por ser gay, por exemplo, o sentimento gerado pela pessoa naquele lugar o acompanhará em sala de aula. E nós devemos saber disso, porque vai influenciar nas suas escolhas, inclusive na aprendizagem. A subjetividade social do aluno, fora da sala de aula também está presente na classe. Então, somos nós que vamos contribuir com o desenvolvimento dos ditos recursos subjetivos dos estudantes para serem mais reflexivos, para melhor se posicionarem. Kkk nem parece eu falando (CI).

Durante os primeiros encontros para nossas conversas, Nilce nunca escondeu o quanto tinha medo de errar em suas apresentações orais, mas a prática de ouvir os colegas a fez ir percebendo que os pensamentos deles não eram tão diferentes dos dela, pelo contrário, ela precisava apenas expor seu ponto de vista, mas ainda precisava não reagir, caso alguém se posicionasse contra sua opinião.

Nilce percebeu que o mundo do aluno adentra a escola e que esta precisa contribuir para que ele desenvolva recursos subjetivos, capaz de ajudar não apenas produzindo conhecimento, mas tornando-se sujeito em seu processo de aprendizagem. Pois as experiências escolares, cria sentidos subjetivos que são influenciados por diferentes aspectos de sua vida, como raça, gênero, classe social e condição física. Esses elementos não aparecem de forma explícita, mas influi como ela percebe e se comporta nas atividades escolares, influenciando suas emoções, interpretações e o uso de símbolos.

As minhas aulas ocorriam em lugares diferentes, a maioria delas era em uma sala de reuniões, na qual ficávamos ao redor de uma mesa oval, Nilce sempre sentava à parte, com a cabeça baixa, preferia colocar o caderno nas pernas do que sentar ao lado de seus colegas para posicionar seu material na mesa. A partir da terceira aula, quando falávamos sobre as estratégias, em que alguns dos licenciandos (estagiários) falavam sobre as estratégias



pedagógicas, exemplificando o que estavam observando nas escolas campo de estágio, percebi a atenção de Nilce em ouvir.

Na aula seguinte, a participante sentou-se à mesa e quando iniciamos a aula, retomei algumas falas da aula anterior, a partir do capítulo A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da Teoria da Subjetividade (Mitjáns Martinez; González Rey, 2019), página 20, que trata da definição da aprendizagem escolar como processo subjetivo. Quando explorei sobre as múltiplas experiências socioculturais do estudante, Nilce pediu a fala e disse:

Na aula passada Pamella falou sobre o distanciamento entre aluno e professor, hum... jamais, pelo que estou observando na escola, vão considerar o processo de aprendizagem do aluno. Um conteúdo atrás do outro, ninguém quer saber quem é o aluno. Ninguém está interessado nem se ele aprendeu. A senhora falou dos diferentes espaços que o aluno vivencia, mas os professores estão apenas interessados em passar os conteúdos e parece que não foi apenas eu que prestei atenção nisso, pois a maioria disse a mesma coisa na aula passada (O).

Gostei das ideias das meninas, de detalhar meu planejamento. Achei trabalhoso, mas, com isso, acredito que aprenderei melhor o conteúdo, vou tentar (CI).

Nesse contexto, a reflexão de Nilce a respeito do que ganharia, caso passasse a usufruir da comunicação ao seu favor, utilizando a capacidade de ouvir com empatia e compreensão, passou a buscar conversa sem ofensas, opinando, mas também ouvindo, o que era fundamental para a construção de relacionamentos interpessoais positivos. Por isso, passou a responder questionamentos, expondo suas opiniões, mas sem gerar conflitos, buscando respeitar as ideias e opiniões dos outros, o que nos indicou que Nilce estava desenvolvendo novos recursos relacionais.

Ao ser provocada quanto aos outros planos que projetou para si, pois não havia previsão de concursos públicos no Estado, Nilce apenas respondeu que:

Tenho esperança que dará certo, vou concluir meu nível superior e ser concursada. Eu acredito nisso, me esforço para isso. Tá, não suficiente (rsrsrs), mas tento. Hoje, mais que ontem, tenho mais confiança que vou vencer e viver melhor (CI).

Nilce expressa uma forte esperança em relação ao futuro que a licenciatura lhe reserva. Acredita firmemente que tudo dará certo, que concluirá o ensino superior e, com sua perseverança, alcançará seu objetivo de ser concursada. Sua confiança não é simplesmente um sentimento vago; ela se empenha e se esforça para tornar seus sonhos realidade. Mesmo reconhecendo que ainda não está totalmente preparada (com a ressalva engraçada de "não suficiente, mas tento"), Nilce mantinha sua convicção e perseverava na busca por ser bem sucedida. Cada dia, sua confiança crescia, e ela sentia que estava se aproximando, cada vez mais, de vencer as adversidades e alcançar uma vida melhor. Isso indicava que ela estava desenvolvendo novos recursos subjetivos.



Para Nilce, a aspiração de concluir o nível superior e ingressar em um concurso público não era apenas uma busca por habilidades e conhecimentos técnicos. Era uma jornada de crescimento pessoal, de superação de limites, com vistas à construção de uma carreira sólida e promissora.

Nilce apresentava uma postura otimista, diante da vida atual, pois abraçava essa atitude positiva e acreditava no poder de suas escolhas e ações, colocando-se em uma posição de protagonismo em sua própria história. Ela não estava apenas esperando que as coisas acontecessem. Estava tomando as rédeas de sua vida e trilhando um caminho de crescimento pessoal e interpessoal, percebendo a importância do aprendizado contínuo e da comunicação eficaz que a levaria ao sucesso que tanto almejava.

Indicador 4 - Desafiada a sair de uma abordagem passiva, evidenciando uma busca ativa por compreensão e habilidades de ensino.

A sala de aula era um universo repleto de representações sociais, pois constituía-se de uma diversidade de visões, expectativas, atitudes e culturas que expressavam a heterogeneidade do ser humano em meio às normatizações existentes. Nilce, como todos os estudantes de seu curso, estava inserida nesse contexto e relatou que

O IF, hum, o ambiente é bom, mas assim como todo lugar não é perfeito. Lá eu também senti preconceito. Tentei outras faculdades e o tempo foi passando. Ai, já viu, novamente não estava na idade adequada de cursar um nível superior de acordo com alguns colegas de sala de aula, principalmente pelas minhas dificuldades. Ninguém conhece minha história (M).

O enfrentamento do preconceito de idade foi uma experiência dolorosa que Nilce vivenciou no meio acadêmico. Ela teve que lidar com a intolerância, preconceito e o julgamento de alguns colegas de sala de aula, fato que acarretou, um ambiente desfavorável para a convivência e colaboração em grupo. Ela se viu confrontada com estereótipos e preconceitos relacionados à sua faixa etária, o que a fez reviver experiências negativas do passado.

Nilce finalizou mencionando que ninguém conhecia sua história. Esse comentário sugeriu que ela sentia que os colegas de sala de aula estavam julgando-a com base em aparências ou pré-conceitos, sem realmente conhecer sua trajetória e suas circunstâncias pessoais. Estava se referindo aos desafios que enfrentou ao longo da vida, que impactaram sua trajetória educacional e suas escolhas.

Essa situação discriminatória se somou aos conflitos de sua relação interpessoal com



qualquer pessoa no IF, deixando-a mais propensa a não comunicação e a não resolver seus atritos de maneira saudável, bem como de avançar em seu aprendizado. Entretanto, nos últimos tempos essa realidade foi mudando, como mencionei no indicador anterior. Nilce fez dois comentários sobre nossas aulas

Acredita que a senhora nos balançou, as suas aulas são as piores (rsrsrs). Ter que ler e falar, expor opinião, não é fácil não. Todo mundo reclamou, pensei em desistir, mas não, pelo contrário, mesmo porque sabia que pegaria a senhora em outros semestres (DE).

Me senti desafiada, enfiei em minha cabeça que não deveria desistir, rapidinho passaria a disciplina. Seria mais um desafio a ser superado (CI).

A interação entre educador e alunos revela uma dinâmica tensa, derivada do desafiador e enriquecedor processo de aprendizado. A tarefa de "ler, falar e expressar opiniões" constitui uma experiência comum para diversos estudantes, ressaltando a complexidade de expor ideias e a importância de desenvolver habilidades argumentativas e de debate, mesmo que, inicialmente, causem desconforto, mas tais habilidades são essenciais para promover o pensamento crítico e a comunicação eficaz.

Ao se referir ao fato de que todos reclamaram, Nilce notou que os demais licenciandos estavam com a mesma dificuldade ou se sentiram pressionados ou desafiados a participar. Ela se sentiu desafiada a participar. A expressão "mas não" indica sua persistência em ter um diploma universitário. Isso sugere que ela escolheu enfrentar os desafios de frente, superar os obstáculos e não permitir que o desconforto inicial a detivesse na busca de seu objetivo principal.

Na Conversa Informal, quando o diálogo girava em torno dos desafios enfrentados durante o estágio e continuar, sem desistir, Nilce relatou sobre suas dificuldades de aprendizagem, considerando as dimensões subjetiva e operacional.

[...] no início das aulas tudo parece tão simples, mas quando entra na profundidade dos conteúdos e há vários pontos a considerar para solucionar uma questão, eu me perco, como se eu tivesse um espaço em branco no meu processo de aprendizagem, então me desligo, não compreendo e desisto de querer aprender. Foi assim antes é assim agora! Mas isso só acontece com, por exemplo, português e matemática (CI).

Quero decorar as coisas, sinto necessidade de fazer isso, pois quero sempre responder certinho e não consigo ligar as coisas da sala de aula com minha realidade e até mesmo com outras disciplinas (OT).

Para os estudantes é comum esse processo, no início das aulas, normalmente, se trabalha uma retomada de conteúdos já trabalhados antes, resultando em uma ideia de familiaridade, porém ao associar com o novo conteúdo a sensação muda. Nilce se deparou com novos desafios na medida em que os temas traziam reflexões para ampliação e construção de conhecimento, mas, a princípio, não fazia sentido as coisas que ela aprendia na



faculdade com o que precisava aprender para dar aula.

Para todas as aulas de Prática Pedagógica, sempre havia um comentário do texto base, construídos pelos acadêmicos e um contexto apresentado pela prática de estágio ou fazendo menção a situações apresentadas nos memoriais, de forma não tão explícita, ou, ainda, algum ponto não aprofundado na aula anterior. Normalmente, os pontos importantes das discussões saíam a partir do comentário apresentado, sendo que em cada aula todos entregavam.

Professora, por motivos que já lhe falei, não fazia perguntas. Quando tinha dúvidas perguntava de minhas duas colegas, e se não entendesse, deixava de lado. As vezes faço pesquisas na internet, mas meu tempo é tão curto que mal tenho para estudar. Mas o estágio me forçou a pesquisar, assistir aulas, ir além do que fazia apenas como estudante. A senhora me incentivou a entender que aqui é o momento para tirarmos nossas dúvidas e melhorar para poder melhor ensinar [...], criei coragem de perguntar, questionar meus professores [...] porque agora, preciso pensar nos meus alunos, e ainda tem minhas limitações (CI).

Quando Nilce se percebeu em um processo que exigia estudar, planejar e ir para a docência, o choque foi enorme. Incentivada por mim, resolveu mudar em seu processo de estágio, tomou coragem e passou a questionar os docentes. Isso aconteceu com o professor orientador de estágio, com a docente de prática pedagógica e de estágio e, ainda, com a supervisora de estágio.

No andamento das aulas na faculdade, Nilce, a princípio não se esforçava, porém, quando realmente o estágio iniciou, percebeu a relação entre os textos, as socializações de sala de aula, o processo de planejamento e o agir na escola campo de estágio. Isso a fez sair da passividade.

Depois daquele dia, daquela aula que nos forçou a rascunhar coletivamente um planejamento de aula, as coisas começaram a clarear. Eu precisava aprender não apenas o conteúdo, mas principalmente como trabalhar com meu aluno. Passei a faltar no meu trabalho para poder estudar, lia e fazia aquele esquema que a senhora ensinou ou resumia as videoaulas. Mas o que ajudava mesmo era fazer algo prático (OT).

Nilce, durante o estágio, se esforçou e se superou, pois esse processo de desconforto não limitou seu potencial de aprendizagem e nem a impediu de enfrentar os desafios de frente, passando por uma transformação na sua produção subjetiva em relação à busca de construção de conhecimento. Interpreto que Nilce assumia uma abordagem passiva em relação ao aprendizado, em que estava disposta a aceitar sua falta de compreensão em vez de buscar ativamente maneiras de esclarecer suas dúvidas. E isto mudou em função das demandas e das relações com a professora e os colegas, durante o estágio.

Não tinha como eu ir para a sala de aula sem a ajuda necessária. Então, para não passar vergonha ao dar aula, perguntava direto, mas acima de tudo fui estudar e pesquisar, realmente para aprender precisamos buscar, ninguém vai colocar nada na mente, mas sim vamos atrás e construir o que queremos para, de acordo com a



necessidade, ensinarmos. Interessante que aprendi algumas coisas que já havia visto no curso, pois tinha que ensinar. Então, posso dizer que aprendi (DE).

Já pensou no mico, na vergonha que passaria, se os alunos perguntassem algo e eu não saber a respeito? Hoje, entendo que devemos construir conhecimento não para dar respostas, mas para ajudar o outro a pensar sobre e encontrar a resposta, mas sem eu conhecer o conteúdo, não saberia dar a resposta. Enfim, medo mesmo, seria vergonhoso para mim (OT).

Não esqueço que a senhora disse que se nós soubéssemos envolver o conteúdo programático com a realidade dos estudantes ou vice-versa, significava dizer que aprendemos o conteúdo. Hoje, é isso que busco. Por isso, a professora tem gostado dos experimentos que utilizo em sala, mas ela me ajuda muito [...] (OT).

Com base no diário de estágio e nas discussões em sala de aula, interpretei uma mudança significativa na produção subjetiva de Nilce. O medo de passar vergonha ao expor conhecimentos diante de outras pessoas tornou-se um desafio para ela. A partir daí, sua perspectiva transformou-se e ela reconheceu a importância do processo de estágio para os futuros docentes, o que a motivou a superar essa barreira da passividade.

A partir dessa nova configuração subjetiva, Nilce sentiu a necessidade de aprender não apenas para si, mas também para poder ensinar de forma eficaz. Passou a questionar seus professores, a buscar compreender os conteúdos a serem ensinados de maneira mais profunda e significativa. Diante dos desafios da prática e das dificuldades de aprendizagem de conteúdos complexos, ela não considerava mais a opção de desistir, mas persistia na busca pela compreensão, entendendo que somente assim estaria apta a ensinar de maneira eficiente.

Por isso, a exemplo, Nilce precisava trabalhar genética com os estudantes, mas dizia que lia, tentava decorar e mesmo assim não conseguia aprender. Percebeu que precisava ir além do livro didático que usaria para ensinar, pois nem ela estava conseguindo aprender. Então, imaginava os alunos e ela tentando ensinar o que não sabia. Dessa forma, decidiu estudar na internet, assistir vídeo aula, inclusive fez cursos online que ofereciam experiências práticas sobre o tema como a análise de padrões hereditários e o uso de *software* de bioinformática, pois assim buscava meios criativos de ensinar, elaborando perguntas, que, segundo ela, era medo das perguntas que viriam dos estudantes.

Interpreto essa mudança como uma resposta ao desafio de compartilhar a experiência do estágio como um aprendizado prático, em um ambiente profissional. Essa experiência demandou um esforço adicional por parte de Nilce na busca por conhecimento, reconhecendo a importância de desempenhar bem seu papel de professora estagiária.

Hipótese 1 - Assim, a partir da articulação dos indicadores de 1 a 4, expressos acima, construí a primeira hipótese sobre os sentidos subjetivos produzidos durante a ação de aprender de Nilce: Diante do tensionamento entre sua subjetividade individual e social, Nilce produziu



novos recursos subjetivos, relacionais e operacionais, a partir da sua motivação de cursar uma licenciatura com o desejo de melhorar de vida e servir de exemplo para os filhos.

Indicador 5 - Movida por mudança de uma postura observadora para outra, mais participativa e empática.

Durante minhas primeiras aulas, Nilce demonstrava inquietações em relação à abordagem de ensino que utilizamos, pois exigia muitas leituras e discussões em sala de aula, além dos questionamentos que ocorriam durante as aulas.

Isso é muito, professora! Além das suas leituras ainda tem as atividades de outros professores (OT).

Ler e apresentar. Tem outra coisa que posso fazer? (OT).

Pensei em desistir, parecia que eu não ia dar conta, mas como a senhora é professora das licenciaturas, eu, em algum momento, teria a senhora como professora. Então, resolvi seguir, mas pensava que não ia dar conta (DE).

Quando vou para a sala já penso quais perguntas poderiam ser feitas a mim (DE).

A dinâmica de sala de aula fez com que Nilce, ansiosa e insegura, pensasse em desistir do curso, pois não possuía o hábito da leitura e considerava que ler e discutir eram estratégias / atividades complicadas que exigem dedicação, e sua correria diária não permitia assumir esse compromisso de maneira eficaz. No entanto, ela persistiu e foi perceptível, durante a observação, que Nilce começou a perceber seu próprio desenvolvimento no processo, especialmente quando as provocações eram relacionadas à articulação entre textos teóricos, observações e experiências vivenciadas durante o estágio.

Passei a olhar para o que realmente importa, conhecer pontos chave nos estudantes para considerar em sala de aula como meio de dar uma aula em que a turma participe. Hoje, busco a solução e não apenas dizer que o aluno tem tal comportamento e pronto. Tento fazer com que ele participe, mesmo que brincando, mas aprendendo (DE).

Quando planejo as aulas, tento lembrar dos alunos, por isso fiz bastante material didático para eles experimentarem, faço perguntas para que tentem encontrar outros meios de uso do material. Lembro bastante da nossa aula que falamos das estratégias e que vimos que o foco são eles, os alunos, pois são os que precisam aprender (OT).

No processo de discussão nas aulas de Prática Pedagógica, em que os licenciando traziam suas realidades enquanto estagiários, a participante passou a perceber a lógica das aulas, em que os temas trabalhados pelos autores eram suportes para que suas aulas fluíssem. Fato esse que trouxe para Nilce a visão do que realmente importa em uma sala de aula, o aluno.

Muito interessante quando a senhora pergunta sobre o que aconteceu no estágio e



aponta o que os autores falam sobre. Isso me ajudou a ler e pensar no que acontece em sala de aula! (CI).

As colocações e posicionamentos de Nilce são rotineiras para muitos docentes, mas para ela foram novidades passar a combinar conhecimentos teóricos e práticos, resultando na elaboração de novos saberes. As interações nas minhas aulas demonstraram para a participante que ela estava no caminho certo, com sua nova concepção acerca da aprendizagem, pois traziam reflexões acerca do seu fazer pedagógico durante o estágio.

Observei que Nilce entendeu que no processo de ensino não eram suficientes apenas os recursos operacionais, mas também, necessitava conquistar o interesse e a curiosidade do estudante. Por isso, ela buscava em seu planejamento envolver as realidades dos estudantes para serem temas chave de suas aulas. Ao trabalhar com materiais concretos demonstrou preocupação em oferecer recursos para os alunos aprenderem criando, a partir de situações que pudessem manusear de forma concreta.

Além disso, as aulas procuravam favorecer uma reflexão mais profunda sobre o conteúdo apresentado em sala. Isso contribuiu significativamente para a melhoria da capacidade de leitura e pensamento crítico de Nilce. Essa dinâmica facilitou sua percepção em relação à leitura, as interações entre suas experiências práticas e o embasamento teórico. Tudo isso possibilitou que Nilce estabelecesse conexões mais coerentes entre suas observações do mundo real e os conceitos acadêmicos discutidos em classe.

Nilce, em uma das discussões em sala de aula, falou com bastante clareza do envolvimento entre teoria e prática, considerando a leitura e as colocações dos envolvidos na sala de aula da faculdade, acerca das estratégias pedagógicas. Considero esta uma aprendizagem compreensiva, relacionada à reflexão sobre ação:

Na primeira socialização de estágio, falei do que observei nas aulas das professoras que foram minhas supervisoras, mas não consegui ligar minhas falas com o que vivi no IFRR, a não ser de quando fui aluna do ensino fundamental e médio. Mas a partir da leitura da apostila de Tacca e discussão em sala, consegui visualizar o que a autora falava quando citava os dois exemplos. Não sei muito, mas reconheço o que tenho que fazer em sala de aula e para isso, preciso estudar, pois apenas assim consigo bolar meios de ajudar as criança” (DE).

Me autoavaliar e avaliar o que discutimos em sala, se tornou até fácil para mim, pois aprendi muita coisa do que é ser uma professora e como realizar uma aula para que haja aprendizado. É muito trabalhoso, professora. A senhora fala com uma facilidade porque está a muito tempo na ativa. E acredito que se o meu trabalho for ser professora, minha dedicação não será diferente da sua e de seus colegas. Aqui aprendi exemplos de como ser e de como não ser professor (OT).

Um comentário que me chamou bastante atenção foi sobre uma questão pessoal, para mim, que tratou de transformação. Parecia que a senhora me dizia: compreenda o mundo como meio de alcançar a transformação. Logo, pensei e penso que o estudo era isso para minha mudança social. Isso foi significativo



porque eu estava preste a iniciar meu estágio (DE).

Dessa forma, Nilce demonstrou ter percebido que a aprendizagem não é um processo passivo, e sim um processo de transformação no modo como vemos o mundo ao nosso redor e como agimos diante de cada situação vivenciada. Nesse caso, ela passou a enxergar a sala de aula de forma mais sensível e focada nas necessidades dos estudantes, refletindo sobre as estratégias que poderia usar para envolver a realidade dos estudantes e como fazer com que eles participassem de suas aulas, inclusive buscando meios de participação no IFRR para melhorar sua prática.

Hoje, me vejo constantemente pesquisando sobre os conteúdos, assistindo vídeo-aulas para aprender, ficava pensando em suas falas sobre os textos que tratam da subjetividade, pois os alunos viriam com as perguntas e cada uma, né? E como eu faria para que eles avançassem? Como ajudar na relação dos estudantes com as inúmeras informações da realidade deles? Eu consegui entender muitas coisas, mas como fazer tudo isso? Então, eu tinha que estudar mesmo para saber como fazer. E sabia que o caminho era, como a senhora diz: retirar dos próprios estudantes já que o conhecimento é construído. Então, a sala deve ser palco de interação constante (DE).

Os momentos de observações e diálogos com os alunos foram cruciais para conhecê-los e saber suas dificuldades de como aprender, não foi tão significativo por conta do tempo, mas consegui visualizar o que gostam, saber porque alguns não copiam, porque outros não dão a mínima para as aulas, tantos problemas juntos. Pelo menos consegui com isso, pensar em boas estratégias para envolver os alunos e fazer com que participassem de minhas aulas. Mas confesso, tive que faltar muitos dias em meu trabalho para poder estudar, planejar e montar meus materiais didáticos para que as aulas fossem atrativas (OT).

A teoria passou a fazer sentido para Nilce, apesar de ela ainda apresentar algumas inquietações, utilizava uma abordagem ativa e reflexiva em relação ao seu próprio desenvolvimento, ao considerar as perspectivas subjetivas dos alunos, pois reconhecia que afetavam profundamente o aprendizado dos estudantes.

A participante apresentava um nível de reflexão sensível em relação às necessidades dos estudantes e ao papel do professor em orientar o processo de aprendizado em um mundo repleto de informações. Assim, sua preocupação girava em torno de que os alunos deveriam estar ativamente envolvidos na construção do conhecimento por meio de experiências, interações e reflexões.

Indicador 6 - Passou a reconhecer a importância da interação e da troca de experiências no processo de aprendizagem, em relação às contribuições dos colegas, para uma abordagem mais envolvida e reflexiva durante as aulas de Prática Pedagógica.

Em nossas aulas de Prática Pedagógica, Nilce mudou, inclusive, sua postura corporal, passando de indiferente em relação à fala dos colegas, pois antes só se preocupava em prestar



atenção aos docentes. Passou a ficar mais atenta às colocações dos demais colegas de sua classe, achando informações interessantes nos posicionamentos deles.

Não tive como não mudar de foco em sala de aula. Não gosto dos meus colegas, mas passei a dar atenção a eles, ouvi-os mais, pois a senhora, ao trabalhar os textos, fazia com que todos dessem exemplo do estágio. Então, aprendia com as situações. A senhora percebeu que consegui até me expressar a partir das falas deles para explicar os textos (CI).

Noto que o que antes parecia inaceitável para Nilce, passou a ser central. Nesse caso, especialmente os posicionamentos de seus colegas de turma acerca dos textos de discussão em sala relacionando-os com as experiências na escola campo de estágio. Essa mudança representou um crescimento não apenas para seu aprendizado, mas também em prol da aprendizagem de seus alunos, durante seu fazer pedagógico no estágio. Para ela, o ensino prático e contextualizado tinha o potencial de aumentar o engajamento dos estudantes, promover a aprendizagem, ajudando-os a aplicar conceitos teóricos em cenários do mundo real.

Com relação ao estágio, a participante nos conta que precisou estudar!

Tive que estudar, professora, não foi nada fácil, porque no estágio é diferente, nele, fui a professora. Tinha que aprender para poder fazer o que a senhora dizia, com relação a envolver o contexto real, confesso, me sentia perdida, mas aprendi muito, sei que não fui 100%, mas alcancei vários objetivos com os estudantes (CI).

Sua autoavaliação, no que diz respeito aos objetivos em sala de aula, correspondeu ao esperado, pois ao conversar com sua supervisora de estágio e, posteriormente, com o orientador, ambos elogiaram as aulas de Nilce. Embora tenham apontado certas dificuldades, registraram que ela conseguiu proezas com os estudantes, como envolvê-los nas aulas, produzir materiais concretos e outros que favoreciam seu fazer docente.

A participante percebeu que o curso trouxe uma abordagem educacional focada na preparação para o ensino e prática do conhecimento construído, pois até antes do estágio, para ela, os componentes curriculares que não envolviam diretamente os conteúdos específicos, como as práticas pedagógicas, não deveriam existir.

Não sabia para que essas disciplinas de prática serviam, achava que era um passa tempo, mas, na verdade, era uma preparação para este momento de estágio (OT).

Os componentes de Práticas Pedagógicas envolvem um foco mais intenso na conexão entre teoria e prática, preparando os futuros professores para lidar com os desafios reais da sala de aula. Nesse processo, as discussões em sala de aula da faculdade foram cruciais, pois em todas as aulas eram socializadas as situações que cada licenciando vivenciava e juntos, professora e acadêmicos, apontavam sugestões de como agir em cada situação, com exemplos práticos.



Em uma de nossas aulas, em que discutíamos a preparação para o exercício da profissão docente, a partir de um texto escrito por Mitjáns Martínez e González Rey (2019), ao falar das experiências que os discentes vivem tanto em sala de aula quanto em seu contexto fora dela, uma acadêmica exemplificou a dinâmica pela qual passou:

Acadêmico 1 - Na aula de ontem tive dificuldade em ensinar genética, por conta da linguagem técnica. Não soube como tornar isso mais fácil (OT).

Acadêmico 2 – Passei por isso, tentei usar o cotidiano deles, fazendo comparações (OT).

Nilce – Consegui chamar atenção quando usei as características dos animais de estimação (OT).

O acadêmico 2 e Nilce trouxeram a relação entre a realidade dos estudantes e o conhecimento científico, e o uso de analogias para tornar ativo o processo da reflexão e ampliação constante do conteúdo real para o contexto educacional. O grande ganho da aprendizagem de Nilce enfatizou sua capacidade de adaptar as estratégias de ensino para atender às necessidades específicas dos discentes e do contexto educacional.

Ah, professora, já disse antes, com suas aulas, passei a tirar meu foco que era apenas na senhora e passei a focar mais no que meus colegas diziam, mesmo não gostando deles, rsrsrs, mas o que diziam sobre as situações das escolas. Então, percebi essa diferença no dia, que a fulana falou sobre sua experiência e a senhora começou a perguntar e por fim, ela mesma achou uma solução. Vi pessoas mudando até seu jeito de falar, a felicidade de alguns quando chegavam e haviam tido sucesso, isso para mim fez diferença, pois eu percebi que conseguiria, já que quem nem estava ali por querer de verdade estava conseguindo. Então, eu conseguiria. Por isso, prestei mais atenção em quem eu nem ligava antes, meus colegas (CI).

Essa mudança de Nilce foi significativa, pois destacava como a aprendizagem não aconteceu apenas como uma experiência individual, mas também envolveu a interação e o compartilhamento de conhecimentos com os colegas. Ela reconheceu que as experiências e perspectivas dos colegas também eram valiosas. Isso refletiu a natureza colaborativa do processo de preparação para se tornar uma educadora, pois passou a valorizar a troca de experiências com os colegas.

Nas minhas aulas, meu planejamento estava bom, pois tive ajuda sua, da professora titular, do orientador e até ouvindo o povo da sala, mas percebi que me falta domínio de conteúdo específico na hora de dar aula acredito que poderia ter sido muito melhor, inclusive nas estratégias, pois, no início, não sabia como envolver a realidade com o conteúdo (DE).

Nilce, em seus planejamentos, propôs opções para minimizar as dificuldades encontradas no contexto da educação básica, em relação à aprendizagem dos discentes. Mostrou sua criatividade e conhecimento acerca de estratégias para cada conteúdo específico selecionado, a partir da articulação com o professor titular, na perspectiva de criar um



ambiente propício para a aprendizagem. Entretanto, para ela, foi mais complexo por falta de domínio dos conteúdos programáticos, pois se dominasse os assuntos mais cedo saberia como articular com o mundo dos alunos em sala de aula. Para Nilce, esse fator foi primordial para não sentir dificuldades na sua docência.

Professora, como vou envolver a realidade em sala se não dominar os conteúdos? Não dá. Depois que peguei o ritmo, pronto, tive menos trabalho (OT).

Nos momentos de interação em sala de aula, foi possível observar como Nilce se tornou mais ativa em suas participações acerca dos conteúdos abordados, se posicionando quanto ao que estava sendo discutido e o que vivenciava em outros contextos. Inclusive, observo que em seus momentos de expressão, citava colocações e observações de colegas, ampliando sua maneira de expor seu ponto de vista.

No entanto, a acadêmica reconheceu que havia uma lacuna em seu domínio de conteúdo específico, durante a prática de ensino. Foi uma observação valiosa, uma vez que o domínio do conteúdo é fundamental para que um professor seja capaz de explicar, contextualizar e responder perguntas surgidas em sala de aula de maneira eficaz.

Ham, professora, percebi, agora, falando que quando eu me envolvo na discussão e ouço diferentes visões sobre um assunto, consigo aprender de forma mais profunda e ampla. Ainda não tinha parado para prestar atenção nisso. E, assim, sei das espertezas dos nossos colegas. Tem alguns que ficam só esperando nós falarmos e eles querem apenas fazer um apanhado geral para ver se cola, a senhora já percebeu, né? Mas como a senhora questiona, não dá muito certo. Eu só observo. Sei de tudo. Com a senhora é diferente, quer o nosso crescimento crítico, a senhora quer que sejamos pessoas argumentativas, pessoas que saibam se posicionar nas falas principalmente com base na teoria e realidade. E isso é bom. E foi na sua aula que compreendi que não é fácil ser acadêmico. Porque nas outras é texto, leitura, atividade, prova, seminário, mas nas suas aulas tem confronto, fazer com que eu pense, discuta e defenda o que eu falei e li não é fácil. E, ainda, fazer com que os colegas entendam, oxe não é brincadeira, não (CI).

Portanto, o processo de interação de Nilce em sala de aula mudou significativamente. Ela passou a se posicionar, mesmo ainda de forma tímida e avançou. Ela percebeu que, ao se envolver na discussão e ouvir diferentes perspectivas sobre um assunto, conseguiria aprender de forma mais profunda e abrangente. Então, compreendeu que o processo não é passivo, pelo contrário, o conhecimento é construído na interação, na coletividade. Ela pode usufruir de leituras, vídeos e outros recursos, mas reconheceu que o saber avança quando discute, houve vivências e práticas em contextos distintos que enriqueceram sua aprendizagem.

A participante assumiu uma postura crítica em relação ao seu próprio aprendizado e a de seus colegas. Nilce era uma participante retraída e hesitante em se posicionar e contribuir nas discussões, passou a compreender que o conhecimento não era algo transmitido



passivamente pelos professores ou obtido por meio de leituras e outros recursos. Em vez disso, compreendeu que o conhecimento era construído de forma coletiva, por meio da interação, discussão e troca de ideias entre os envolvidos no processo. Logo, passou a valorizar a troca de conhecimento com os colegas e, conseqüentemente, a interagir com eles.

Indicador 7 - Satisfeita e orgulhosa com os progressos de suas aprendizagens durante o estágio.

Nilce nos contou, entusiasmada, como progrediu em seu conhecimento simultaneamente à sua jornada na faculdade e aos estágios que realizou:

Hoje, é totalmente diferente, me sinto mais, nem sei explicar, o estágio para minha vida me fez ser uma pessoa mais argumentativa,

[...] no trabalho em reunião de equipe, falo com mais propriedade sem medo. A senhora observa nas aulas que eu consigo até debater sobre alguns assuntos e vejo a diferença entre os colegas, que ficam calados. Eu não (CI).

O estágio que vivenciei representou uma barreira que eu, com determinação, consegui superar. Recordo-me com clareza de como a minha perspectiva e habilidades transformaram-se ao longo desse percurso e olha que no ensino médio os alunos fazem cursinho e sabem muito, mas não deixo mais ninguém sem atenção e resposta (CI).

As aulas na faculdade e o estágio na escola campo trouxeram para Nilce a busca ativa por esclarecimentos e a disposição para aprender, ainda que isso significasse expor suas dúvidas, porém lhe possibilitando reconhecer a necessidade e a responsabilidade de esforço pessoal na construção do conhecimento. Nesse processo, Nilce ratificou que aprendia ensinando e que compartilhar conhecimento com os outros era uma maneira eficaz para aprofundar o entendimento, já que a aprendizagem não é apenas individual.

Nilce finalizou o segundo estágio no decorrer desta pesquisa. A diferença foi bem acentuada, pois as fragilidades em relacionar os conteúdos com a realidade dos discentes, o receio de perguntar, nos momentos das dúvidas, a insegurança de estar à frente de uma turma, como ocorreu no estágio do ensino fundamental, não ocorreram no ensino médio. Sua transformação girou em torno do diálogo, questionar acerca de suas dúvidas e ir atrás de compreender o conteúdo que pretendia ensinar.

O temor de Nilce em passar vergonha deixou de existir. Vale destacar que, sem ela perceber, demonstrou nas observações, confiança, uma vez que ao se expor usava de domínio de conteúdos. Então, com o desenvolvimento de recursos subjetivos e relacionais, avançou também nos operacionais e logrou êxito em turmas bem mais avançadas do ensino médio.



Hipótese 2 - Interpretando os sentidos subjetivos durante a ação de aprender de Nilce, produzi os indicadores de 5 a 7, que articulados, geraram uma segunda hipótese: Em suas relações no estágio (com a pesquisadora e professora do estágio e de prática pedagógica, com os colegas e com as crianças e a professora da escola campo de estágio), Nilce produziu sentidos subjetivos novos, de identificação com a docência e de abertura para relacionar-se com os colegas, com as crianças e com os estudos, que caracterizam mudanças em suas configurações subjetivas de aprender e preparar-se para a docência. A participante produziu uma via própria de subjetivação, o que indica que ela era, pelo menos, agente de seu processo de aprender e ensinar.

Indicador 8 - Determinada a planejar aulas personalizadas, com uma abordagem empática para estimular os estudantes e contribuir com a vida deles, para além da sala de aula.

Um dos aspectos trabalhados no componente da Prática Pedagógica é o planejamento, no qual Nilce começou a traçar planos de aulas que levavam em consideração as necessidades e características individuais de cada estudante.

No processo de planejamento não foi fácil, primeiro, porque eu tinha o conteúdo, mas precisava estudar. Segundo, tudo a senhora queria detalhado. Então, as estratégias tinham que estar bem desenhadas. O que ajudou bastante foi a primeira socialização, quando descrevemos o que vimos e a senhora foi exemplificando como eu poderia fazer. Houve também as leituras que me ajudaram a reconhecer que eu precisava tirar dos alunos o que sabiam e as novas construções. Mas como fazer isso, nossa, nem sei como consegui. Mas uma coisa foi fundamental, fiz como eu queria que fizessem comigo quando estudava o ensino fundamental (DE).

Quando planejava, meu pensamento era como gerar interesse nos meus alunos, eles precisavam se motivar com minhas aulas. Mas, como a senhora diz, preciso conhecer o conteúdo para poder bolar as estratégias e envolver, por meio de discussões, a realidade deles, provocando o interesse para que eles se motivem. Não é nada fácil, faltei em meu trabalho para conseguir dar conta (DE).

Nilce compreendeu que um planejamento adequado não poderia ser apenas uma reprodução mecânica de conteúdos, mas sim uma construção significativa, que conectasse os conhecimentos prévios dos alunos com os novos conceitos a serem direcionados. Assim, o planejamento tinha que ser coerente com a realidade dos discentes e, ao mesmo tempo, criativo o suficiente para despertar o interesse e a participação ativa deles.

Com as leituras e discussões, a participante percebeu que não bastava apenas o conteúdo em mãos, era necessário, também, conhecer a turma e traçar estratégias bem delineadas, extrair dos estudantes não apenas o conhecimento já existente, mas também incentivar a criação de novas construções mentais. Para construir o saber sobre como desenvolver as aulas, como equilibrar o conhecido e o novo, considerava que o principal



estava na empatia com os envolvidos.

Assim, ela se colocou no processo de como gostaria de aprender, como ela queria que o professor agisse para ela evoluir intelectualmente. Com isso, suscitou um ensino com base na realidade, onde os temas deveriam aparecer de forma concreta.

Inventei marmota, eu mesma produzi tudo. Os alunos gostavam e isso para mim foi muito bom (CI).

Naquele dia que a senhora falou da importância de eu ter trazido questões da sala de aula para tratar do texto trabalhado, mostrou que eu estava no caminho certo. Então, apenas continuei (CI).

A relação estabelecida em sala de aula da licenciatura, entre a experiência no estágio e os textos abordados no componente de Prática Pedagógica, permitiu a Nilce ter a liberdade de expressar sua opinião. Embora o nervosismo a afetasse em diversos momentos, noto maior interesse dela em participar das aulas, durante as discussões, trazendo questões relevantes da realidade para ilustrar o conteúdo dos textos. Fato que evidenciou a busca de maneiras distintas em seu estudo, pois adequava materiais para direcionar aulas de forma mais atrativa e lúdica.

Suas expressões em sala evidenciaram que a sua motivação, mediada por recursos didáticos, permitiu que os seus estudantes também se motivassem. Também compreendeu que o papel do docente para uma estagiária é fundamental, pois além de orientar, conseguia com uma simples palavra de incentivo, dar mais ânimo a esta continuar se reinventando.

Nilce personalizou os conteúdos trabalhados e a experiência de ensino envolveu a teoria e o vivenciado na escola campo de estágio. Observei que Nilce não apenas construiu conhecimento, mas também o transformou em algo novo e original. Nas aulas, Nilce, à medida que estabelecíamos conexões entre os conteúdos programáticos e o contexto das escolas onde ocorriam os estágios, evidenciava situações, muitas das quais se conectavam com experiências que ela vivenciou em diferentes meios sociais de sua vida.

Hoje, consigo observar melhor a turma e tento agir considerando o que já vi na vida, tanto na faculdade quanto no estágio. Exemplo, consigo lidar bem com a questão da diversidade, pois estive nesse meio, por acreditar que podemos viver sem preconceito. Vi que o tema merece destaque nas aulas. Ai depois de várias falas, não teve jeito, o professor que eu estava observando na escola, teve que falar sobre o assunto. Gostei da forma como ele explicou, ele falou sobre ideologia, sexualidade [...], pois, observando os alunos, vi que eles vivem, em seus lares, um mundo completo de preconceito (OT).

Durante as aulas, quando Nilce foi provocada a relatar sobre os momentos vividos, especialmente os mais tensos, durante o estágio, suas palavras não expressavam insegurança, mas sim determinação e engajamento na participação, ao mesmo tempo, em que estava atenta para ouvir os pontos de vista dos demais colegas.



A abordagem de Nilce, diante dos momentos vividos em sala de aula, demonstrava uma profunda conexão entre seu aprendizado pessoal e o engajamento ativo, pois o poder e a eficácia do ensino personalizado é trazer um ambiente educacional que visa atender às necessidades individuais dos discentes, incluindo nesse processo sua própria realidade (Muniz e Mitjáns Martínez, 2019). Nilce, por conta de suas experiências de vida, conseguia realizar interferências significativas na vida, cheia de preconceitos, dos estudantes.

Consegui ter liberdade para conversar com algumas pessoas sobre suas vidas. Exemplo, me vi em uma moça grávida em sala. Já estive nessa fase, a incerteza era a que mais dominava meus pensamentos. Fiquei pensando, pois eu tentei seguir na época, mas foi bem complicado e desisti. Tudo que eu queria era um diálogo aberto, que alguém me desse força e incentivo para não desistir (OT).

Nilce se convenceu que o ensino deve reconhecer as diferenças e singularidades dos participantes, para proporcionar um ambiente que os estimule e inspire a se desenvolver de maneira interrelacionada. Nilce desejava enxergar o melhor nos outros, e era confrontada com comportamentos que a incomodavam, principalmente dos familiares dos estudantes. Assim, para ela, a educação personalizada poderia estimular a confiança e o comprometimento dos estudantes, já que a atenção de Nilce em ouvir os pontos de vista dos colegas na sala de aula era um aspecto fundamental do ensino personalizado.

A ênfase de Nilce na questão da diversidade e preconceito também ressaltava como o ensino personalizado poderia ser um instrumento poderoso para promover valores fundamentais, como a tolerância e a inclusão.

Ver os alunos do ensino médio, eles estão no novo mundo. Não se parecem nenhum pouco com os do ensino fundamental. Eles precisam ouvir acerca da realidade. E olha que coisa, ensinar Biologia é um casamento perfeito para trabalhar o cotidiano deles (OT).

O momento de observar as turmas foi bastante significativo para Nilce, pois nas aulas de Prática Pedagógica, à medida que ela ouvia e se expressava, desenvolvia uma compreensão sobre o papel da escola, da família e da sociedade, mas principalmente sobre a prática docente, que vai além do mero ensino dos conteúdos programáticos.

Na sala de aula, faço parte desse processo dos alunos, posso fazer algo. Tenho vontade de falar com os pais, fazer algo. Me agoniou muito até o dia que o professor falou sobre sexualidade, pois antes aconteceram várias situações e ele era indiferente (DE).

Nilce desenvolveu um sentimento de pertencimento e envolvimento. Ela desejava agir, ativamente, em sala de aula. Um querer ser proativa para contribuir com a vida dos estudantes, por se preocupar com a realidade deles, para além da sala de aula, já que vivenciou muitas



situações difíceis em sua própria vida. Assim, para ela, o ensino abrangia a formação de valores e atitudes, pois envolvia a criação de um ambiente de aprendizagem que reconhecesse a individualidade de cada estudante, incentivava a participação ativa, valorizava experiências pessoais e promovia valores positivos.

Indicador 9 - Criativa a transformar conteúdos complexos em experiências práticas e significativas, promovendo um ambiente de aprendizagem interativo.

Ao longo de seu processo estudantil, Nilce sempre representou a sua aprendizagem como cheia de barreiras, devido às várias dificuldades que experimentou:

Vixe, professora, ainda sou insegura, não sei escrever direito, tenho dificuldade em entender os conteúdos, mas quero e vou melhorar. Assim, eu estudo, estudo mesmo, mas tudo que estudo, para mim, não aprendia. Tem situações que ainda não aprendo, pois há disciplinas que estudo e depois que faço a prova ou atividade em cima do que estudei, não lembro de nada (CI).

O estágio foi um divisor de águas, tive que estudar para dar aula, nossa, tudo parecia pouco, faltei no trabalho, assistia vídeo aula, passava a noite todinha estudando e mesmo assim, morria de medo de não ser o suficiente. Então, apostei na minha criatividade (DE).

Quando Nilce fala sobre aprender os conteúdos, ela se refere aos recursos operacionais que utilizava. Inicialmente, a forma como estudava os conteúdos curriculares não favorecia uma compreensão profunda, limitando sua aplicação prática em diferentes situações da vida. Por exemplo, ela memorizava informações para provas, mas tinha dificuldade em usar esse conhecimento para a prática pedagógica e para a resolução de problemas reais.

No entanto, o estágio proporcionou a Nilce uma oportunidade para repensar sua abordagem ao estudo. Ao invés de simplesmente memorizar informações, ela começou a pesquisar e estudar de maneira mais integrada e contextualizada. Por exemplo, ao planejar suas aulas, ela passou a buscar maneiras de conectar os conteúdos com situações reais enfrentadas pelos estudantes, o que a ajudou a desenvolver estratégias mais eficazes e pertinentes. Esse novo método de estudo e planejamento gerou um impacto significativo em sua prática pedagógica, ajudando-a a superar o receio de não conseguir estudar, planejar e executar ações de forma eficaz. Esse processo de adaptação e empenho permitiu que Nilce crescesse como futura educadora, aplicando seu conhecimento de maneira mais efetiva e inovadora.

Há muitos imigrantes venezuelanos na escola, não é feito nenhum trabalho com eles, não se preocupam, eu não, acho que já faria um projeto para envolvê-los. Eles poderiam ser tradutores. Olha que legal! (DE).

Os alunos estão se descobrindo, gostaria muito de falar sobre a educação sexual,



métodos contraceptivos, precisam saber que existe outros refúgios, como o esporte, por exemplo [...]". Eles são novos, muitas coisas acontecem em suas casas e precisam saber lidar com isso de outra forma. [...] sei que posso fazer algo para que não abandonem a escolar [...]. Professora, eles precisam ter conhecimento adequado sobre sua sexualidade e vida sexual [...] para prevenção e menos gravidez, são novos demais (DE).

Sim, professora, sei que as escolas não trabalham, mas me vejo preparada para lidar com a questão da diversidade em sala de aula. A senhora sabe que convivo com pessoas da comunidade LGBTQ+ e sou da área da saúde, ambos me ajudam muito, pois há tanto preconceito (OT).

Interpreto que Nilce se organizou com materiais práticos (recursos didáticos) para ministrar suas aulas, sendo estes utilizados como fio condutor de suas aulas para envolver seus estudantes, com o propósito de motivá-los a aprender. Assim, a participante transcende seu contexto repleto de normas, buscando soluções com opções criativas, criando sua própria via de subjetivação. O que indica que ela estava se tornando sujeito de seu processo de aprender e ensinar. Fato que demonstra em momentos de discussão, inclusive citando o capítulo 3: Estratégias Pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno, de Tacca (2006).

Sempre soube que eu era criativa, mas o estágio mostrou que fui além. Minhas aulas no ensino fundamental eram repletas de materiais que euzinha construí, a senhora viu, quando foi me observar. No ensino médio não foi diferente, fui cheia de bugiganga, mas tudo para melhor explicar minha aula. Ora professora, se eu aprendo melhor assim, sei que meus alunos também irão aprender, basta um incentivo, cutucar a criatividade deles. Ah, sem contar que eu aprendo melhor também para poder ensinar. Sei que eles vão se interessar, jamais esquecerei Tacca, jamais. Aquela nossa aula, em que se falou de como fazer e do que não fazer, foi esclarecedora (OT).

Nilce observou que para trabalhar, em sala de aula, os conteúdos específicos da área de ciências, era necessário transformar o que era complexo, como os termos da área, em algo que fizesse sentido para os discentes. Ela utilizava o prático para aprender, construir seu conhecimento e, assim, criar condições de aprendizagem junto aos seus discentes. Ao mencionar o uso de "bugigangas" para ministrar suas aulas, indicou uma abordagem criativa para facilitar a compreensão dos envolvidos, pois Nilce criava recursos pedagógicos para sua prática relacionados ao contexto específico do ensino e às necessidades dos estudantes.

Nesse contexto, por exemplo, em uma aula sobre energia, Nilce inicia suas falas sobre o tema passeando pela sala com um balão na mão. De repente encosta o balão nos cabelos de uma aluna, ao perceberem a reação dos cabelos, os estudantes ficaram encantados. Com isso, iniciou os questionamentos acerca de onde mais naquele ambiente poderiam encontrar energia, citando características do processo de armazenamento, movimentação e transferência. Momento esse em que um dos discentes pegou suas canetas e conseguiu conectar com a parede, gerando mais curiosidade entre os envolvidos.



A participante expressou uma evolução em sua prática, durante o estágio, enfatizou a interação e experiências práticas como foco em seu fazer pedagógico, já que usava experimentos e materiais concretos para motivar e chamar atenção de seus estudantes, facilitando as interações.

Ao dizer que ela mesma produziu seus materiais, observamos uma construção ativa de significados por parte dela, em que não apenas ensina. Com sua criatividade também propõe um ambiente de aprendizagem, por meio do qual seus estudantes construíram significados a partir de suas próprias experiências, e essa construção ativa evidenciou-se na maneira como ela conduzia suas aulas.

A vida estudantil de Nilce passou por transformações com desenvolvimento de recursos subjetivos, relacionais e operacionais, que trouxeram à tona uma mudança de postura e de foco em sua ação pedagógica. Desde um simples desejo de conquistar um nível superior até a responsabilidade e o compromisso com a futura profissão. Nesse processo de crescimento, uma nova perspectiva emergiu em sua visão, uma dimensão na qual a preocupação com o bem-estar dos outros ganhou destaque paralelo.

Percebo que algumas coisas ficaram diferentes em mim, antes minha única vontade era ter o nível superior e ser aprovada em um concurso. Hoje, ainda quero isso, mas me preocupo demais com os alunos. Quero melhorar para que eles aprendam. Quero fazer a diferença na vida deles. Não tem como eu não me preocupar. Hoje, me reconheço como futura docente, passei a gostar da área e da profissão. Confesso, no início era um medo, uma aflição, uma indecisão, mas peguei o gosto, fui para o Estágio com satisfação, mesmo porque eu estudava, planejava, errando uma vez ou outra, obtendo a ajuda do professor titular, mas fiz e recebi elogios e incentivo. Saber que ajudo o outro a aprender é uma vitória (DE).

Professora, jamais esquecerei quando socializamos o estágio e nas falas de alguns colegas a senhora foi perguntando sobre os alunos, percebi naquele instante o verdadeiro papel do estágio de observação: olhar para os alunos e vê-los de verdade, conhecer seu processo de aprendizagem, como agem e porque agem da forma que agem, pois todos ali estavam apenas descrevendo o que os alunos tinham de negativo, sem, como disse aqueles autores do livro da capa azul, olhar o processo de aprendizagem deles (CI).

Interpretei que a participante transcendeu a perspectiva de busca por um certificado de nível superior, que inicialmente significava apenas um meio para atingir estabilidade profissional e melhorar de vida. Nilce tomou gosto pela profissão de professora (identificou-se com a profissão) e, com isso, vieram as preocupações com a aprendizagem de seus estudantes. Para tanto, focou em sua aprendizagem, conseqüentemente, achou um meio de estudar e aprender, compreendendo os conteúdos de forma ativa, em processo de investigação que envolvia observar, verdadeiramente, o processo de aprendizagem dos discentes, entender como agem e por que agem dessa forma, resultando em reflexão em relação à sua prática



educacional e um reconhecimento desta na vida dos estudantes.

Colegas, aprendi que é mais fácil saber as dificuldades dos alunos para ensinar, do que não conhecê-los. Assim, eu sabia mais ou menos o que vinha nas perguntas, mas algumas salas me metiam medo, pois há alunos bons. Por isso, levava experimentos, pedia para eles testarem, eles me ajudavam a aprender (OT).

Nesse processo, que envolve ensinar e aprender, a participante buscou compreender as dificuldades dos estudantes, investigando as razões pelas quais alguns tinham mais facilidade enquanto outros enfrentavam desafios, fez com que ela dialogasse com seus docentes sobre os temas das aulas, estudasse videoaulas, realizasse experimentos e, com isso, cativasse os discentes.

Hipótese 3 - A congruência entre os indicadores 8 e 9 acerca dos sentidos subjetivos associados à ação de aprender de Nilce, me possibilitou elaborar a terceira hipótese: Nilce desenvolveu recursos subjetivos, relacionais e operacionais, que ampliaram suas possibilidades de ação, relação e posicionamento. Tornou-se uma configuração subjetiva do desenvolvimento, também evidenciada pela identificação com a profissão docente, além de maior envolvimento e compromisso com sua preparação para a atuação profissional. Novamente, emergiu como sujeito de seu desenvolvimento subjetivo (profissional), criando uma via própria de subjetivação, com base em suas experiências de vida e sendo criativa em relação à sua prática antecipada à docência.

Minhas construções interpretativas das informações socializadas por Nilce possibilitaram a produção dos 9 indicadores acima citados, bem como orientaram a elaboração de três hipóteses acerca dos sentidos subjetivos relacionados à ação de aprender dela, conforme síntese apresentada no quadro 7 abaixo:

Quadro 7 - Síntese que representa os indicadores e as hipóteses construídas sobre os sentidos subjetivos relacionados à ação de aprender de Nilce.

AÇÃO DE APRENDER	
INDICADORES	HIPÓTESES
Indicador 1: Desejo de alcançar outra condição de vida e servir de exemplo para os filhos.	Hipótese 1: Diante do tensionamento entre sua subjetividade individual e social, Nilce produziu novos recursos subjetivos, relacionais e operacionais, a partir da sua motivação de cursar uma licenciatura com o desejo de melhorar de vida e servir de exemplo para os filhos.
Indicador 2: Insegurança e o medo de ser julgada se tornam companheiros constantes para Nilce, que, apesar de reconhecer suas limitações em aprender, ensinar e se relacionar, recorre ao humor como uma forma de mascarar suas dificuldades.	



Indicador 3: Conflitada entre a visão que tinha de si mesma e o que acreditava que os outros pensavam dela, Nilce buscou forças dentro de si para aprender, desenvolvendo novos recursos subjetivos, relacionais e operacionais, na tentativa de conquistar seu lugar com mais confiança e autenticidade.	
Indicador 4: Nilce sentia-se desafiada a sair de uma abordagem passiva, evidenciando uma busca ativa por compreensão e habilidades de ensino.	
Indicador 5: Movida por mudança de uma postura observadora para outra, mais participativa e empática.	Hipótese 2: Em suas relações no estágio (com a pesquisadora e professora do estágio e de prática pedagógica, com os colegas e com as crianças e a professora da escola campo de estágio), Nilce produziu sentidos subjetivos novos, de identificação com a docência e de abertura para relacionar-se com os colegas, com as crianças e com os estudos, que caracterizam mudanças em suas configurações subjetivas de aprender e preparar-se para a docência. A participante produziu uma via própria de subjetivação, o que indica que ela era, pelo menos, agente de seu processo de aprender e ensinar.
Indicador 6: Passou a reconhecer a importância da interação e da troca de experiências no processo de aprendizagem, em relação às contribuições dos colegas, para uma abordagem mais envolvida e reflexiva durante as aulas de Prática Pedagógica.	
Indicador 7: Sente-se satisfeita e orgulhosa como os progressos de suas aprendizagens durante o estágio.	
Indicador 8: Determinação em planejar aulas personalizadas, com uma abordagem empática para estimular os estudantes e contribuir com a vida deles, para além da sala de aula.	Hipótese 3: Nilce desenvolveu recursos subjetivos, relacionais e operacionais, que ampliaram suas possibilidades de ação, relação e posicionamento. Tornou-se uma configuração subjetiva do desenvolvimento, também evidenciada pela identificação com a profissão docente, além de maior envolvimento e compromisso com sua preparação para a atuação profissional. Novamente, emergiu como sujeito de seu desenvolvimento subjetivo (profissional), criando uma via própria de subjetivação, com base em suas experiências de vida e sendo criativa em relação à sua prática antecipada à docência.
Indicador 9: Nilce sentia-se criativa para transformar conteúdos complexos em experiências práticas e significativas, promovendo um ambiente de aprendizagem interativo.	

Fonte: Elaborado pela autora deste estudo (2023).

5.2 Caracterização de Pamella

Pamella, é a mais velha de 7 irmãos, natural de Boa Vista, Roraima. No momento inicial da pesquisa, estava com 21 anos, grávida de uma menina e morava com o esposo na casa da sogra.

Aos 3 anos, foi adotada pela avó materna, a qual chamarei, ficticiamente, de Júlia, e o avô (casado com a avó, mas padrasto de sua mãe biológica). Aos 7 anos, com a mãe adotiva doente dos rins e cega, passou a ser cuidada por um tio militar, irmão de sua mãe biológica, que veio morar na casa de Júlia. Na mesma época, a menina começou a estudar na rede municipal de ensino.



Dos 8 aos 12 anos, passou a estudar como bolsista em escola particular, onde se destacou como estudante e realizou inúmeros cursos para crianças, tais como teatro, trabalhos manuais (pinturas, esculturas e artesanatos). Porém, passou a sofrer discriminação por parte de colegas, pais de alunos e da gestora. Já aos 13 anos, por motivos de violência doméstica, outro tio passou a criá-la, sendo este mais amoroso e atencioso. Também retomou seus estudos, dessa vez na rede pública de ensino.

Começou a trabalhar aos 12 anos de idade, em lanchonetes e bares, para ajudar na compra de remédios e produtos alimentícios para a sua casa e a de seus irmãos, que moravam com a mãe biológica. Aos 16 anos, já com recursos próprios, trabalhou como maquiadora e *designer* de sobrancelhas, atendendo em domicílio. Aos 19 anos, ingressou no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Roraima - IFRR, campus Boa Vista. Durante o curso, aos 20 anos, começou a auxiliar acadêmicos em seus trabalhos científicos e a trabalhar com publicidades, criando matérias para o *Instagram* e, atualmente, é empreendedora.

5.2.1 Indicadores de sentidos subjetivos produzidos na história de vida (personalidade) de Pamella

Indicador 1 – Desprezo e indignação em relação à mãe biológica, por abandonar ela e os irmãos na infância.

Em conversas informais, Pamella ressaltou seu envolvimento com a família da mãe biológica, pois seu contato com o pai era limitado apenas à visitas ocasionais, já que os familiares dele negavam sua existência. Logo nas primeiras conversas, ela fez questão de abordar a negligência sofrida durante sua criação por parte de sua mãe biológica, a quem chamo ficticiamente de Luzia:

A senhora falou sobre mãe, o conceito de mãe é diferente para mim, pois mãe é quem cria, sem essa baboseira de honrar pai e mãe, pois há pessoas ordinárias (CI).

[...] Luzia é minha mãe biológica, me teve com 19 anos. Com 3 dias de nascida, ela me deixou em um quartinho de uma vila, trancada, comecei a chorar e os vizinhos ligaram para minha avó (materna). Ela arrombou a porta e me pegou pra criar. Minha mãe biológica voltou 2 anos depois, querendo me pegar, e minha mãe de criação não me entregou, brigou na justiça e ganhou a guarda (CI).

Ela fez isso com 6 filhos, exceto a última. Essa ela vendeu e recebe uma pensão até hoje (CI).

Pamella, ao falar de sua mãe biológica, expressou-se revoltada e indignada, inclusive



opondo-se à ideia tradicional de honrar pai e mãe. Destacou que o papel de mãe, que merece respeito e honra, está relacionado à pessoa que cria, em vez de simplesmente a quem dá à luz e abandona. A experiência vivenciada por ela, de ser deixada trancada sozinha, ocorreu também com os seus 5 irmãos.

Também fui inúmeras vezes sozinha, aos 12 e 13 anos, resgatar minhas duas irmãs (eu tenho mais contato com elas). Luzia as pegava das famílias paternas para passar as férias e sempre as deixava trancadas em uma vila, com um balde para fazer necessidades e pouca comida. Às vezes comida podre no fogão, porque a bonita estava de 5 a 6 dias na farra. Os vizinhos davam comida pela janela, eles ligavam para a polícia e as famílias paternas vinham buscar (CI).

A participante vivenciou, na infância e na adolescência, situações de abandono e negligência por parte de sua mãe biológica, pois não providia cuidados básicos às filhas. Ao expor que resgatou suas irmãs, Pamella demonstrou sentimentos de insegurança, medo e desamparo em relação aos tratamentos recebidos de sua mãe biológica e, ainda, de proteção da participante para com suas irmãs.

Experimentou um modo de vida difícil e complexo, o qual resultou em assumir responsabilidades maiores que as esperadas para sua faixa etária. No entanto, por estar inserida em um sistema de comportamentos considerado inadequado, cercada por situações extremas, acabou desenvolvendo meios de sobrevivência próprios. Esses meios envolviam uma mistura de rebeldia adolescente e responsabilidades de mãe.

Acredito, professora, que se não fosse minha mãe de criação, minha vida teria sido muito pior. Ela me criou com amor. Nossa, eu amava aquela mulher (CI).

Sempre fui: rebelde e insolente (CF).

Minha opinião: é forte (CF).

Sou uma pessoa: completamente maluca (CF).

Ocorreram muitos conflitos na vida de Pamella, mas, mesmo se colocando como maluca, insolente e rebelde, sua determinação a fez lutar desde a infância para ajudar em casa e, também, suprir as necessidades de seus irmãos mais novos.

Eu trabalhava limpando mesas para poder comprar comida para mim e meus irmãos. Meu caminho não foi reto e tranquilo, professora (CI).

Minha mãe de criação não aceitava que eu trabalhasse, mas como ela já estava doente, não sabia de nada (CI).

Interpreto as produções subjetivas de Pamella, diante da necessidade de prover alimento para seu lar, de não se submeter à norma de que uma adolescente não pode realizar trabalho noturno e, ainda, em bares limpando mesas, por ser nova para tal função e não ter o consentimento da mãe/avó para exercê-la. Inclusive, demonstrou certo autossacrifício, em que



a preocupação com o bem-estar da mãe/avó se sobrepunha às próprias necessidades.

Pamella também reprovava o fato de ter precisado visitar a mãe biológica na cadeia pública feminina. Não achava que era um lugar para criança frequentar, mas sendo criança, se sentia obrigada a visitar.

Frequentei muitos lugares ruins, como a cadeia, por exemplo. Tudo por causa da Luzia, pois minha mãe (a que me criou) acreditava na transformação de sua filha. Então, até os meus 9 anos, ela me obrigava a ir visitar; pois é, ela cumpriu pena duas vezes por envolvimento com entorpecentes (M).

Ora, professora, interessante, não podia trabalhar com 12 anos, mas podia ir até a cadeia aos 9, nem lógica tem nisso, pois lá tem de tudo e a própria justiça deixava eu entrar. Vai entender? (CI).

Mas entendia minha mãe, afinal merecemos chances, mas algumas pessoas não querem mudar (CI).

A participante em suas expressões relatou sobre uma infância tumultuada, a partir de visitas à cadeia pública feminina, por dois fatores. O primeiro, corresponde ao ambiente, pois, como era criança e não tinha escolha, sentia-se obrigada pela avó a visitar uma pessoa que cometia crimes. O segundo, pelo fato de ter de visitar uma pessoa que maltratava ela e seus irmãos, deixando-os, muitas vezes, sozinhos, trancados e sem os cuidados primordiais para uma vida saudável. Entretanto, ao ser provocada, aparentemente, se contradisse:

Mas a cadeia feminina não era tão ruim assim, tinham muitas histórias de vida (CI). Professora, o que me chamava atenção era a curiosidade em saber porque pessoas bonitas não saíam do crime, porque pessoas que têm família, mesmo cheia de problemas, cometiam cada absurdo, como matar, se envolver com drogas [...] (CI).

Interessante observar que, ao mesmo tempo, em que demonstrava desgosto de visitar Luzia, ao relembrar seu passado, Pamela fez uma reflexão, dizendo que a cadeia em si não era tão ruim, pois guardava muitas histórias que chamavam sua atenção, não por serem agradáveis, mas porque a instigavam sua curiosidade de saber o que direcionava uma pessoa a cometer crimes, considerando certos fatores que, de acordo com sua percepção, eram propícios para seguir outra vida.

Assim, interpreto que Pamella não gostava de ir à cadeia, e buscava no conhecimento da história de vida das pessoas um motivo para não se sentir tão desconfortável. Ela também se interessava pela maneira como as histórias eram contadas. Para ilustrar, a participante traz como exemplo a vida de uma reclusa, a qual será ficticiamente denominada Joana:

[...] em uma das visitas que fiz, escutei a história de uma presa, chamada Joana, com uma ficha criminal imensa. Ela era muito bonita e já tinha aplicado inúmeros golpes, saía com empresários ricos, os dopava com sonífero e furtava tudo: dinheiro em espécie, ouro, carro, relógio. O que me chamou atenção é a forma como ela contava as histórias e sorria, dizendo que não ficaria muito tempo presa, que os advogados dela eram bons. Nunca entendi porque alguém de família rica, bonita, gostava de viver se arriscando assim (CI).



[...] também não entendo Luzia, porque gosta dessa vida, mas a vida dela não me interessa (CI).

A participante compartilhou sua experiência de conviver com diversas situações problemáticas e enfatizou desprezo pela vida de sua mãe biológica. Ela mencionou casos como o de Joana, que cometia furtos, confiante na impunidade garantida pela sua rede de poder e influência, assim como sua mãe biológica, que, apesar de ser presa por seus crimes, logo retornava às ruas. Essa realidade era difícil de compreender para Pamella, que optou por enfrentar cada desafio de maneira honesta e íntegra.

Assim, Pamella condena a mãe por abandonar os filhos; por forçá-la a viver situações difíceis. Ela ama a avó doente e a poupa de saber que está fazendo algo inadequado à sua idade. Também atende o pedido da avó, de visitar a mãe na cadeia, mesmo contrariando a sua vontade. A cadeia desperta curiosidades, como a de saber porque pessoas com boas condições financeiras cometem crimes, inclusive não entendia porque a mãe tinha entrado para essa vida.

Indicador 2 – Desprezo e indignação em relação ao tio militar, porque lhe batia, tratava mal e de forma injusta.

A mãe de criação de Pamella já tinha 4 filhos quando a tomou para criar, aos 3 anos de idade. Até os 7 anos, sua vida foi maravilhosa, porém, nesse período, sua mãe/avó apresentou um quadro de insuficiência renal, em seguida ficou cega e muito debilitada, mesmo com o tratamento. Em virtude disso, Julia não conseguia cuidar de Pamella. Com isso, seu tio materno, militar, passou a morar em sua residência, juntamente com sua esposa, assumindo a responsabilidade de todo o contexto familiar.

Este período foi muito doloroso para a participante:

[...] meu tio me batia todos os dias, por motivos mais fúteis (areia no chão da casa, pia pingando, se o suco não estava bem gelado, se a roupa caísse do varal [...]). Eu apanhava quase todos os dias, dos 8 aos 13 anos de idade. E ele mentia para minha mãe, dizendo que eu olhava feio para ele ou algo assim (M).

No início, em casa, quando contava para minha mãe que o tio me batia por besteira, percebi que ela queria que eu fosse uma boa pessoa. Então, minha mãe acreditava que o jeito que ele fazia era o correto para eu me “endireitar”. Assim, para não contrariar minha mãezinha, que estava doente, me calava (CI).

Pamella encontrou-se diante de situações abusivas, envolvendo tanto violência física quanto emocional. Inicialmente, expressava suas queixas, porém, ao testemunhar a enfermidade de sua mãe/avó e perceber que ela atribuía grande importância à educação baseada na disciplina militar, optou por silenciar suas reclamações e suportar as dificuldades.

Essas situações ocorriam em um contexto social marcado por enganos, omissões e



falta de punição, pois, tanto no ambiente escolar quanto na vizinhança e no seio familiar, o receio em relação ao tio resultava na omissão. Isso significava que tanto os professores quanto os vizinhos sentiam medo do tio e optavam por não denunciar os abusos perpetrados por ele. Pamella destacou a sua posição em relação a esse contexto social:

No que corresponde aos vizinhos:

[...] os vizinhos não denunciavam porque tinham medo, ele andava armado, tinha porte de arma (CI).

Com relação ao convívio familiar:

Quando ele se separou, a ex-mulher dele contou tudo para minha mãe, foi quando minha mãe o colocou para fora de casa (CI).

Entendo, hoje, que a postura de quem sabe de situações de abusos, não deve calar (DCF).

E no que tange o convívio escolar:

[...] uma vez fui toda marcada para escola, porque ele me deu uma surra de mangueira. A professora de inglês quis denunciar, aí chamou ele, e ele disse na cara dela: Vai em frente, sou militar, tenho muitos contatos, não vai acontecer nada comigo, já com você (CI).

Aí a professora não denunciou. Mas achei legal da parte dela querer denunciar (CI).

Essa situação de ameaça foi suficiente para que os professores da escola se calassem, mesmo que seja dever das unidades de ensino contribuir para a transformação do cenário social marcado pela reprodução, alienação e naturalização de situações que não são bases favoráveis para uma vivência digna.

Indicador 3 – Agressiva e frustrada em relação a professores, diretora e colegas, que a desrespeitavam e eram injustas.

Surgiu na vida de Pamella uma oportunidade de frequentar uma escola que, aparentemente, possuía uma estrutura adequada para um ensino de qualidade.

Dificuldades na escola, em termos de aprendizagem, seja ela qual for, nunca tive, porém, problemas de convívio eu era cheia, pois sofri muita discriminação. Na escola do município, foi tranquilo em tudo, mas quando fui para uma escola particular, nossa, um sofrimento (CI).

Vivenciei horrores na escola particular em que eu era bolsista, era discriminada por tudo e por todos, mas tentei, tentei seguir porque queria melhorar minha vida. Ainda bem que percebi cedo que, na verdade, devemos buscar ambiente positivo, não tóxico para poder avançar. Foi isso que fiz, pois ninguém faria por mim. Não foi fácil, pois tive que enfrentar quem achava que a errada era sempre eu, mas não via meu sofrimento, minha angústia (CI).

Um local que deveria ensinar a viver melhor, ter uma boa comunicação e ensinar os



conteúdos para viver honestamente e sem preconceito, fazia o inverso (CI).

Ao ingressar em uma escola particular, Pamella enfrentou discriminação, sentindo-se desrespeitada. Nesse ínterim, há que considerar que suas relações interpessoais desencadearam reações agressivas e inconsistentes com os ensinamentos que sua mãe adotiva havia proporcionado até então.

Os professores tinham uma postura inaceitável para mim, não apenas porque as coisas aconteciam comigo, mas porque poderia acontecer com qualquer outra criança que era de baixa renda e estaria ali com bolsa. Tratavam-me diferente, professora! Reclamava direto para os docentes e diretora e de nada adiantava (CI).

Uma vez, a diretora me humilhou na frente da sala falando de minha aparência, dizendo que eu era gorda, precisava fechar a boca e que eu era muito cabeluda, meu cabelo era cacheado. Pasmem, só tinha eu e outra aluna de cabelo cacheado na escola. Ela era negra e de cabelo cacheado. O pai era faxineiro, por isso ela estudava lá [...]. Não preciso falar que depois que cresci, percebi que ela sofria racismo (M).

Segundo a participante, a escola fomentava a prática do *bullying*, sendo permissiva com atitudes discriminatórias, negligenciando as reclamações de Pamella e apoiando quem pagava mensalidade. Esse contexto, gerenciado a partir de perseguições e humilhação pública, criou um ambiente hostil, afetando suas relações sociais e emocionais.

Era um ambiente que não proporcionava uma educação com valores voltados para a cidadania e dignidade da pessoa humana, mostrando-se ineficaz em lidar com temas que rodeavam as diversas práticas sociais. Inclusive, Pamella refletiu sobre o sofrimento da filha do faxineiro, compreendendo o racismo e as injustiças vivenciadas.

Quanto aos colegas, Pamella tinha a mesma percepção de ser atingida por preconceitos:

As crianças não gostavam de mim, principalmente porque minhas notas eram altas, eu me dava bem lá em relação ao estudo (M).

Um dia, uma chata, filha de um político, começou a me perseguir, isso só porque não quis fazer um trabalho com ela. Ela se sentiu insultada, porque alguém da "sarjeta" recusou fazer trabalho com ela (como ela me chamou na frente da diretora) (M).

Detalhe, a diretora respondeu me ameaçando que ia me expulsar porque eu estava causando tumulto. Depois disso, nada foi tranquilo. Essa menina pagava as pessoas para não falarem comigo, ameaçava em não convidar para festinha se falassem comigo. Foi um inferno. Eu não tinha paz em casa e nem na escola (CI).

Um dia bati nela, não aguentei, ela era chata demais, ela provocava todo mundo para não se aproximar de mim. Ai ela veio me perturbar, não aguentei, bati (CI).

Pamella se sentia frustrada, injustiçada, pois, em alguns casos de sua vivência, era julgada pela sua situação socioeconômica, mesmo sendo apenas uma criança. A participante, diante do desrespeito das pessoas à sua volta, acabava reagindo de forma agressiva, revidando contra quem lhe causava sofrimento.



É incrível como nessas escolas as crianças eram minibabaquinhas, filhos de babacas grandes, então elas te perseguem por você não ser riquinha (M).

Fui muito humilhada porque eu não tinha a mesma situação financeira dos meus colegas. A escola, nossa, corroborava com cada situação, pois me pegavam para Cristo em tudo. Brigavam comigo para servir de exemplo. Os professores, hum, o tratamento para quem era bolsista, como eu, era diferenciado dos filhos de políticos, empresários (CI).

Pamella deixa muito evidente sua indignação, pois para ela tudo estava associado à questões financeiras. Antes, na escola da rede municipal, tinha tido uma vivência educacional rodeada de pessoas que possuíam o mesmo nível socioeconômico e passou a se submeter, na escola particular, a um grupo de classe social distinto. Porém, interpretamos que a diferença para a participante não era o poder aquisitivo em si, mas a maneira como essas pessoas e a equipe escolar a discriminavam em função do bom desempenho escolar e pelo fato de ser pobre.

Pamella agia por impulso e depois pensava acerca do ocorrido. Assim seguiu na escola, reagia de maneira agressiva diante de seus colegas, por exemplo. Ao relembrar a última atitude de agressividade na escola, em uma turma de ensino médio, contou:

Um menino me assediou em sala de aula. Ele acendeu um isqueiro em meu cabelo, pegou fogo só na ponta, mas fiquei muito assustada e acabei pegando a cadeira e acertei a cabeça dele. Ele desmaiou, fiquei apavorada na hora pela minha reação e porque ele desmaiou. A primeira coisa que passou pela minha cabeça é que ele poderia ter morrido e que eu ia ser presa. Aí veio uma ambulância e uma professora me ajudou dizendo para eu sair da escola e ir para casa (DCF).

Na real, na época fiquei com medo de ter matado ele, porque foi na cabeça. Deus me livre matar alguém (DCF).

A família do menino não me denunciou e tirou ele da escola e as pessoas passaram a ter medo de mim. Por mais que fosse um assédio, quando ele ateou fogo em meu cabelo, eu não deveria ter agido daquela forma. Não entendi meu comportamento, mas passei e passava por tanta coisa, tanto estresse e preocupação (CI).

A escola não fez nada, depois disso só resultou que as pessoas me viam como a violenta (CI).

Ao constatar o ocorrido, Pamella gerou sentidos subjetivos, pois interpreto que os espaços sociais vivenciados por ela favoreceram essa atitude, uma vez que já tinha experimentado outros momentos de medo e discriminação, incluindo seu lar (por apanhar por qualquer bobagem) e a escola particular na qual frequentou parte de seu ensino fundamental (por ser discriminada).

No que corresponde à atitude da professora, Pamella, ao dizer que a docente a ajudou, direcionando-a imediatamente para casa, e posteriormente, ao afirmar que a escola não fez nada diante do ocorrido, demonstrou que, mais uma vez, estava em uma escola despreparada para lidar com situações conflituosas, pois não houve intervenção junto a ela, mas sim um resultado ainda mais negativo, já que, nessa esfera social, Pamella, que já possuía o histórico



de uma família com envolvimento ilícito, passou a ser taxada como violenta.

Ninguém me defendia, professora, então, eu mesma tinha que fazer isso de alguma forma. Assim, não me acho agressiva, não sei realmente o que acontece comigo, mas é como se fosse a Lei de Newton: ação e reação. Não mexo com ninguém, procuro respeitar a todos, mas sempre vem um abençoado cutucar minha paz (CI).

Nessa época, a partir da situação acima, resolveu aceitar o conselho de um amigo e procurar ajuda de especialista.

Um amigo que é paranoico (kkkk) diagnosticado [...]. Falou que eu precisava de ajuda para controlar esses impulsos e fui fazer psicoterapia por dois anos. E tinha funcionado até eu conhecer minha cunhada (M).

Pamella, entre a agressividade e os valores morais, procurou não seguir os passos de sua família, mas sim criar sua própria história em busca de tornar-se uma boa pessoa, mesmo com tantas experiências ruins vivenciadas em seu cotidiano. Para ela, suas ações eram seguidas por reações inevitáveis quando se sentia provocada, pois sua produção subjetiva tinha a ver com a necessidade de se defender constantemente, já que ninguém fazia isso por ela.

[...] na hora que eu reagia, era sem pensar, mas só me percebia depois das minhas atitudes, refletindo sobre o ocorrido.

[...] quando chegava em casa, me questionava com meu amigo gato kkk, como pode, eu ser assim, se quero mudar meu dia-a-dia? (CI).

Tudo era motivo para raiva em minha vida, até o fato das pessoas serem tão maldosas com animais. Isso acabava comigo, pois amo os animais, gato então, minha paixão (DCF).

Devemos vencer pelos meios legais, ter outra postura, estudar e conhecer para saber se expor e não partir para violência (OT).

As situações agressivas aconteciam e apenas depois Pamella refletia sobre o ocorrido. Não sabia porque deixava a raiva lhe dominar. Por isso, ela se encontrava em um constante processo de autorreflexão, buscando entender as raízes desse padrão de comportamento. Assim, foram várias reflexões que direcionaram a participante para uma postura crítica, onde o conhecimento e o diálogo com seus animais foram as bases para minimizar as dores geradas pelos problemas enfrentados.

Entretanto, a falta de autocontrole e seu processo de defesa foram alterados por meio da ajuda de especialistas, que, provavelmente, passaram a trabalhar o autoconhecimento e desenvolvimento pessoal de Pamella. Ao escolher não reproduzir os padrões de comportamento de sua família, ela se destacou como uma pessoa ativa na perspectiva de buscar ferramentas necessárias para lidar com suas emoções, compreender seus impulsos agressivos, sendo mais equilibrada diante dos desafios cotidianos.



Indicador 4 – Injustiçada por parte de pais de colegas que a desrespeitavam em detrimento de erros de seus familiares.

Além do contexto escolar, por parte de pessoas que deveriam proteger uma inocente, outros aspectos negativos ocorreram na história de vida de Pamella:

Os pais de alguns também faziam a mesma coisa, considerando minha pobreza e a vivência de meus familiares, me discriminavam. Cada situação, professora, deprimente (CI).

Acredita, professora, que já fui até expulsa de uma casa em que fui fazer trabalho da escola, porque a mãe de uma colega descobriu quem era minha mãe biológica (M).

Sentia vontade de revidar nas pessoas, pois achavam que eu seria igual a minha família (CI).

A participante destacou que tanto a escola quanto as famílias pertencentes à classe social alta lhe proporcionaram experiências de discriminação variadas e a sustentação de estereótipos negativos. Um exemplo notável foi um julgamento injusto, provocado pela postura de um pai:

Aquele lugar iria “comer a minha cabeça”, a quantidade de gente “babaca”, não deu para mim. E nem eram só os alunos, os pais também eram “babacas”. Em um aniversário de uma menina da minha sala, filha de empresários, um garoto da nossa sala, que jogava basquete, ele era bem de boa, não era metido, ele sentou e ficou conversando comigo, porque eu também gosto de basquete. Nessa hora, o pai babaca falou bem alto: Oi, Pamella, você veio! Como tá a sua família? Entrando e saindo da cadeia ainda? Deve ser difícil crescer em um lar de drogados, tomara que você não se torne assim (M).

Minha família, totalmente desestruturada, se eu lhe contar tudo, a senhora nem acredita, mas não quer dizer que tenho que seguir ou que eu sigo esse exemplo (CI).

Pamella reconheceu a autonomia de cada indivíduo em suas escolhas, no entanto, não conseguia compreender a razão pela qual algumas crianças apenas reproduziam as ideias disseminadas em seus lares. Essa perplexidade torna-se ainda mais evidente quando o ambiente escolar, ao invés de fomentar a reflexão crítica, fomenta a discriminação. A percepção de Pamella sobre o ambiente escolar na rede privada de ensino era caracterizada como negativa, carente de acolhimento e desgastante, gerando, assim, um profundo sentimento de exclusão. Contudo, não era totalmente passiva diante dos acontecimentos, das discriminações:

[...] Marilda, eu tinha apenas 8 anos de idade. Sei que errava também quando batia em alguém, mas eu não tinha motivos para não revidar na escola (CI).

Nessa época, que bati na colega, preferi sair da escola. Foi quando conversei com meu tio (o que considero pai adotivo, o mesmo que conseguiu a bolsa na escola) e voltei para escola pública. As coisas pareciam que iam melhorar, pois com a separação do meu tio militar, ele saiu de casa e meu pai de criação veio morar conosco (M).



Interpreto que as reações de Pamella demonstram uma capacidade de se posicionar, sendo ativa e determinada diante do que estava posto à sua frente, não naturalizando o histórico negativo de sua família e do que vivenciava na escola.

Cabe salientar que o contexto vivenciado foi revelador para Pamella, que pôde perceber que violência gera mais violência, pois, segundo ela, sua única opção era “tomar suas próprias dores” e reagir. Todavia, devido à pouca idade e a falta de entendimento sobre como lidar com as situações, ela recorria à agressão como meio de enfrentar os conflitos.

Comecei a pensar em uma nova história, Marilda. O que vivi, jurei não viver mais. [...] estudar e ter uma vida longe de violência, isso sim, eu passei a querer (CI).

A realidade familiar em que Pamella estava inserida não era integrada ao ambiente educacional, pois este não proporcionava suporte para romper com o cenário atual, contrariamente, fomentava a discriminação. Entretanto, a participante reconheceu que era errada sua postura de revidar na escola, requerendo novas posturas de sua parte.

Indicador 5 – Decepcionada e indignada com o professor que a desrespeitou devido ao seu trabalho.

Pamella relata que, no contexto do trabalho noturno, não sentiu dificuldades. Chegava no horário, não se envolvia em confusão, não bebia e aprendeu a profissão de preparar e servir bebidas em bares e estabelecimentos similares, mas as situações oriundas dele trouxeram alguns descumprimentos com o seu dever de estudante, resultando em conflito com docentes:

Quando iniciei as diárias, foi bem complicado, chegava tarde em casa, quase não dormia, pois tinha que estudar pela manhã. Uma vez, não consegui assistir aula de um professor de matemática, porque o trabalho terminou muito tarde e do pouco que dormi cheguei atrasada na escola. Perguntou de alguns colegas o porquê do meu atraso. E meus colegas que sabiam disseram a verdade: que eu trabalhava a noite (M).

Fiquei indignada com esse professor, porque ele soltou a seguinte frase: eu já sei em qual esquina ela irá trabalhar. Não gostei disso! (CI).

Ele sabe que o correto é um aluno não trabalhar nessa idade, ainda mais em um ambiente com bebida alcoólica, mas infelizmente a maioria das famílias brasileiras não se dá esse luxo. Para mim é uma postura inaceitável (CI).

Diante das condições socioeconômicas da qual fazia parte sua realidade, o trabalho não era uma opção, mas sim uma necessidade para contribuir com sua família. Sabendo que o docente que a ofendeu não registrava ausências, optou por não assistir às aulas. Entretanto, frequentava a mesma disciplina em outras turmas, apenas realizando as atividades avaliativas do referido professor, pois a reprovação estava fora de suas metas.

Pamella desafiou as normas, regras ou tradições predominantes da escola, agindo de



acordo com seu ponto de vista, uma vez que não se achava obrigada a assistir à aula de um docente com atitude considerada inaceitável por ela. A participante não saiu da turma, mas mudou de sala apenas na aula do referido professor para assistir aula em outra classe. Ela usou estratégias para não sair prejudicada e nem prejudicar outrem. Inclusive, cabe ressaltar que o docente a desafiou em uma das atividades:

Em uma prova, quando fui fazer, ele me disse que eu não tinha capacidade para passar nela. Como sempre fui bem nas disciplinas, fechei a prova dele, mas descontou ponto, porque a (palavrão) do plano cartesiano em matemática era para ser reto e ele não deixava usar régua e minha mão não consegue traçar uma linha reta. Treinei bastante, só porque ele disse que eu não tinha capacidade (M).

Não sei como uma pessoa dessa se forma, nunca que eu trataria um aluno assim. Jamais falaria da condição de algum aluno assim (CI).

Os relatos de Pamella destacam a influência significativa que as palavras e atitudes de um professor podem exercer sobre o desempenho e a autoconfiança de um aluno. Ela compartilha como um professor duvidou de sua capacidade em passar numa prova, apesar de seu bom desempenho acadêmico. Esse comentário negativo não apenas a afetou emocionalmente, também a incentivou a provar o contrário, além de redobrar seus esforços para alcançar sucesso acadêmico, mesmo diante da dificuldade em traçar linhas retas sem uma régua.

Pamella expressou sua indignação com a postura desrespeitosa do professor, pois sentiu suas habilidades sendo criticadas sem considerar seu desempenho nas disciplinas ou suas próprias limitações individuais. Ao se colocar no lugar de um docente, ela destacou a importância do respeito e da empatia por parte dos educadores ao lidar com os alunos.

Indicador 6 – Acolhida, amada e respeitada pela avó e tio (seus pais de criação).

Para evitar que a neta/filha enfrentasse privações ou fosse negligenciada durante a infância, sua avó assumiu a responsabilidade de cuidar dela. Essa dedicação construiu um vínculo amoroso entre avó e neta, proporcionando a Pamella a sensação de que estava sendo criada como uma verdadeira filha.

Minha mamusca nunca me desamparou, sempre estava ali, preocupada com o melhor para mim (M).

Minha verdadeira mãe, me criou desde quando eu era um bebê, devo tudo a ela, minha criação, meus valores, tudo mesmo, eu amava aquela mulher (CI).

Quando minha mãe faleceu, meu mundo desabou, achava que não ia continuar, mas por respeito e amor a ela, criei força para seguir. Isso não foi fácil. Não mesmo (CI).

Pamella expressou profunda gratidão pelo apoio acolhedor proporcionado por sua mãe



adotiva, Júlia. Além disso, reconheceu a importância da trajetória que a conduziu até a adolescência, percebendo-a como a principal influência para resistir a qualquer envolvimento com atividades ilícitas. Pamella vivenciou um ambiente de cuidados dedicados, para se tornar uma pessoa de boa índole na sociedade.

Outro membro da família por quem Pamella nutriu profundo respeito foi seu tio, a quem ela considerava como pai de criação. Dois aspectos se destacam nesse relacionamento: a maneira carinhosa como ele a tratava e a dedicação incansável em orientá-la para um futuro promissor. A participante refletiu sobre a importância desses gestos ao afirmar:

[...] ele era atencioso, não me batia, conversava comigo e gerava confiança (M).

Meu tio sempre tentou me ajudar como podia, usou seu trabalho para me colocar numa boa escola, porém, minhas relações com os outros que não deram muito certo. Ah, com a morte da minha mãe, ele foi meu único tutor. Lutamos juntos para conseguir seguir (CI).

Meu tio, o que considero como meu pai, sempre quis meu melhor, por isso conseguiu uma vaga em uma escola particular (CI).

O papel desse tio na vida de Pamella foi de suma importância. Além de oferecer suporte emocional, seu relato expressa a experiência de uma relação baseada no respeito e cuidado. O tio utilizou seus recursos para proporcionar à sobrinha a oportunidade de frequentar uma boa escola. A participante reconheceu e valorizou os esforços dele, inclusive expressou que ele atendeu ao desejo fundamental que guiava seus anseios: ser ouvida, compreendida e jamais submetida à violência. Pamella encontrou essas qualidades reconfortantes em seu tio, que se tornou o pilar de segurança necessário para ela saber que podia confiar.

Portanto, Pamella demonstrou uma profunda gratidão ao seu tio, destacando a dimensão da ajuda que ele lhe proporcionou, oferecendo-lhe a estabilidade emocional e material que tanto necessitava.

Hipótese 1 - Articulando os indicadores de 1 a 6, formulei a primeira hipótese sobre a história de vida de Pamella. De um lado, as relações familiares e escolares de Pamella foram marcadas, por abandono, discriminação e violência. De outro lado, ela contou com acolhimento e afeto da avó e de um tio. Assim, ela produziu sentidos subjetivos favoráveis aos estudos e buscou ajuda profissional para tratar de sua agressividade.

Indicador 7 – Grata pela ajuda da tia materna no seu processo de aprendizagem.



Em um episódio, aos 4 anos de idade, durante a prolongada visita de uma tia, a mãe adotiva de Pamella, imersa em suas responsabilidades profissionais, a respondeu negativamente quando perguntada se a sobrinha sabia ler:

[...] mas que eu iria para a escola e lá ia aprender. Aí minha tia disse que não, que eu tinha que entrar na escola sabendo ler. Então, começou a me ensinar. Foi uma das melhores coisas que aconteceu em minha vida, pois foi um abrir os olhos, tanto na matemática quanto em ler e escrever. E fui para a escola com mais facilidade. Minhas irmãs tiveram muita dificuldade, foram aprender a ler na escola mesmo. Foi mais difícil para elas (CI).

Até os 4 anos de idade, Pamella não conviveu com pessoas que valorizassem o estudo, anterior à entrada na escola. Ao contrário, essa educação sistematizada deveria ocorrer apenas na escola. Com a intervenção da tia, a participante surpreendeu, pois evoluiu e, a partir de então, não encontrou dificuldades em seu processo de aprendizagem.

Assim, sua trajetória educacional começou aos 5 anos de idade, na rede municipal, sendo suave e eficiente, marcada pelo seu engajamento singular com a leitura, escrita e tabuada.

Com relação à escola, eu adorava ir, estudei até meus 7 anos em uma escola periférica, onde todas as crianças eram como eu (famílias ferradas). As professoras ficavam um pouco impressionadas, porque eu já sabia ler e conhecia a tabuada toda, desde os meus 4 anos (CI).

Não precisava de muita ajuda, bastava o direcionamento e eu fazia as atividades do meu jeito. As tarefas para casa, ninguém me ajudava e sempre acertava (CI).

Pamella demonstrou engajamento em seu processo de aprendizagem, exibindo habilidade no uso dos recursos operacionais e mostrando um evidente prazer em ir à escola. Além disso, sentia-se incluída em um contexto socioeconômico composto por crianças que, aparentemente, enfrentavam situações familiares similares às dela.

Meu tio, o que realmente considero como meu pai de criação, quando completei 8 anos de idade, conseguiu uma vaga em uma escola de riquinhos, totalmente grátis (ele era professor de dança, foi meio que uma troca) (M).

Eu ia bem nessa escola, tinha artes, era legal na parte dos estudos, meu pai conseguiu essa vaga e achava incrível. Fiz vários cursinhos, como de artesanato, artes, culinária etc. As disciplinas eram muito boas, muito avançado mesmo comparando com a que eu estudava antes. Elas incentivavam a arte plástica, o teatro, trabalhos artesanais que eu gosto muito. Meu tio queria que eu tivesse o melhor ensino. Acho que as escolas públicas deveriam ter isso, sabe. Sei que muitas tentam, têm verba para isso, mas não chega nas escolas. São disciplinas que ajudam muito, impulsionam a comunicação. Era o que salvava aquele ambiente que eu não gostava, devido a tanta discriminação comigo (M).

Pamella destacou a importância de atividades que envolviam a imaginação e a criatividade, enfatizando como essas práticas geravam novas produções de sentido subjetivo e contribuíam para uma experiência educativa mais rica. Ela valorizou a compreensão do papel de um ensino de qualidade, no qual se sentiu ativa e engajada em várias ações



extracurriculares na escola, tais como: artesanato, teatro, artes plásticas e culinária.

A participante reconhecia a importância das áreas ou atividades que geralmente recebem menos atenção ou destaque no currículo tradicional, como artes, teatro e trabalhos manuais. Atividades que desempenharam um papel crucial em seu desenvolvimento individual. Essas áreas, embora não sejam o foco principal dos conteúdos acadêmicos convencionais (como matemática, ciências e linguagem) foram fundamentais para impulsionar suas habilidades de comunicação, especialmente em atividades que envolviam a realidade e seu lado artístico. Nessas atividades, ela podia se expressar livremente, sem enfrentar atritos sociais ou desrespeito.

Indicador 8 – Respeitada e grata em virtude do senso de justiça de uma mãe, a seu favor.

Pamella, em inúmeros momentos de nossas conversas informais (CI), ratificou as dificuldades sociais enfrentadas na instituição de ensino particular, que despertavam seu lado agressivo.

Bati em colegas, exemplo: um dia, a menina que mais me perturbava me pediu desculpas e eu disse: ok. Não deu uma semana, ela começou de novo, aí eu bati nela. O pai dela deu parte de mim na Delegacia de Defesa da Infância e Juventude-DDIJ. Era para eu pagar serviço comunitário pelo nível da agressão, mas uma mãe - chefe lá da secretaria da educação do Estado na época estava visitando a escola, viu a confusão e foi a única pessoa a perguntar por que eu havia batido na menina. Disse que tratava de discriminação e ela acreditou. Na audiência, me levou até o juiz e convenceu ele a só me deixar assinar um papel, onde eu me responsabilizava a não agredir mais ninguém enquanto menor. Essa mãe foi uma santa! (CI).

Entretanto, em meio a esse contexto negativo de confronto físico na escola, Pamella, já desacreditada dos profissionais da educação, encontrou alguém que a respeitou. Sua intervenção não se limitou apenas a defendê-la; ela tomou medidas concretas para alterar o desfecho legal da situação. Essa reviravolta surpreendente, guiada pela atitude da mãe, transformou-se em um divisor de águas na vida de Pamella.

Achei muito legal a postura da mãe que me ajudou. Ela conseguiu ver alguma coisa em mim e foi uma pessoa que me deu uma chance, e nenhuma outra daquele ambiente escolar conseguiria me dar (CI).

Então, gostei muito, não sei se foi uma postura certa ou errada da mãe, (da igreja, mas envolvida na educação) mas estava cansada de sempre ser humilhada e tudo mais. Mas, para mim foi um exemplo do que é ser professor, me deu nova chance. A gente vê muito nesses filmes, inclusive nesse que a senhora recomendou: Efeito Pigmeleão, de professores que dão chance para alunos que são um pouquinho problemáticos kkk, e não desistem deles (CI).

A postura da mãe chamou a atenção de Pamella, pois, além de acreditar em seu relato, ajudou-a a evitar uma penalização mais severa pelo que havia feito. A participante



sentiu-se acolhida e respeitada, não por sua situação socioeconômica, mas como uma pessoa que merecia respeito, a chance de se explicar e de continuar estudando sem maiores prejuízos. Embora Pamella não soubesse se a atitude da madre diante de seu ato infracional foi correta, reconhecia a importância daquele ato em sua vida.

A madre, sendo uma figura religiosa, desempenhava não apenas um papel espiritual e moral, mas também estava envolvida no sistema educacional como parte da secretaria de educação e atuava como uma autoridade que contribuía para a segurança e disciplina. Esses papéis se entrelaçavam na abordagem da madre, mostrando que suas ações foram influenciadas por uma combinação de princípios religiosos, pedagógicos e de manutenção da ordem.

Muitas pessoas vivem de aparência. E acreditamos nelas. Jamais eu diria que um docente que estudou, que está em uma excelente escola, teria uma atitude contrária ao que prega a educação, que é a de contribuir com o processo educacional de uma pessoa para conviver de forma harmoniosa na sociedade. Foi o que eu vi naquela escola. Jamais pensei, professora. Mas há pessoas boas ainda, há aquelas que merecem ser tomadas como exemplos, como a madre que me ajudou (CI).

A história de vida da participante, apesar de ter sofrido discriminação e demonstrar agressividade, em alguns momentos, atestou sua capacidade de lidar com adversidades, enfrentar o sofrimento e buscar soluções em cada etapa. Pamella percebia a educação como um caminho essencial para o desenvolvimento integral e uma ferramenta para superar os desafios da vida. Reconheceu que, embora algumas pessoas buscassem a educação apenas como um meio de sustento, havia aquelas que fortaleciam seu verdadeiro propósito, lidando com a complexidade emocional e social do ser humano.

Indicador 9 – Grata pela professora que não a denunciou por seu trabalho infantil.

Pamella relatou outra situação de acolhimento e respeito, dessa vez relacionada a uma professora. Aos 15 anos de idade, já se encontrava cursando o ensino médio. Nesse período, sua mãe já havia falecido, seu tio, em um estado depressivo, encontrava-se desempregado e o contexto social de sua família era de falta de recursos financeiros para acesso a alimentos e outros serviços essenciais para uma vida digna. Diante dessa situação difícil, mesmo sem conhecer seu contexto, sua professora adotou uma postura notavelmente diferente daquela que já havia vivenciado com outro professor.

Minha professora foi diferente do meu professor de matemática, aquele que me desrespeitou quando cheguei atrasada. Ela me chamou e disse: - Olha, Pamella, um amigo meu frequenta essa cachacaria e tirou uma foto e você aparece nela, mas lá não é um ambiente para uma adolescente estar e tal [...]. Ela me disse o que



poderia acontecer comigo nesses trabalhos e expôs que o certo era eu chamar o Conselho Tutelar, pois isso aí é trabalho infantil e deve responsabilizar seus pais (M).

Aí, expliquei para ela que não estava tendo o que comer, que minha mãe havia falecido e que meu tio militar tinha acabado de roubar a casa em que eu morava com meu pai e meu irmão mais novo. Então, expus que com aluguel para pagar, meu pai depressivo quase se matando, se ela denunciasse eu iria para onde? e o meu irmão? Qualquer pessoa da minha família iria me botar para trabalhar, me deixar sem estudar, não tem caridade. O meu pai não gostava que eu trabalhasse em bar, mas o que eu podia fazer? A família biológica do meu irmão é bem pior que a minha, ensinam desde cedo que traficar e explorar crianças é correto. A mãe dele cresceu sendo vendida para um vereador, é triste. Mas meu irmão precisava ficar comigo e eu precisava ajudar meu pai a sair da depressão (CI).

No que corresponde à postura da docente, ela não denunciou, mas sugeriu que Pamella arrumasse um trabalho no período diurno. Porém, era impossível para ela, pois iria requerer a sua ausência na escola e, à noite, nenhuma unidade de ensino a matricularia. Utilizando os relatos relacionados à professora, Pamella mostrou a complexidade e a profundidade dos desafios que ela enfrentou. Então, tomou suas próprias decisões com base em sua realidade.

Pamella realizou uma avaliação comparativa entre a docente que a ouviu e aconselhou e o outro professor que a desrespeitou, destacando-os como exemplos tanto positivos quanto negativos de identificação. Expressou incredulidade quanto à formação de uma pessoa, que adota uma atitude de expor de maneira inadequada e desfavorável, as circunstâncias de uma estudante por trabalhar à noite, em bares. Refletiu sobre a complexidade do papel do professor, que não apenas pode servir como exemplo para a discente, mas também como uma referência na qual ela não se vê representada.

No entanto, ao fazer isso de maneira direta e pessoal, em vez de simplesmente relatar a situação às autoridades, a professora abriu um canal de comunicação e deu a Pamella a oportunidade de explicar seu contexto.

A participante encontrou uma professora que soube o que ela fazia e não a julgou. Pelo contrário, essa docente foi capaz de conversar, aconselhar e mostrar empatia, oferecendo alternativas para que Pamella pudesse exercer outra profissão. Esse apoio emocional foi essencial, pois demonstrou preocupação com o bem-estar de Pamella, considerando não apenas o ambiente inadequado, mas também o impacto que isso poderia ter na vida da licencianda.

Hipótese 2 - Articulando os indicadores de 7 a 9, elaborei a hipótese de que Pamella também produziu sentidos subjetivos de gratidão e admiração, no contexto escolar, subjetivando experiências relacionais (com a professora, e a mãe) que foram inspirações em sua vida, não apenas pela assistência prática que recebeu, mas também pela contribuição para sua visão de



mundo. Essas pessoas se tornaram personificações vivas dos ideais educacionais e humanos que ela almejava.

Indicador 10 – Motivada a superar as dificuldades financeiras e continuar estudando.

A participante compartilhou comigo que, com o agravamento da doença de sua mãe/avó, uma série de novas preocupações surgiram, pois se viu sobrecarregada e com responsabilidades familiares que antes não tinha.

Entre meus 12 e 15 anos de idade, outros tormentos me assombravam. Arrumar meios para ajudar meus irmãos menores; contribuir com o alimento em casa, pois somente meu tio trabalhava e os remédios para minha mãe eram muito caros; necessidade de estudar; trabalhar; e eliminar a bebida alcoólica da minha vida (M).

Desde a minha infância tenho contato com álcool, drogas e cigarro, mas comecei a beber aos 13 anos, tive uns 4 comas alcoólicos, meu pai de consideração e minha avó sofriam muito com isso. Inclusive, professora, minha mãe tinha medo que eu seguisse os passos de Luzia (CI).

Interpretei que Pamella passou por um estresse psicológico ocasionado pelas dificuldades financeiras e familiares, ao ponto de buscar consolo em bebida alcoólica. Um comportamento de fuga que gerou situações mais complicadas, já que prejudicou sua saúde física. Nesse contexto, ela teve que buscar equilíbrio entre os estudos e o trabalho enquanto enfrentava o desafio do alcoolismo. Inicialmente, buscou nos bares um alívio para seu sofrimento. No entanto, ao refletir sobre a situação de sua mãe/avó debilitada e o esforço e a tristeza de seu tio, é provável que tenha amadurecido precocemente, pois o modo como subjetivou essas experiências a direcionou para novas atitudes.

Pensando nas pessoas que sempre me deram apoio resolvi ajudar. Por isso, trilhei o caminho do trabalho noturno (M).

Então, como eu já vivia nos bares, pedi ajuda das pessoas com quem eu saía. Eram todas maiores de idade e que trabalhavam nos bares. Com isso, consegui fazer algumas diárias em bares na cidade, servindo bebidas, fazendo drinks, limpando mesa e chão (CI).

Pamella transformou suas aflições e vivências em motivação para obter renda e ajudar seu tio com o sustento da casa, ajudar seus irmãos e comprar remédios para sua mãe. A participante era consciente de que, segundo a legislação, menores de idade não são autorizados a trabalhar, especialmente durante a noite e em ambientes como bares.

Entretanto, as amizades que Pamella fez em bares contribuíram para que ela pudesse ajudar sua família. Ela criou seu próprio caminho de subjetivação ao decidir enfrentar o universo do trabalho noturno ainda como adolescente e estudante, trabalhando em bares e lidando com o ambiente de consumo de álcool. Isso marcou o início de novas alternativas



para enfrentar o mundo com determinação, superando os obstáculos diante dos empecilhos da sociedade.

Eu precisava trabalhar e não tinha outro horário, pois eu necessitava também estudar (M).

Pamella produziu novos recursos subjetivos, quando assumiu a postura de contribuir financeiramente para ajudar sua família, optando pelo trabalho árduo em bares e por estudar, ao invés de continuar ingerindo bebidas alcoólicas, tendo esse trabalho como uma saída de curto prazo, já que vislumbrava na educação um futuro melhor:

Lidava constantemente com gente bêbada, gente usando droga no banheiro, homens assediadores, a mesma porra de sempre, mas eu sempre encarei o trabalho dessa forma, se eu for hoje é um dinheiro a mais. Então, eu encarava qualquer tipo de dificuldade ou cansaço, pensando no dinheiro e no que eu faria com ele: Inteirar o aluguel? Comprar merenda pro meu irmão? Pensava sempre no dinheiro. Nos bares, eu não me envolvia em confusão, não bebia, não aceitava droga e nem presente de homens, não fazia nada, além de fazer drinks a noite inteira ou ser garçone. (M).

Dessa forma, a participante buscava possibilidades no aspecto financeiro para motivar-se a enfrentar as dificuldades. Dessa forma, mesmo em um ambiente propício a comportamentos prejudiciais, a exemplo do uso de bebidas alcoólicas, Pamella se abstinha de participar de atividades negativas, mas, pela pouca idade, desafiava normas sociais estabelecidas, como a questão de ser uma adolescente e estar trabalhando em bares no período noturno.

A participante nos relatou que desde cedo almejava, para seu futuro, estudar e trabalhar, se libertar das vivências pelas quais passaram alguns integrantes de sua família.

Professora, foi minha decisão trabalhar. Eu sempre quis algo a mais, meus irmãos tinham sonho de ter BMW, mansão; minhas irmãs queriam virar famosas, influencer, dançarinas e tal. Eu não, só queria me formar em algo que eu gostasse: biologia. Ter um dinheirinho, ter um teto, um transporte, ter roupas legais, conhecer o mar. A maior certeza: não seguir os passos da minha família. Esses são meus únicos sonhos. E na minha realidade, você só tem essas coisas de duas formas, ou você estuda muito ou vende drogas. Então, estudar sempre foi mais atrativo para mim (CI).

Mas, confesso, a professora me deixou pensativa quanto a mudar de trabalho. Por isso, resolvi poupar e trabalhar com designer de sobancelhas (CI).

Pamella tinha duas convicções: trabalhar para evitar o destino que alguns de seus familiares enfrentaram ao se envolverem em atividades ilícitas, e reconhecer a importância dos estudos como um meio para construir uma vida digna. Nesse contexto, aos 15 anos de idade, Pamella sofreu sua maior perda com o falecimento de sua mãe, um evento que a abalou profundamente e a fez ponderar sobre a continuidade de seus estudos, pois não via mais sentido em continuar.



Aos poucos, as pessoas que se importam comigo me alertaram que minha vida valia a pena, que me formar era cumprir a promessa que fiz para minha mãe. Diziam que o luto ia diminuindo com o tempo, mas na realidade, ele continua do mesmo tamanho, porém lentamente a vida começa a crescer em torno dele, e biologia é isso, “vida” (CI).

Diante das aflições e do sofrimento, Pamella paralelamente ao luto, ao desânimo e a batalha pela educação, começou a avaliar algumas as orientações dadas pela sua professora, chegando a considerar uma mudança para outra carreira profissional, sem deixar de lado seu processo educacional.

Aos 16 anos, Pamella tomou a iniciativa de reunir recursos financeiros e investiu na compra de materiais para se tornar maquiadora. Dedicou-se arduamente à profissão, dos 16 aos 19 anos, oferecendo serviços de maquiagem e *design* de sobrancelhas, com atendimento em domicílio. Contexto que demonstra sua capacidade de explorar novas oportunidades e traçar um novo caminho para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Indicador 11 – Interessada por biologia a partir de sua paixão por plantas e animais.

Pamella relatou o momento exato que decidiu seu futuro - ser uma profissional bióloga. Como sempre gostou da natureza e por ser muito curiosa acerca da vida e da ciência, gostava de assistir a documentários. Inclusive, um dia, por volta dos 4 ou 5 anos de idade, falou para sua mãe que gostaria de estudar biologia.

[...] assistindo um documentário do Richard Rasmussen³, escutei ali pela primeira vez a nomenclatura que se dava para alguém fascinado pela natureza: “Biólogo”. E, exatamente, nesse momento disse para minha mãe que iria ser uma Bióloga (M).

Minha mãe dizia que eu não tinha nem noção sobre o que eu estava falando, sobre o que era biologia e tal, mas sabia que ser bióloga era saber tudo sobre plantas e animais (CI).

Apesar de seu entusiasmo, Pamella relatou que sua mãe expressava ceticismo em relação à sua escolha de se tornar bióloga, mesmo porq[fue ainda era uma criança. No entanto, ela associava ser bióloga à ideia de saber tudo sobre plantas e animais, mostrando uma visão simplificada, mas significativa, que pode ter influenciado sua percepção inicial sobre a profissão.

O desejo de Pamella em se conectar com a natureza causava estranheza nas pessoas, pois, nos encontros em família em que eram comuns representações, enquanto as outras crianças queriam ser coelhas ou outros animais mais comuns nas casas, ela queria ser

³ Richard Rasmussen é brasileiro, naturólogo, economista e biólogo. Foi apresentador do programa de televisão *Salvagem ao Extremo*, que ia ao ar aos domingos no Programa Domingo Espetacular, da Rede de Televisão Record TV (Gameiro, 2017).



camaleão, porque gostava de folhas.

Desde sempre, tive consciência que era uma criança diferente. Uma vez, em um almoço em família, minhas primas estavam dizendo que eram coelhas porque gostavam de cenouras, então eu disse que era um camaleão (que na verdade é iguana, mas nessa época eu achava que era camaleão, os lagartos daqui da cidade), porque gostava de folhas (alface). Comentavam com minha mãe que eu era uma criança estranha (M).

Considerando as falas de outras pessoas, a participante percebeu a si mesma como única em relação às outras crianças, devido aos seus gostos peculiares. Ela relatou experiências em sua vida escolar nas quais os répteis desempenhavam um papel constante. Por exemplo, era frequentemente designada para realizar apresentações sobre o grupo dos répteis, pelos quais sempre teve um interesse particular, mesmo porque, independente disso, Pamella, desde a infância, era apaixonada por animais e plantas, sendo muito curiosa em relação a eles.

Quando criança, na escola, as professoras passaram a atividade de “plantar um pé de feijão”, o que me deixava totalmente fascinada. Como crescia em pouco tempo, me perguntava o motivo do pé de feijão não ser do tamanho de uma mangueira. (M).

A Biologia sempre me fez brilhar os olhos. Mesmo sem saber a nomenclatura ideal, já havia encanto (M).

Pamella gostava de atividades simples e educativas, como a experiência de plantar um pé de feijão. Este relato destaca sua curiosidade natural e seu fascínio com os processos de crescimento e transformação na natureza. A maneira como ela questionava o motivo pelo qual o pé de feijão não crescia tanto quanto uma mangueira, indica uma mente inquisitiva, sempre buscando entender o “porquê” das coisas.

Além disso, os aspectos relacionados às plantas levaram-na a admirar a abordagem da professora como uma atividade que a incentivou significativamente no avanço de seu processo de aprendizagem. Por meio dessa experiência prática, o conteúdo conceitual da biologia ganhou vida. O experimento foi uma forma de conectar teoria e prática, permitindo que Pamella visse de perto os processos de germinação e crescimento das plantas. Essa vivência despertou seu interesse pela Biologia de maneira mais profunda.

Pamella nos relatou que viveu rodeada de plantas. Ela e sua mãe adotiva cultivavam uma variedade de árvores e cuidavam de diversos animais no quintal de casa, especialmente aves e cachorros. Como uma criança curiosa e criativa, a participante era fascinada pelas características dos animais, que estimulavam sua imaginação e a levavam a fazer comparações e observações detalhadas sobre o ambiente ao seu redor.

Sou curiosa para saber tudo sobre os seres vivos. Assim, do ser humano queria entender algumas atitudes, dos animais e plantas, as características me fascinam. Quero aprender mais e mais. Hoje, sei que há um universo que envolve cada



elemento do meio ambiente e que biologia não se resume apenas nas características dos animais e plantas (M).

Apesar da falta de conhecimento formal, Pamella demonstrava uma curiosidade natural e uma imaginação em relação à natureza. Sua mente infantil era fascinada pelas características dos seres vivos, mesmo sem compreender os termos técnicos ou a estrutura da Biologia. Esse interesse inicial indicava um potencial para uma conexão mais profunda com o mundo natural.

A imersão no universo da Biologia despertou em Pamella uma compreensão mais profunda e apaixonada por essa área do conhecimento. Esse processo intensificou ainda mais seu desejo de aprender e resultou no reconhecimento da intrincada interconexão entre o ambiente e os seres vivos. Ao invés de enxergar a Biologia de maneira fragmentada, Pamella passou a perceber a complexa teia de relações e interações que permeiam o ecossistema.

Indicador 12 – Acompanhada, consolada e simulava diálogos com seus gatos.

Pamella conta que, quando criança, costumava fazer o que queria, sempre foi solitária e curiosa, sendo sua maneira de passar o tempo e aprender, independentemente do contexto vivenciado.

Na primeira oportunidade, pedia para beber água e ia para o estacionamento da igreja, ficava lá até o final do culto. Em uma dessas oportunidades, notei um sapo pequeno, na verdade minúsculo e muito colorido, cores vibrantes, possivelmente venenoso, mas nesse tempo eu não tinha essa noção. Então, peguei um copo descartável, coloquei o sapinho, e usei como tampa minha própria mão. Levei para casa, coloquei num aquário antigo para eu observar [...] foi interessante observar o sapo (CI).

Em seu contexto cotidiano, Pamella, interagiu de forma prática com a natureza, em que a produção de sentidos subjetivos se desdobrava pela curiosidade de aprender. Esses momentos serviram de inspiração para direcionar a participante, mesmo que de forma inconsciente, a uma formação instigante que fornece a ela uma perspectiva mais profunda e enriquecedora sobre o mundo ao seu redor. As interações práticas dela com a natureza não apenas despertavam sua curiosidade, mas também alimentavam seu desejo de compreender os mecanismos e as conexões existentes no vasto universo da vida.

Mas nenhum dos encantos que tenho pelos animais se compara a minha grande paixão: os gatos. Uma vez peguei um gato para criar, dei até meu sobrenome a ele, mesmo sem o consentimento de minha mãe, que brigou e quis jogar fora o animal, mas acabou aceitando ele (M).

[...] foi exatamente com esse gato que meu amor pelos animais aflorou ainda mais, pois não tive uma infância fácil, os anos que seguiam foram péssimos, mas todos os dias, quando eu estava chorando, esse gato me fazia companhia. Era como se ele



sentisse a minha tristeza. Ele foi o primeiro de muitos gatos que criei, a conexão é como se fosse de alma (CI).

Ao me consolar com o gato, professora, me questionava constantemente, em cada situação difícil que passava e, acredita, me confrontava e acabava achando a solução para um emaranhado de conflitos e os colocava em prática (CI).

Eu me confessava com meus gatos e, também, os ensinava, principalmente em época de seminário. Isso tudo me ajudava, até mesmo a me dedicar tanto, pois não queria passar pelas situações ruins pelas quais vivi, até meus 3 anos de idade, em que, segundo minha família, não tinha assistência alguma da minha mãe biológica, era totalmente abandonada à própria sorte. Menos ainda algumas situações de discriminação e maus tratos. Pensamentos daquela época em que eu conversava minhas angústias com animais, pois sempre precisei organizar meu pensamento (CI).

A reflexão de Pamella indica uma vivência solitária em que, aparentemente, os gatos não são apenas animais de estimação, mas sim fontes essenciais de apoio emocional em tempos difíceis. A participante passou a tratar seu gato como uma pessoa, dando a ele seu sobrenome, como forma de tê-lo o mais íntimo possível. Ela fez desse gato um ente querido, que compartilhava, inclusive, seus momentos de tristeza.

Hipótese 3 - Articulando os indicadores de 10 a 12 elaborei a hipótese de que Pamella produziu sentidos subjetivos de valorização da profissão docente, por alimentar uma paixão por plantas e animais, ajudou a superar a solidão, motivou na superação de dificuldades financeiras e a continuar estudando, produzindo sentidos subjetivos de valorização da área de biologia como campo profissional.

Minhas construções interpretativas das informações socializadas por Pamella possibilitaram a produção dos 12 indicadores acima citados, bem como orientaram a elaboração de três hipóteses acerca dos sentidos produzidos na história de vida dela, conforme síntese apresentada no quadro 8 abaixo:

QUADRO 8 - Síntese que representa os indicadores e as hipóteses construídas sobre os sentidos subjetivos relacionados à história de vida de Pamella.

HISTÓRIA DE VIDA	
INDICADORES	HIPÓTESES
Indicador 1: Desprezo e indignação em relação à mãe biológica, por ter abandonado ela e os irmãos na infância.	Hipótese 1: De um lado, as relações familiares e escolares de Pamella foram marcadas, por abandono, discriminação e violência. De outro lado, ela contou com acolhimento e afeto da avó, de um tio e uma tia. Assim, ela produziu sentidos subjetivos favoráveis aos estudos e buscou ajuda profissional para tratar de sua agressividade.
Indicador 2: Desprezo e indignação em relação ao tio militar, porque lhe batia, tratava mal e de forma injusta.	
Indicador 3: Agressividade e frustração em relação a professores, diretora e colegas, que a desrespeitavam e eram injustas.	
Indicador 4: Sentia-se injustiçada por parte de pais de colegas que a desrespeitavam em	



detrimento de erros de seus familiares.	
Indicador 5: Decepção e indignação com o professor que a desrespeitou devido ao seu trabalho.	
Indicador 6: Sentia-se acolhida, amada e respeitada pela avó e tio (seus pais de criação).	
Indicador 7: Gratidão pela ajuda da tia materna no seu processo de aprendizagem.	Hipótese 2: Pamella também produziu sentidos subjetivos de gratidão e admiração, no contexto escolar, subjetivando experiências relacionais (com a tia, a professora, e a mãe) que foram inspirações em sua vida, não apenas pela assistência prática que recebeu, mas também pela contribuição para sua visão de mundo. Essas pessoas se tornaram personificações vivas dos ideais educacionais e humanos que ela almejava.
Indicador 8: Sentia-se respeitada e grata em virtude do senso de justiça de uma mãe, a seu favor.	
Indicador 9: Gratidão pela professora que não a denunciou por seu trabalho infantil.	Hipótese 3: Sua paixão por plantas e animais, ajudou a superar a solidão, motivou na superação de dificuldades financeiras e a continuar estudando, produzindo sentidos subjetivos de valorização da área de biologia como campo profissional.
Indicador 10: Sentia-se motivada a superar as dificuldades financeiras e continuar estudando.	
Indicador 11: Interessada por biologia a partir de sua paixão por plantas e animais.	
Indicador 12: Sentia-se acompanhada, consolada e simulava diálogos com seus gatos.	

Fonte: Elaborado pela autora deste estudo (2023).

5.2.2 Indicadores de sentidos subjetivos associados à subjetividade social de Pamella

Indicador 1 – Respeito e solidariedade nas relações familiares e busca de controle da agressividade impulsiva.

Atualmente, Pamella tem uma vivência social restrita à casa da sogra, e à sua residência. Esses ambientes têm sido propícios para o seu desenvolvimento pessoal, familiar e profissional. Pamella é casada, compartilha sua vida com o marido e tem uma filha com três meses de idade.

Espera só até o capítulo "casa da minha sogra", esse é pra lascar (kkkk) (M).

No decorrer do memorial de Pamella, sua narrativa ganhou um tom humorístico evidente. A participante deixou transparecer uma expectativa intrigante, sugerindo que esse tópico reservava situações inusitadas ou desafios peculiares. O uso da expressão "kkkk" adicionou uma possível fala de descontração, indicando que o relato seria repleto de momentos engraçados ou surpreendentes.

Aos 19 anos de idade, Pamella conheceu seu atual marido e iniciaram o processo de união estável, residindo na casa da mãe do rapaz, onde também morava uma cunhada com um casal de filhos.

Olha minha sogra é um anjo, quebrando esse estigma todo de sogras ruins. Mas a



minha cunhada é uma pessoa completamente amarga (M).

A partir do seu relato, constatei que ela acreditava ter uma relação saudável com a sogra. Pamella encontrava nela um apoio de uma forma que ela valorizava, como empatia, compreensão e respeito, refletindo um ambiente familiar harmonioso. Contudo, a convivência com a cunhada mostrava-se um tanto conflituosa.

No início, minha cunhada era bem legal, depois passou a ter raiva de mim. Raiva por eu fazer faculdade, por comprar roupas novas, por fazer o cabelo, pelo meu marido, irmão dela, me dar as coisas. Raiva por minha sogra gostar de mim, pelos filhos dela gostarem de mim. Aí depois ficava de boa, carinhosa, aí do nada surtava, sério. Ela é muito amargurada (M).

Até a minha ajuda com a educação das crianças causava raiva na minha cunhada. Ela dizia que eu queria tomar os filhos dela para mim. Nunca foi minha intenção. Ela dizia que eu já havia roubado o irmão dela, a mãe e agora queria roubar os filhos dela, pois o mais velho verbaliza que me ama, inclusive o primeiro nome que eles conseguiram falar foi o meu (CI).

A participante caracterizou sua cunhada como ciumenta e invejosa em relação à maneira como Pamella conduzia sua vida. No entanto, Pamella, durante essa convivência, não se deixava abalar por tais sentimentos, prosseguindo com suas atitudes de maneira condizente com suas convicções. Não se limitou apenas ao papel de esposa, mas, ao se aproximar dos filhos da cunhada, desempenhou um papel significativo no desenvolvimento deles. Além disso, cultivou uma relação positiva com a sogra.

As falas da minha cunhada são apenas para tentar me ferir, juro que tentava a todo custo não bater boca, era difícil, não conseguia, pois ela me irritava mesmo. Às vezes dava vontade de sair no braço com ela, mas graças a Deus não aconteceu (CI).

Pamella se protegia no momento de revidar, ou seja, não tinha aquela atitude impetuosa de agredir fisicamente, mas às vezes respondia agressivamente, como forma de se defender diante de falas que para ela eram totalmente injustas.

Nesse ambiente, Pamella demonstrou certo nível de maturidade, já que antes agia impulsivamente. Especialmente considerando o contexto de morar na casa da sogra e o respeito por quem a apoiava e a ajudava, contribuiu para ser menos “explosiva” com quem a afetava negativamente, não reagindo, mantendo a calma, mesmo querendo revidar, seja de forma verbal ou física, pois, em termos familiares, a participante encontrou no marido, na sogra e nas crianças um novo núcleo familiar.

Evitava confusão, pois não queria que as crianças da minha cunhada convivessem com brigas, já bastava o que eles ouviam da mãe deles. Ela é muito intolerante e eu também não aceito qualquer situação (CI).

Era notável o comprometimento em relação ao bem-estar da família, pois Pamella realizava reflexões profundas sobre o contexto em que vive, esforçando-se para promover



transformações na realidade social. Além disso, ela cultivou valores fundamentais, como respeito e solidariedade, nas relações familiares, conseguindo controlar sua impulsividade para manter um ambiente mais harmonioso e saudável.

Indicador 2 – Injustiçada e com atitude autônoma e reflexiva tomava decisões para defesa pessoal e seu bem-estar junto à sua família e nos estudos.

Os três anos morando na casa da sogra trouxeram várias reflexões para Pamella, principalmente acerca da tolerância e de meios para realizar seus sonhos. Então, foi mudando certas posturas, pois sabia que a transformação teria que começar por ela.

Me sensibilizei que não precisava revidar em tudo. Sei que tinha muita raiva acumulada. Acho que o ambiente que cresci favoreceu isso, porque se você fosse "mole" (corresse de confusão), as pessoas montavam em você, te fazendo de gato e sapato. Então a melhor defesa era o ataque. Mas isso ocorria pelo impulso, eu não queria ser agressiva, porém me dominava (M).

Pamella me contou acerca de sua reflexão sobre seu comportamento agressivo e a predisposição para revidar em situações conflituosas, pois acreditava que se mostrasse fraqueza ou evitasse o confronto poderia resultar em mais desrespeito, sendo manipulada ou subjugada pelas outras pessoas.

Seus pensamentos se direcionavam para uma nova vida e a crença de que, diante das circunstâncias hostis, a agressividade não devia ser estratégia de defesa, mas não conseguia controlar suas próprias ações. O que estava se propondo, nesse momento, era superar aquela resposta impulsiva que reconhecia como indesejada, enfrentando uma batalha interna para isso.

Estou melhor quando: Minha cabeça está em paz (CF).

Lazer: é está em paz (CF).

Me enxergo como: uma garota ferrada buscando paz de espírito (CF).

Dedico a maior parte do meu tempo: buscando paz de espírito (CF).

Preciso: paz (CF).

Não quero as coisas ruins, mas, hoje, há muitas outras coisas que não quero em minha vida. E exatamente hoje não aceito mais o que já passei, nem na escola e nem em casa (CI).

Pamella definiu para si um novo desafio na vida, reconhecendo que seu bem-estar estava intrinsecamente ligado à paz de espírito. Consciente disso, ela investia tempo e esforços significativos na busca constante desse estado tranquilo. Entretanto, compreendia a importância de estabelecer limites, que não deviam ser transpostos, comprometendo-se com a mudança e o crescimento emocional.



Ao empreender esforços pessoais significativos e buscar apoio de um psicólogo, conquistou uma sensação de tranquilidade, mesmo diante de alguns conflitos. Ao se deparar com comentários equivocados de sua cunhada, não conseguiu se abster e respondeu assertivamente, reafirmando apenas sua necessidade de respeito.

[...] minha cunhada com ciúmes me disse horrores, falando que minha vida era muito fácil, pois eu estava na Faculdade e não tinha dois filhos. [...] não aguentei e disse que não tinha culpa se ela tinha levado a vida dela a pagode [...] teve os filhos porque quis. Eu nunca tive uma mãe que me incentivasse, que pagasse cursinho igual a dela, mas não tenho culpa para ela me culpar do que aconteceu na vida dela. Ela até tinha passado em uma faculdade, mas preferiu ficar por aí bebendo, namorando, não quis a oportunidade que surgiu. Situações que não foram meu caso, mas a vida não foi tão fácil para mim como ela acha que foi. Sempre trabalhei e estudei, me esforçava em tudo (CI).

Nessa confusão, eu já estava grávida de 8 meses, minha cunhada desejou que minha filha viesse deficiente, porque se ela sofria com os filhos dela com autismo, eu teria que sofrer com alguma coisa maior. [...]. Depois dos ânimos mais calmos, eu disse para meu marido que tínhamos que sair de lá, porque estava grávida [...] (CI).

Pamella mencionou que sua vida não foi fácil, em contraste com a visão de sua cunhada, que parecia menosprezar seus esforços. A participante reforçou que não era culpada pela vida escolhida pela cunhada, já que seguiu um caminho diferente do dela, ao destacar que “não tinha culpa se ela tinha levado a vida dela a pagode”. Esta metáfora indica que a cunhada estava vivendo uma vida descontraída, animada ou despreocupada e que, mesmo que a mãe a direcionasse para experiências do âmbito da educação, preferiu momentos de diversão e entretenimento, como os associados a festas.

Além disso, a situação se complicou quando Pamella engravidou, e sua cunhada expressou desejos negativos em relação ao futuro de seu bebê, revelando uma dinâmica familiar problemática e um ambiente emocionalmente tenso. A decisão de sair do local devido à gravidez indicou um reconhecimento da necessidade de proteger a própria saúde e a do bebê diante da hostilidade percebida na casa da sogra. Sua única preocupação era o bem-estar dos sobrinhos de seu marido.

Sai da casa da minha sogra, mas me preocupo apenas com aquelas crianças, na verdade com o desenvolvimento delas. Sei que ajudei, mas alguém precisa continuar incentivando, ensinando, além da escola (CI).

Professora, assim, só sei das crianças quando pergunto para meu marido, sinto saudades e preocupação com elas, mas fazer o quê? Decidi pela minha paz e lá a casa não era minha. [...] as regras não eram minhas, mesmo eu me achando motivada a ajudar devido ao contexto (CI).

No mais, para mim, nossa, outra vida, tranquilidade para tudo. Cuidar da minha filha, trabalho e estudo. Falta apenas meu certificado para tudo ficar completo, pois do resto eu corro atrás (CI).

Aos poucos, Pamella estava alcançando seus objetivos, realizando seus sonhos e conquistando a paz tão desejada. Nesse relato, ficou evidente a sua autoconfiança em seguir



adiante em sua vida, embora ainda houvesse preocupações em relação às crianças. No entanto, essa preocupação não era mais tão intensa, uma vez que a situação que anteriormente a impelia a ajudar ficou para trás. Pamella realizou transformações em sua vida, visando seu bem-estar, como a mudança da casa da sogra para o seu próprio lar.

Assim, Pamella alcançou uma autonomia significativa para mudar sua realidade social, evidenciando uma capacidade reflexiva e a tomada de decisões assertivas. Esse processo resultou em um notável crescimento emocional, proporcionando-lhe serenidade. Além disso, sua autonomia teve impactos positivos em sua esfera profissional, gerando novas perspectivas e permitindo empreender. Por fim, na área da educação, essa conquista proporcionou um ambiente mais tranquilo, permitindo-lhe concentrar-se com maior foco nos estudos.

Indicador 3 – Proativa na promoção do desenvolvimento de seu sobrinho com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Quando Pamella e seu esposo resolveram morar juntos na casa da sogra, ele socializou com ela sobre a convivência em sua casa, explicando como era a relação entre seus familiares. Porém, o contato inicial foi um verdadeiro susto para Pamella, já que seu marido não havia sido totalmente claro, principalmente sobre as crianças. O mais velho, com 4 anos, já diagnosticado no Transtorno do Espectro Autista (TEA), e uma recém nascida, que mais tarde recebeu o mesmo diagnóstico do irmão.

Nunca tinha me deparado assim, com uma criança que não falava. Pode até ser ignorância minha, mas não sabia que alguns autistas não falavam. Não sabia mesmo (M).

Então, quando cheguei lá, meu marido disse que ele não falava muito, mas eu disse, mas ele te chama do quê? Meu marido repetiu, mas ele não fala. Nossa, mas como assim ele não fala? Você disse que ele não falava muito, não falou que ele não falava. Ele é mudo? Ai ele respondeu que não, que ainda estavam fazendo um diagnóstico. Só sabiam o que ele queria porque apontava para as coisas. E quando o diagnóstico veio foi comprovado que ele é autista (DE).

A participante estava inserida em um ambiente pouco conhecido, já que acabara de mudar para a casa da família do marido, o que provocava nela uma sensação de estranhamento e intensa angústia em relação à interação dos adultos com as crianças. Isso porque, a avó, tio e mãe não ensinam as crianças com atitudes básicas de convivência e isso, tornava o ambiente ainda mais desconfortável, levando-a a buscar diálogo com sua cunhada, que era a mãe das crianças. No entanto, o desenrolar da convivência revelou-se desagradável.

Professora, tudo que ele queria, bastava apontar que a família dava. E as necessidades, a criança fazia em qualquer lugar (CI).



Uma vez, conversando com minha cunhada, perguntei: Será que se incentivar, ele aprende? No automático, ela respondeu que não, que ele é um burro! Tu não entendes! Ele é um demente. Eu disse a ela que às vezes funciona, mas como o filho era dela, tranquilo (CI).

Pamella ficava indignada porque ninguém preparava a criança para um convívio social; pelo contrário, ratificavam a ideia de que ela não teria como se desenvolver tanto no aspecto intelectual quanto no social.

Quando saiu o diagnóstico, pensei que fosse mudar algo, mas não, continuou da mesma forma. Mas, a criança mais velha passou a ficar muito perto de mim e passei a ensiná-lo. (CI).

Não era mais a falta de conhecimento sobre o transtorno que impedia a mãe de ajudar, mas sim a crença de que qualquer esforço seria em vão. Era necessário rejeitar qualquer forma de discriminação e assumir uma posição ativa para contribuir com o desenvolvimento da criança. Tratava-se de um processo que merecia esforço por parte de todos, porém a mãe preferia acreditar que seu filho não se desenvolveria. Já Pamella buscou meios próprios de ajudá-lo.

[...] ensinava tudo, professora. Fui explicando cores, partes do corpo, nomes das pessoas da casa, de animais, ensinando a fazer o nome dele para ele saber se virar, viver. A gente não sabe o dia de amanhã. E ele foi aprendendo muito rápido. Agora, com 7 anos, fala tudo. Não podemos nem falar palavrão perto dele que rápido passa a falar (CI).

Pamella estabeleceu um vínculo de confiança com a criança, favorecendo seu desenvolvimento. A participante percebeu a necessidade de fornecer à criança uma variedade de estímulos, não apenas no âmbito linguístico, mas também abrangendo aspectos sociais. Além disso, ela enfatizou a importância do desenvolvimento de habilidades que promovessem a autonomia da criança em suas experiências cotidianas.

[...] as professoras cobravam muito que a mãe incentivasse, mas ela apenas chegava em casa, com raiva, dizendo que as professoras não sabiam de nada, não sabiam o que era autismo, que não sabiam como é que é isso. O menino não vai aprender nada, não sabem que o menino é demente. Tratando o filho com muito capacitismo, gritava com a criança o chamando de imbecil (CI).

Ele avançou muito, Marilda. A criança já tem dificuldade para aprender as coisas, não tem incentivo e quando começa a aprender, a família vai na ignorância, como a mãe ia. Aí a criança começa a reprimir aquela raiva e pode descontar nos colegas, já que ele não se comunicava e os colegas não entendiam. Ele fazia apenas ummmmm, e como os colegas não entendiam, ele se irritava e batia neles (CI).

Pamella expressou sua contrariedade ao abordar o tratamento dispensado a uma criança, especialmente em casa, devido às suas dificuldades de aprendizado. Além disso, ela destacou a relevância da família nesse cenário e apontou como, a partir de atitudes capacitistas, a dinâmica familiar se tornava desfavorável para o desenvolvimento da criança,



impactando também sua interação no ambiente escolar.

Hipótese 1 - Articulando os indicadores de sentido subjetivo de 1 a 3, elaborei a primeira hipótese sobre os sentidos subjetivos associados à subjetividade social de Pamella. Os sentidos subjetivos produzidos por Pamella em relação à sua cunhada, levaram-na a ajudar seu sobrinho autista e, quando engravidou, tomar a decisão de morar em outra casa. Estas decisões impactaram em sua preparação para a atuação profissional.

Indicador 4 – Grata pelas pessoas que contribuíram com seu desenvolvimento profissional.

Quando Pamella iniciou o nível superior, outras mudanças também ocorreram em sua vida. Ela conhecia um jornalista bem-conceituado no Estado que lhe ofereceu uma oportunidade de trabalho a partir de seus contatos:

Meu amigo olhou para mim e disse: Pamella te acho muito inteligente. Das meninas que eu conheço da sua idade, você é muito cabeça, mas você tem um problema, só fala com gente sem futuro. Isso me incomoda um pouco. Nossa, ele foi bem direto. E continuou dizendo que eu tinha que concentrar minhas energias com amizades de pessoas que têm futuro. E que ia me apresentar umas pessoas. Foi quando ele me apresentou para uma amiga dele que faz notícias sobre famosos (CI).

Ele me disse que essa amiga precisava de ajuda para escrever e para ficar de olho no que acontece em reality show e pagaria para isso. Ele me aconselhava a fazer jornalismo (CI).

Pamella não discordou em nada com relação às falas de seu amigo, mesmo porque durante o diálogo ela frisou inúmeras vezes o quanto ele era influente e que sua carreira estava além de Roraima, inclusive que trabalhava fora do Estado.

A participante se sentiu valorizada, pois uma pessoa que ela admirava a considerava inteligente, com ideias maduras e de interesses intelectuais. Além disso, a apresentou a outra jornalista, que lhe ofereceu oportunidade de obter recursos financeiros por meio de redes sociais e produções de artigos.

Encontrei alguém que acreditou no meu potencial e apostou nisso, me aconselhando, me apresentando a quem poderia me dar oportunidade, querendo o meu bem sem interesse algum. Apenas de me ver com pessoas que me ajudariam a crescer (CI).

Passei a produzir os artigos e também ajudar meus colegas na faculdade em seus trabalhos acadêmicos (CI).

Uma nova oportunidade na vida de Pamella estava tomando proporções significativas, pois as novas interações com pessoas no universo do trabalho contribuiu para outras oportunidades profissionais. Pamella, que sempre almejou gerar impactos positivos e alcançar



o sucesso em sua carreira profissional, vislumbra nessa experiência uma chance valiosa de concretizar seus objetivos.

Indicador 5 – Motivada para o empreendedorismo em área profissional relacionada à Biologia.

A participante era uma jovem determinada que buscava aproveitar todas as oportunidades que surgiam em sua vida. Sempre agindo de forma proativa, ela tinha como meta aprimorar constantemente sua qualidade de vida, especialmente no âmbito profissional.

Um dia, fui à casa do meu pai e vi que o quintal estava cheio de mato, abandonado. Meu irmão capinou e resolvi colocar algumas plantas e comecei a decorar. As pessoas começaram a elogiar, inclusive as combinações de cores e plantas (CI).

[...] e como sou muito boa para achar bons preços, procurar coisas de qualidade e negociar. Então, se eu consegui fazer algo bonito na casa dos outros, por que não em minha casa? Foi quando comecei a pensar em empreender, criar uma floricultura. Está dando certo e estou vendendo bem (CI).

[...] sem contar que amo plantas, animais, tudo que envolve o meio ambiente (M).

Paralelamente à sua atividade como *freelancer*, Pamella utilizou suas habilidades em decoração, a capacidade de encontrar excelentes preços e o talento para a negociação para empreender, montando, assim, uma próspera floricultura, transformando sua paixão por plantas em um negócio lucrativo.

Nesse contexto me esforço com meus estudos, pois quero e preciso me formar. Não há possibilidade, agora mais que tudo, de eu desistir do curso de Ciências Biológicas. O IF é uma grande oportunidade, principalmente porque seu processo é por módulo. Qualquer outra universidade seria por disciplina, podendo ser manhã, tarde ou noite. E não posso ficar sem trabalhar. Então, está sendo muito bom, somente à noite. Quando iniciei no IF, meu sonho realizado, aí veio a pandemia, dois anos trancafiada em casa. Mas depois, pronto, muito melhor ir todos os dias, mesmo gastando muito dinheiro. Pois o contato com os professores é muito melhor presencialmente, tiro minhas dúvidas e eu pergunto. Assim, você se entrosia mais com o docente e colegas (CI).

Os desejos pessoais de Pamella estavam interligados às necessidades contextuais e essa relação evidenciava sua necessidade prática para se formar, ressaltando a oportunidade que tinha de fazer isso, pela estrutura do curso e flexibilidade de horários. Fato esse que sempre foi significativo para ela, já que continuaria trabalhando. Cabe salientar que a participante se esforçava para se manter no curso, mesmo diante de obstáculos financeiros e logísticos, mostrava o quanto valorizava a educação e acreditava no impacto positivo que a formação teria em sua vida.

Há que se considerar que Pamella sublinhava a relevância do aspecto relacional na educação, onde o contato direto com professores e colegas era fundamental para um



aprendizado mais completo e satisfatório. Quando a participante falava do curso e da oportunidade, não expunha o tipo de formação que estava tendo. Isso ocorreu porque sua motivação não era pela docência, mas sim pela biologia.

Mas se um dia, por questões profissionais, realmente eu fosse para a sala de aula, iria tentar buscar a conscientização nas pessoas. E no meio Pedagógico ser compreensiva com as diferentes realidades dos alunos, tentando facilitar a aprendizagem e a formação. Amo biologia e hoje me sinto muito feliz de estar cursando uma das faculdades que prometi para minha mãe (CI).

Pamella ratifica que sua motivação na escolha do curso em questão foi por razões pessoais. Sua paixão pelo conteúdo, o compromisso com sua mãe e a necessidade de sustento financeiro foram fatores determinantes. No entanto, suas expressões sugerem uma afinidade mais forte com a profissão de bióloga do que com a de docente. Apesar disso, ela ressalta que se comprometerá a ser uma educadora dedicada e compreensiva em relação às diversas realidades dos estudantes. No exercício de sua prática pedagógica, ela planejava adaptar suas abordagens para atender às necessidades individuais dos discentes, deixando em aberto a possibilidade de abraçar a carreira docente no futuro.

Hipótese 2 - Articulando os indicadores 4 e 5 acerca da configuração subjetiva da subjetividade social de Pamella, elaborei a segunda hipótese: Deixar de morar com a sogra e a cunhada e receber o apoio de um amigo impulsionou o início de sua atuação profissional em um jornal. Mais tarde, abriu uma floricultura, o que tinha bastante relação com seu interesse pela biologia, não tanto com a profissão de professora. Essas experiências também tiveram repercussão em sua preparação para a atuação profissional.

Minhas construções interpretativas das informações socializadas por Pamella possibilitaram a produção dos 5 indicadores acima citados, bem como orientaram a elaboração de três hipóteses acerca dos sentidos subjetivos relacionados à subjetividade social dela, conforme síntese apresentada no quadro 9 abaixo:

QUADRO 9 - Síntese que representa os indicadores e as hipóteses construídas sobre os sentidos subjetivos relacionados à subjetividade social de Pamella:

SUBJETIVIDADE SOCIAL	
INDICADORES	HIPÓTESES
Indicador 1: Respeito e solidariedade nas relações familiares e busca de controle da agressividade impulsiva.	Hipótese 1: Os sentidos subjetivos produzidos por Pamella em relação à sua cunhada, levaram-na a ajudar seu sobrinho autista e, quando engravidou, tomar a decisão de morar em outra casa. Estas decisões impactaram em sua preparação para a atuação profissional.
Indicador 2: Sentia-se injustiçada e com atitude autônoma e reflexiva tomava decisões para defesa pessoal e seu bem-estar junto à sua família e nos estudos.	



Indicador 3: Atitude proativa na promoção do desenvolvimento de seu sobrinho com Transtorno do Espectro Autista (TEA).	
Indicador 4: Gratidão pelas pessoas que contribuíram com seu desenvolvimento profissional.	Hipótese 2: Deixar de morar com a sogra e a cunhada e receber o apoio de um amigo impulsionou o início de sua atuação profissional em um jornal. Mais tarde, abriu uma floricultura, o que tinha bastante relação com seu interesse pela biologia, não tanto com a profissão de professora. Essas experiências também tiveram repercussão em sua preparação para a atuação profissional.
Indicador 5: Motivação para o empreendedorismo em área profissional relacionada à Biologia.	

Fonte: Elaborado pelos autores deste estudo (2023).

5.2.3 Indicadores de sentidos subjetivos produzidos por Pamella durante a ação de aprender

A seguir, apresento os indicadores de sentidos subjetivos produzidos por Pamella durante a ação de aprender, orientados pelo processo de sua formação na IES.

Indicador 1 – Tinha vontade de ser bióloga e aos poucos foi reconhecendo e também se identificando com a profissão de professora.

Nas conversas informais, Pamella falou de suas aspirações profissionais, que tomava decisões conscientes com base em seus próprios objetivos, valores e desejos. Assim, ao trilhar seu caminho, buscou equilíbrio entre a vida profissional e a pessoal de acordo com suas prioridades individuais, sem se sentir excessivamente pressionada por expectativas externas.

Minha mamusca disse que quando eu tinha uns 4 anos falei para ela que iria me formar para saber sobre animais e plantas. Sempre fui muito focada em me formar, foi a única forma que enxerguei de me distanciar do meio violento que cresci (M).

[...] o único meio de ganhar algum dinheiro lícito e que dê para viver razoavelmente bem que conheço, é através dos estudos. Porque talvez se eu não tivesse me agarrado nos estudos, eu estaria marginalizada. Essa foi a única porta que não me levou a caminhos ruins, as crianças do meu bairro, as que convivi, não tiveram a mesma sorte e não viveram muito (CI).

Pamella sempre nutriu o sonho de se tornar bióloga, impulsionada por uma profunda paixão por animais e plantas, que a orientou na escolha acadêmica. Tanto é que se submeteu aos vestibulares de três instituições de ensino superior, todos direcionados para o curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Além disso, a participante expressava uma valorização da educação em detrimento do meio violento em que cresceu. Assim, buscava viver com dignidade e longe da marginalização.

Não se deixando influenciar pelas circunstâncias adversas ao seu redor, ela tomou



decisões coerentes para continuar seus estudos, rejeitando o que lhe parecia imposto. Dessa forma, embora vivesse em ambientes propícios ao envolvimento com a ilegalidade, suas experiências e relações ofereceram novas perspectivas e motivações, como a busca pelo conhecimento.

Eu dizia para meu gato como seria quando eu completasse a idade certa para entrar numa faculdade e consegui, da forma que eu disse que seria. Pelo menos isso foi assim, já que passei por muitos obstáculos, mas estudava com os gatos. Kkk. Ensinava e aprendia (M).

Não se tratava apenas de ter um certificado, queria ser bióloga para conhecer esse universo e compreender o que o envolve. Mas, é claro, ter um nível superior já era um sonho meu, pois tinha um desejo incansável em continuar meus estudos. Ter uma carreira e sobreviver de maneira digna, sem contar com que posso contribuir para a sociedade (CI).

Pamella foi perseverante em seu processo para ingressar na faculdade. Mesmo desejando ser bióloga, optou pela licenciatura por ser a escolha mais próxima dessa profissão, na época, em Boa Vista. Nesse percurso, adotou um gato como companheiro de estudos e destacou a importância do compartilhamento de informações para sua aprendizagem.

A participante via na educação não apenas uma forma de obter renda, mas também uma oportunidade de explorar e compreender diversas formas de vida, incluindo os reinos vegetal e animal. Esse comprometimento refletia seu desejo por uma carreira dedicada à compreensão e preservação da biodiversidade, valorizando o conhecimento científico em sua trajetória profissional.

Li a matriz do curso que eu queria, só havia licenciatura. Minha intenção não era cursar para me tornar professora, mas ser bióloga, obter um nível superior e conscientizar pessoas quanto às questões que envolvem o meio ambiente (M).

Sempre quis ser bióloga, mas professora, não! Porém, estudar o que gosto também me chama atenção, além das tentativas de ajudar na conscientização das pessoas, principalmente contra violência com pessoas e animais (M).

Outro ponto bastante relevante em sua identificação com a profissão docente foi a possibilidade de contribuir com a sociedade, pois percebeu que suas aprendizagens lhe davam suporte para ensinar pessoas quanto às questões ambientais, trazendo meios para desenvolver uma maior consciência sobre como suas ações afetam o meio ambiente.

Lembro que no meu próprio ensino médio, foi assustador observar o número de colegas que detestam animais e plantas, que desconhecem a importância do meio ambiente (M).

Eu pensava no que fazer para mudar a visão das pessoas, queria conscientizar as pessoas. Por isso, ser bióloga (CI).

Percebo que o curso está me preparando para além do que eu pensava. E olha que passei por muitos obstáculos. Ganhei conhecimento sobre o que eu queria, tenho ideias para elaborar meios de atingir a sociedade, principalmente as crianças que se tornarão adultos mais conscientes se trabalharmos bem e, ainda, estou prestes a conquistar um nível superior. Olha, tem coisa melhor, tudo de uma única vez? (CI).



A participante acreditava no papel da educação como caminho para a transformação das pessoas, considerando a importância do meio ambiente para a sociedade. Saliento a paixão de Pamella pelos estudos, e sua visão sobre o impacto da educação ambiental e do conhecimento científico na sociedade.

Indicador 2 – Sentia facilidade no processo de aprendizagem, que atribuía ao fato de ter aprendido a ler com sua tia, antes de entrar na escola. Era grata à tia, apesar de não se identificar com a maneira agressiva como ela a alfabetizou.

A participante sempre associava certa facilidade em seu processo de aprendizagem ao fato de ter aprendido a ler antes de entrar na escola, pois acreditava que a alfabetização precoce lhe favorecia novas aprendizagens em diversas áreas:

Minha tia me ensinou muito cedo, foi divertido aprender. Comecei a ler muito cedo e sempre era destaque na classe (M).

Agradeço muito à minha tia, ela me deu meios para ir além do que está escrito. Hoje, aqui, no IF, passei por algumas dificuldades sim, mas não desisti e fui superando. Sabe, tem mais a ver com meu jeito do que com os conteúdos (CI).

Tem aulas que não gosto do método de ensino, mas é questão de gosto. Não gosto de apenas ler, ler e responder exercícios, pois parece que só tenho que decorar (M).

Para Pamella, a abordagem utilizada por sua tia para ensiná-la não invalidou o processo de construção do conhecimento, marcando o início de sua jornada na leitura e contribuindo para o desenvolvimento contínuo de suas habilidades. Por esse motivo, era grata à tia, apesar de não reconhecer como parte do papel de professor a maneira como a tia lhe ensinou.

Fui com uma psicóloga que disse que aprendi do jeito errado, pois minha tia puxava minha orelha, pegava cascudos, me batia. Só sei que aprendi e graças a ela não passei por dificuldades em aprender igual muitas colegas e meus irmãos (CI).

Minha tia não era professora, era simplesmente minha tia. Então, ela me ensinou como foi ensinada e agradeço demais. [...]. Tenho certeza que, no ano que estamos, a forma como minha tia me ensinou não reproduzirei. Afinal, tenho conhecimento suficiente para saber que nosso papel não é agir com violência (CI).

Durante as aulas na faculdade e o processo de planejamento para sua docência, interpreto que Pamella não apresentava dificuldades quando eram utilizados contextos reais, bem como materiais concretos, quando experimentados por ela ou via demonstração por outrem. Inclusive, a participante fez referência às aulas da faculdade, seus gostos e envolvimento quanto à forma como elas eram ministradas:

Amo as aulas que utilizam jogos didáticos voltados para biologia, criamos e nos ajudam a melhorar, estimulando a criatividade. Há, também, as aulas com uso de objetos e imagens, aprendo bastante. [...], porém, a cada matéria estudada no curso desperta minha curiosidade, a mesma coisa que sentia na infância. Recordo que



quando estava estudando para o vestibular, via YouTube, assisti um vídeo de um biólogo, ele dizia que ninguém nasce querendo se tornar biólogo, que você já nasce sendo um biólogo, e talvez seja isso mesmo, que todos nós da biologia nascemos assim, com essa chama, por isso somos tão diferentes e iguais (M).

As aprendizagens nas disciplinas que cursava e o fato de motivarem sua curiosidade reforçavam sua escolha pela Licenciatura.

Indicador 3 – Identificou-se com a profissão docente e refletiu sobre a importância de sua experiência com crianças autistas para a aprendizagem da docência.

Durante a pesquisa, Pamella lembrou experiências que antes lhe passaram despercebidas. Esse processo contribuiu para sua preparação como futura profissional da educação, especialmente no exercício da docência.

Quando me deparei na casa da minha sogra, bem na época do meu estágio II, com os filhos da minha cunhada, vi o que eu podia fazer e como fazer, pois neste estágio, diferente do primeiro, eu já ia para a sala de aula (CI).

As professoras do filho do sobrinho do meu marido mandavam muita coisa para fazer em casa, atividades bastante criativas e legais, mas minha cunhada ficava com muita raiva disso, pois não tinha paciência e achava que o filho não aprenderia, mesmo com os avanços dele, ela não via ou fingia não ver para não ajudar. Quando era comigo era diferente (M).

Pamella se deparou com realidades em que agiu de acordo com sua sensibilidade, como a de querer aprender para ensinar, pois a participante não conseguiu ficar passiva diante de algumas situações que vivenciou, tendo uma abordagem mais paciente e engajada na educação do sobrinho.

Então, acho que era falta de incentivo. Às vezes penso que se eu não a tivesse conhecido, essa criança estaria, talvez, no mesmo estado anterior, ou avançado, mas não com tanta rapidez. Provavelmente, seguiria ano após ano e a aprendizagem ficaria totalmente prejudicada. Eu vejo, hoje em dia, assim (CI).

Além disso, refletiu sobre o impacto que sua presença teve no desenvolvimento educacional da criança. Ela sugeriu que, sem seu incentivo e ajuda, a criança poderia não ter progredido tão rapidamente e sua aprendizagem poderia ter sido prejudicada. A participante criou estratégias para que a criança participasse do processo de aprendizagem de maneira lúdica. Com isso, desenvolveu um trabalho considerando sua singularidade, privilegiando as tentativas de diálogo como fonte inesgotável para a criança avançar.

Quando Pamella foi provocada a falar sobre crianças atípicas, a partir do trecho retirado de seu memorial, observou o seguinte:

E não deve ser a única mãe desse jeito, deve haver outras situações similares e que é difícil para o professor, pois a mãe é omissa com a criança (M).



Ela se posicionou criticando e, ao mesmo tempo, ilustrando uma percepção de mãe diante da realidade vivenciada.

Colocando-me no lugar dela, como mãe, não ia achar ruim se alguém incentivasse meu filho, já que eu não tenho paciência. Entendeu? Porque ela dizia que não tinha paciência para tá ensinando essas leseiras. Então, eu não ia ficar magoada. Foi uma coisa boa para o filho dela. Ele não sabia as coisas, ele passou a responder todas as atividades. O que antes da escola era reclamação, passou a dizer que o estudante era destaque na sala. Então, fiquei feliz pela criança, mas, hoje, pensando naqueles momentos, consigo me ver como professora e como alguns pais dificultam para seus filhos. Ela discutia muito com os professores, como se elas fossem inimigas. Então, eu posso me deparar com situações assim na minha futura profissão (CI).

[...] pais que não ensinam o básico para seus filhos sobreviverem, acham que vão estar ali pra sempre e que é saudável para o próprio filho ser dependente o resto da vida (CI).

A realidade relatada foi articulada com o universo da licencianda no curso de formação. A estudante refletiu sobre a importância do incentivo e da orientação adequada, destacando a necessidade de se preparar para lidar com a diversidade, seja nas relações escolares ou familiares. Ela discutiu o papel dos familiares na educação, enfatizou a importância de educar para a autonomia das crianças e expressou satisfação com os resultados de seu trabalho. Suas produções subjetivas apresentam uma consciência clara da complexidade e dos desafios da profissão, não mais pensando no contexto de uma futura bióloga, mas engajando-se como uma futura docente.

Indicador 4 – Sentiu dificuldades nas aulas de Prática Pedagógica pela insuficiência de tempo para estudo e a exigência de comprometimento ativo na dinâmica das aulas.

Considerando o desenvolvimento formativo de Pamella durante toda a trajetória da pesquisa, suas dificuldades estavam relacionadas à maneira como os conteúdos eram apresentados e, ainda, à disponibilidade de tempo para realizar os estudos, principalmente nas aulas de Prática Pedagógica, que, inicialmente, exigiam leitura e reflexões sobre elas.

Na faculdade, tive dificuldade nas suas aulas de Prática Pedagógica e na leitura de Paulo Freire, é complexo. Na primeira situação, eu não tinha tempo para ler o suficiente, pois de segunda a sexta eu planejava, estagiava, estava na residência pedagógica, trabalhava e, ainda, tinham as outras disciplinas para dar conta. E seus textos não eram curtos, tinham palavras complexas, precisava pesquisar sobre elas para compreender. Onde eu morava não conseguia me concentrar, me perdia na leitura. Lia, lia de novo e relia... para tentar entender. E, ainda, a senhora não queria apenas um resumo, mas tinha que discutir considerando os autores e envolver a realidade das escolas (CI).

Considerando os relatos apresentados, interpretei que, inicialmente, Pamella sentiu dificuldades nas aulas de Prática Pedagógica, decorrentes principalmente do tamanho dos



textos abordados, que eram longos, exigiam leituras minuciosas, anotações e reflexões aprofundadas, para as quais a participante não conseguia dedicar tempo suficiente.

Soma-se a essa situação de falta de tempo para estudar o fato de estarmos conhecendo uma teoria nova (Teoria da Subjetividade). Com ela, uma didática que visava preparar os estudantes para uma aprendizagem criativa. Fato que gerou estranhamento, já que envolvia um diálogo constante sobre os temas abordados. Além disso, os discentes estavam entrando em contato com o futuro campo de trabalho, a novidade exigia uma prática para além de uma leitura. Então, provavelmente, os textos não faziam muito sentido, considerando que o foco da participante, antes do estágio, ainda era ser bióloga, não docente.

Para suas aulas tínhamos que pensar muito. Foi bem difícil, pois às vezes eu saía de uma turma de estágio ou da residência pedagógica, quase morta, tinha que ler e ir para sua aula, nossa, os textos não eram muito pequenos, mesmo sendo artigos... mas muitas páginas (CI).

Acho que para todos foi bem difícil, estamos com cérebro bem preguiçoso. Então, ler é até tranquilo, agora mostrar o que entendemos na nossa turma era bem complicado, porque sabíamos que a senhora ou até mesmo outro colega ia perguntar. A senhora sempre queria saber como havíamos chegado àquela fala, batia um frio na barriga, já que eu não tinha tempo suficiente para uma leitura que me levasse a compreender mais profundamente (CI).

Apesar da falta de tempo e de não possuir um espaço adequado para estudar, a participante se esforçava, empenhando-se na leitura, realizando algumas anotações, especialmente porque, no início das aulas, era necessário apresentar comentários escritos sobre a compreensão dos textos. Os textos eram voltados para a atuação docente, e Pamella apontou dificuldades e falta de familiaridade com algumas expressões específicas contexto educacional.

Indicador 5 – Superou suas dificuldades de aprendizagem relacionadas aos temas trabalhados na disciplina de Prática Pedagógica ao relacioná-los com sua realidade no estágio.

Pamella compartilhou como, paulatinamente, superou as dificuldades enfrentadas no componente curricular de Prática Pedagógica - ao familiarizar-se com a leitura dos textos e relacioná-los com suas observações no estágio.

[...] então, a leitura, mesmo que não tão profunda, foi ficando mais fácil, pois, com as discussões, as palavras complexas já não eram tão complexas. Quando a turma toda falava sobre algum tópico ou socializavam algo que pontuavam nos textos e, em seguida, outro tentava explicar ou exemplificar, as ideias dos textos iam ganhando significado (CI).

Quando passei a falar, a senhora via, falava porque vivi na pele as situações. Então, foi ficando fácil entender o que lia. Mas, cá entre nós, nada é fácil, na sala de aula, muitos alunos, cada um com inúmeros problemas e ainda tem as diversas dificuldades que eles apresentam na aprendizagem. Tem muitos que não sabem ler,



professora (CI).

Com o passar do tempo, passamos a gostar das suas aulas, principalmente porque os debates envolviam as nossas dificuldades no estágio, nos quais todos falavam e cada um com suas complexidades, mas nos ajudavam a tomar decisões. Foi bom pensar sobre mim em sala de aula, sendo eu a docente. Aí passei a fazer ligação com os textos até então trabalhados em sua aula, pois era bem evidente que para eu ser uma docente, precisava não apenas conhecer os conteúdos, mas saber como utilizá-los para contribuir com a aprendizagem dos meus alunos. [...] vejo o quanto é complicado para os professores. Os alunos querem estar na escola, mas parece não querer estar em sala de aula. Mesmo assim, senti o peso do compromisso que preciso ter (CI).

Ao introduzirmos discussões que refletiam a realidade das escolas onde os acadêmicos estavam realizando o estágio, Pamella teve maior interação e participação ativa nas aulas. À medida que a turma compartilhava suas observações e sugeria abordagens para lidar com diversas situações, baseando-se nas leituras realizadas, a dinâmica da aula se enriquecia. Essa interação foi fundamental para criarmos uma subjetividade social na sala de aula da IES, que favoreceu a reflexão sobre o papel de futura educadora, contribuindo para o aprofundamento da consciência de Pamella em relação às responsabilidades e desafios inerentes ao ato de ensinar.

O que observei nas aulas é que os alunos apenas copiavam, às vezes ouviam uma explicação e respondiam exercícios e as respostas precisavam estar de acordo com o que foi copiado ou estava em livros didáticos. Quando assistem a um filme, ele não é trabalhado antes, é como se fosse para passar um tempo. Não estou dizendo que todos trabalham assim, mas as que eu assisti foram desse jeito. Então, a senhora mostrava como fazer a partir de suas aulas e os colegas exemplificavam compartilhando ideias, parecia tão fácil, mas eu ainda tinha que considerar a realidade das minhas turmas, que era diferente em vários aspectos (CI).

Pamella, ao longo das aulas de Prática Pedagógica, percebeu a importância de ouvir os alunos, mas, acima de tudo, de como fazer eles se exporem, não com respostas prontas, mas com ideias que valorizassem o cotidiano deles, relacionadas aos conteúdos trabalhados. A participante contrastou a abordagem pedagógica de outros docentes com a que queria adotar, na qual visava fugir da passividade e oferecer um processo mais dinâmico e interativo.

Era o momento de expor as minhas experiências e saber, não apenas se acertei ou errei, mas poder, a partir de então, pensar em estratégias para minhas aulas. Com as nossas discussões, passei a olhar mais atentamente as aulas dos meus outros professores, passei a perceber o porquê de algumas formas de trabalhar. Enfim... acho que a senhora entendeu! (CI).

A participante passou a realizar reflexões acerca do espaço da IES como um laboratório, no qual planejava e avaliava as suas ações, enquanto estagiária, as dos colegas e de seus professores, para desenvolver suas estratégias pedagógicas em suas salas de aula.

Indicador 6 – Necessidade de conhecer a realidade dos alunos para nutrir suas estratégias pedagógicas.



Quando refletíamos sobre as aulas de Prática Pedagógica, Pamella fez referência a exemplos inspiradores de professores de seu passado escolar:

Obtive nos meus estudos um bom direcionamento para fazer a diferença em minha sala de aula. No ensino médio, por exemplo: uma professora de ciências, sempre incentivava a arte na sua matéria, eu gostava bastante dos recursos visuais. Tinha também a professora de matemática, ela era muito divertida, tratava os alunos iguais, eu aprendi bem com ela. A reencontrei um tempo desse e ela lembrava de mim, quanta felicidade. Ela levava muitos recursos visuais de matemática, dominó (isso minha família jogava nos fins de semanas, então era fácil associar). Assim que quero ser, busquei, no estágio, essa aproximação da realidade dos alunos com os conteúdos de sala de aula (CI).

Pamella buscou em seu passado, enquanto estudante, referências de como ser uma boa docente. Ressaltou a importância de seus professores para atuar de forma mais coerente em sua realidade atual. Esse vínculo emocional não apenas enriqueceu sua própria experiência de aprendizado, mas também trouxe um impacto profundo na maneira como ela pensava construir sua futura carreira docente, pois envolveu reflexões que contribuíram para pensar estratégias pedagógicas contextualizadas com as realidades dos seus estudantes.

Assim, a participante produziu novos sentidos subjetivos de interesse por uma abordagem de ensino que se destacasse pelo acolhimento afetivo e pelo uso de recursos didáticos que possibilitassem uma aproximação com o cotidiano de seus alunos, evidenciando seu compromisso com uma docência voltada para a compreensão das necessidades dos estudantes.

Hipótese 1 - Os indicadores de 1 a 5 articulados me permitiram elaborar uma primeira hipótese sobre os sentidos subjetivos produzidos por Pamella durante a ação de aprender. Apesar da motivação de Pamella para ser bióloga, de sua posterior identificação com a docência e da facilidade que tinha para aprender e para ensinar, a Prática Pedagógica com a articulação entre a teoria e a prática do Estágio Supervisionado, foi um momento, ao mesmo tempo, desafiador e de superação.

Indicador 7 – A partir de reflexões sobre um filme, Pamella produziu novos sentidos subjetivos de valorização do respeito e controle das emoções, como atitudes necessárias ao papel de professor.

Nas dinâmicas conversacionais ocorridas nas aulas de Prática Pedagógica, dois filmes serviram como catalisadores para as discussões. Um deles foi “Efeito Pigmaleão”, de David Bertrand (2019), que provocou em Pamella uma profunda reflexão sobre si mesma que



envolveu sentidos subjetivos produzidos em sua história de vida e reflexões sobre atitudes necessárias para assumir enquanto professora. Esse filme não se limitou a uma narrativa linear; ao contrário, era permeado por uma variedade de elementos entrelaçados que ressoavam nas vivências da participante.

Nossa, como eu disse antes, estou nesse filme, essas pessoas me representam em vários momentos. Começa porque as escolas de bairros periféricos parecem todas iguais, possuem jovens com famílias de presos, inseridos em ambientes violentos ou passando necessidades, e tudo isso não fica da porta para fora da escola, isso entra e dá continuidade no ambiente de sala de aula (DCF).

Sou exemplo de várias situações apresentadas no filme, professora. Aluna de periferia, família desestruturada, visitava a cadeia, vivi no contexto de drogas lícitas e ilícitas e, ainda, o luto (CI).

Inicialmente, cenas do filme relacionadas ao ambiente social da escola evocaram situações que remetiam à infância e à adolescência de Pamella. Nesse cenário, ela se identificou com os personagens, ressaltando semelhanças entre as experiências retratadas no filme e as vivências em escolas de bairros periféricos.

No contexto das escolas públicas, quantos alunos, colegas, vivem essa realidade de famílias desestruturadas e envolvidas com violências? Quantos colegas conhecemos no Ensino Médio e fundamental que viveram isso? E como professores, estaremos preparados para lidar com isso? (DCF).

Durante a dinâmica conversacional, Pamella reforçou sua identidade com a profissão docente. Ao discutir o tema delicado do universo das famílias desestruturadas, questionou a si e aos colegas a respeito do papel de um educador diante das potenciais dificuldades que os discentes enfrentam, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Ao compartilhar suas próprias experiências, reconheceu momentos em que se sentiu irritada, intolerante, impaciente e até mesmo agressiva.

Professora, vivi muitas coisas, passei por muitas situações, esse filme me trouxe lembranças de como eu sou: irritada, impaciente, agressiva. Gostei da postura de alguns professores. Eu tomaria para mim. Sei das minhas falhas. Então, colegas, é esse lado que preciso trabalhar e já mudei bastante, por conta das nossas aulas aqui (OT).

Conheço cada realidade, mas não tenho paciência, esse é o meu problema, minha atitude não seria diferente da maioria dos professores, mesmo reconhecendo o que os alunos precisam: atenção, apoio e direcionamento (DCF).

Ao se identificar com o filme, lembrando seu passado de estudante, Pamella produziu sentidos subjetivos de reconhecimento de sua singularidade como pessoa imatura e sobre a complexidade que envolve o ser professor. Refletiu sobre suas atitudes incoerentes com a futura profissão, principalmente considerando o seu papel diante de possíveis situações expressas por meio de comportamentos indisciplinados. Isso tudo porque o filme entrou em consonância com algumas de suas questões afetivas, visto que sua maior dificuldade residia



na inabilidade de gerir suas próprias emoções frente a situações controversas.

Um dos personagens do filme, o Yanis, é um estudante inteligente e sagaz, mas muito inquieto e que tem atitudes imaturas, tais como: joga objetos no quadro enquanto o professor copia, xinga e o enfrenta. O personagem que parece ter problemas em dialogar, inferniza a vida do professor de história, que parece ser um professor sensível para aquele meio, mas que ainda assim merece respeito (DCF).

Ouvindo vocês, realmente Yanis não agiu com falta de respeito, mas sim é sua forma de discutir um assunto, sendo interessante usar suas falas para refletir sobre o tema trabalhado nas aulas. [...] Lembrei de Tacca (2006) e Paulo Freire (2002). Por isso, a senhora quer nos conhecer [...] e pergunta tanto (DCF).

Em relação ao filme, a participante usou o termo “sensível” para descrever um professor que não estava preparado, adequadamente, para atuar em uma escola de região periférica. Esse professor não ponderava suas atitudes e interpretava cada comentário dos alunos como uma falta de respeito, reagindo de forma defensiva e preferindo expulsar o estudante da sala de aula.

A princípio, a participante corroborava com a atitude do professor, pois não compreendia que o confronto era de ideias, não de desrespeito pessoal. Contudo, Pamella passou a refletir acerca da postura dele e considerou o conteúdo expresso pelo estudante como valioso e passível de servir para uma discussão e para novas aprendizagens. Na aula de Prática Pedagógica seguinte, mais ainda considerando o filme, Pamella rememorou algumas cenas da obra para falar acerca de uma situação real vivida no estágio, envolvendo expulsão:

[...] seria pelo fato de Yanis não ter jeito e ser um caso perdido, ou seria um respingo do ambiente do qual ele vive? Lembrando que o melhor amigo dele foi expulso da escola, por vender drogas. E, ainda, frequenta a cadeia para visitar o pai. Seria esse um ambiente adequado para um jovem em formação? (OT).

Na hora de julgar uma possível expulsão de um aluno como Yanis, como colocado pelo professor de matemática no filme, é preciso levar em consideração apenas as situações de confusões específicas ou é necessário olhar os contextos? (OT).

Hoje, o que falei na aula, são pensamentos que circulam em minha cabeça, um novo pensar que se envolve na minha realidade e na forma como eu sou, pois a profissão professor não vai deixar que eu reaja de acordo com meu pensamento impaciente [...] cada fala minha ali representou o que eu vivi, professora (CI).

Ao se identificar com o filme, Pamella compartilhou uma série de experiências pessoais que ecoavam as situações representadas na obra. Essas vivências, aliadas às discussões nas aulas de Prática Pedagógica, despertaram nela uma sensibilidade para as situações sociais complicadas enfrentadas por muitos jovens. Isso a fez recordar o que viveu e refletir sobre sua futura profissão.

Interpreto que, até o momento da dinâmica conversacional, Pamella não havia estabelecido uma conexão profunda entre suas experiências pessoais e a preparação para sua futura atuação profissional. Frequentemente, suas reações às situações do cotidiano pareciam impulsivas. No entanto, ao abordar o papel do professor em contextos desafiadores, Pamella



começou a se colocar não apenas como aprendiz, mas também como futura professora, reconhecendo as complexidades do processo de ensino diante de suas próprias vivências passadas. Interpreto isso como indicador da emergência de um novo recurso subjetivo que permitiu que ela iniciasse reflexões, até então não exploradas, sobre o que significa assumir o papel de docente e compreender verdadeiramente o ponto de vista do aluno.

Indicador 8 – Produziu novos sentidos subjetivos que acarretaram mudança em sua maneira de lidar com situações desafiadoras na relação com alunos.

Em um dado momento das aulas de Prática Pedagógica, posterior à dinâmica conversacional sobre o filme “Efeito Pigmaleão”, Pamella nos contou sobre o quanto tinha refletido acerca de expulsar estudantes de sala de aula e sua postura diante de situações indisciplinadas:

Professora, olha eu falando meu ponto de vista sobre o filme, sobre expulsão, mas eu não tenho paciência, essa seria minha primeira vontade se um aluno me desrespeitasse. Paulo Freire que me perdoe, mas isso passa diversas vezes na minha cabeça, mas fazer com que os alunos gostem das aulas está falando mais alto, conforme nossas discussões. Durante o estágio, tenho exercitado e tem dado muito certo (OT).

Ah, citei ele porque às vezes não contribuimos para o aluno ter autonomia, já passei por isso e Paulo Freire tem uns ideais bem atuais com relação ao nosso papel, enquanto docente, para contribuir com os alunos (OT).

A participante estabeleceu uma conexão entre o filme e sua própria experiência, relacionando por meio das discussões, principalmente sobre as obras de Paulo Freire, durante seu estágio. Nessas instâncias, Pamella destacou sua transformação na maneira de lidar com situações desafiadoras em sala de aula. Ela compartilhou conosco o impacto significativo que essa mudança teve em sua abordagem na relação com estudantes que apresentavam comportamentos indisciplinados, abandonando uma postura intolerante, impaciente e agressiva, anteriormente adotada. Interpreto que Pamella desenvolveu um novo recurso subjetivo e relacional, que ampliou suas possibilidades de relação com os estudantes.

É interessante observar que, durante a dinâmica conversacional sobre o filme em questão, uma acadêmica mencionou a orientadora pedagógica, personagem retratada como alguém que inicia seu trabalho, investindo nas expectativas dos alunos e focando em seus potenciais. Pamella respondeu:

Mas a conselheira falha também, como qualquer pessoa. Em uma determinada situação, ela suspende um aluno por “roubar” merenda. Quando uma aluna vai contar a real situação desse aluno, no início, ela é ríspida e pede para a aluna não se meter. Depois, ela acaba escutando que o aluno “rouba” merenda porque o pai morreu, a mãe passa necessidade e tem mais 5 filhos para criar (DCF).



No contexto escolar atual, quantas crianças no Brasil passam fome? E a única refeição é a merenda escolar? Quantas vezes poderemos nos deparar com essa situação? E como agir? (DCF).

Na palavra crua mesmo, eu acho uma merda essa realidade financeira do Brasil, tem crianças que tem um potencial incrível, mas muitas vezes não chegam ao ápice, por situações como essas. E acho que elas "empurram" a criança para o mundo do crime, exemplo: a família é muito pobre, a criança não pode legalmente trabalhar por ser criança, mas chega alguém do seu bairro oferecendo dinheiro em troca de virar aviãozinho de droga, ali talvez essa criança se deslumbre no início com a possibilidade de promover fartura em casa e depois ostentação. Acho que deveriam ter mais políticas públicas sobre desigualdade. Nós, futuros professores, podemos ajudar o aluno a pensar sobre e mostrar meios de lutar para mais políticas públicas junto aos governantes (DCF).

A falha da orientadora, segundo Pamella, correspondia ao fato de não considerar a circunstância individual do estudante, em outros contextos, para tomar uma decisão diante do furto cometido. Refletiu, nesse processo, sobre o papel da figura de autoridade, o qual, para a participante, precisava ter uma abordagem mais empática e inclusiva, destacando, constantemente, a dimensão dos problemas sociais que afetavam os estudantes das escolas públicas.

Pamella expressou preocupações sobre como abordar questões educacionais à luz das realidades que ela estava familiarizada, já que eram situações que “empurravam” as crianças para o mundo da ilegalidade. Nesse contexto específico, sua reflexão sobre o Brasil ultrapassou os muros da escola, sugerindo uma análise e ampliação das políticas públicas relacionadas à desigualdade.

Diante dessa situação, a participante se questionou sobre o seu papel de futura educadora, especialmente ao lidar com crianças em situação de vulnerabilidade. Destacou a necessidade de sensibilização e mobilização para considerar, de forma mais ampla, a sua função na promoção do bem-estar dos futuros discentes, estimulando-os a pensarem sobre esses os pontos sensíveis que envolvem a desigualdade, bem como sobre meios de luta política para minimizar os absurdos do cenário atual. Interpreto que o recurso subjetivo e relacional desenvolvido por Pamella, no contexto dessas reflexões sobre a realidade dos estudantes que frequentam as escolas brasileiras, também ampliaram suas possibilidades de atuação política, enquanto educadora.

Após uma longa discussão, durante a dinâmica conversacional, Pamella recomendou a série “Ask 101” aos seus colegas. Ela explicou que a série ilustrava o “Efeito Pigmaleão”, narrando a história de quatro estudantes desafiadores que eram frequentemente mal compreendidos.

Esse filme aborda sobre a quase expulsão de 4 jovens e que diante da possibilidade da única professora que os apoia deixar a escola, a preocupação torna-se crucial. Nesse universo turco, a expulsão de um aluno impede sua formatura, pois nenhuma



outra escola do país o aceitaria. Esse contexto resulta em um fortalecimento dos laços de amizade e companheirismo entre os estudantes, especialmente com a adição de uma quinta aluna, o que provoca uma significativa mudança de postura. Esses 4 alunos já estavam se rendendo ao negativo do efeito pigmaleão kkk, pois quase todos tinham família e escola que não acreditavam neles. Então, as expectativas externas eram negativas, com falas e abandonos. Porém, bastou um incentivo, um estímulo por parte de uma colega e até da docente que acreditava que eles eram mal compreendidos. Tudo mudou, os alunos passaram a se perceber como capazes e conseguiram, inclusive, entrar em faculdades. Entendo muito bem isso, pois sempre queremos apoio de alguém, incentivo de alguém, conversar com alguém para não desistirmos (DCF).

Aprendi que temos que tratar os alunos com equidade, respeitar suas vivências e sua realidade, que não tem diferença entre aluno pobre e rico, na sala de aula, todos tem a mesma capacidade de se desenvolver respeitando as particularidades de cada um (DCF).

Ao nos contar o teor do filme, a participante novamente se posicionou considerando a si própria no contexto educacional. Pamella ratificou a necessidade de um trabalho ativo, por parte da escola e da família, para que não ocorra desestímulo e, conseqüentemente, desistência, colocando o contexto escolar em prol de cultivar diálogos, de forma que as particularidades de cada um sejam respeitadas.

Indicador 9 – Preocupação com a qualidade do ensino (contextualização e diálogo) e aprendizagem dos estudantes.

A partir da dinâmica conversacional que envolveu uma obra ficcional, discussões em sala de aula e conversas informais, Pamella fez várias reflexões acerca de sua preparação para a docência, dentre elas uma autoavaliação, tratando novamente sobre o tema expulsão *versus* compreensão. Dessa forma, contribuiu para a produção de novos sentidos subjetivos na subjetividade social da sala de aula:

Desde cedo aprendemos que um “crime” leva à punição, mas isso é questionável, pois ninguém garante que a punição dará certo para ajudar quem está sendo punido. Se estamos em uma escola, o aluno tem problemas, dificuldades, devemos mesmo expulsá-lo? Muitas vezes, pensei que sim. Inclusive, falei aqui em sala, mas ouvindo a professora e alguns de vocês, resolvi, quando estagiei, fazer diferente. Aluno me tirou do sério, respirei, conversei mostrando a importância da aula, como o ajudaria fora da escola, o sacrifício de muitos pais e tal e funcionou, tanto é que a turma se empenhou mais. Vejo que com a docência, estamos assumindo a responsabilidade com outro ser, que não somos nós. Nosso papel é ajudar o aluno na construção de um ser ativo, por isso, saber direcionar para que ele não abandone a escola e o estimule para que ele queira estudar (CI).

Quero ser esse tipo de professora, a que ouve, que busca compreender, que dá oportunidades, ou seja, conhecê-los e ajudá-los a aprender. Tive pessoas em minha vida que me deram chance, então, quero fazer o mesmo (DCF).

Pamella problematizou suas crenças sobre punição e refletiu sobre a disposição para



reconsiderar sua atitude, tornando-se mais receptiva e orientada a ajudar os estudantes. Dessa forma, passou a associar a docência à responsabilidade de cuidar, orientar e apoiar o desenvolvimento dos discentes, independentemente de seus problemas sociais e intelectuais. Embora inicialmente acreditasse que a expulsão fosse a solução, durante seu estágio, Pamella produziu sentindo subjetivo ao praticar a escuta e a conversa com os alunos. Ela não se limitou a uma comunicação simples, mas provocou reflexões na turma, considerando a realidade de cada aluno, o que resultou em um retorno positivo no empenho dos estudantes em realizar as atividades.

Falando nisso [...] nesse saber lidar com o outro, me recordo do filme Efeito Pigmeleão e da fala de vocês sobre uma cena que acabou me chamou muita atenção e até aprendizado: à questão do diálogo entre os docentes e a orientadora. Ficou visível que todos os professores do filme eram tratados da mesma forma pelos alunos, esses eram brincalhões, principalmente o Yanis que falava piadinhas e todos os alunos sorriam. O professor de matemática aproveitava as falas e fazia o mesmo, usando a realidade dos alunos. Com isso, conseguia fazer com que os estudantes participassem de sua aula, dando sentido a ela no cotidiano. Já o de história, se ofendia, expulsava e perdia totalmente a paciência de estar naquele lugar, pois para ele eram crianças sem limites e que ele precisava ensinar algo de fato e a falta de respeito dos alunos não deixava fazer o seu trabalho (OT).

A participante comparou dois docentes, personagens do filme “Efeito Pigmeleão”, o qual demonstrou que um dos professores utilizou a estratégia da provocação no mesmo nível do estudante para se aproximar, gerar confiança e, com isso, obter retorno em suas aulas, estimulando a participação, ao invés de simplesmente expulsar os bagunceiros da sala para poder realizar sua docência. Questões essas que Pamella considerou ser o papel fundamental do diálogo, o de recorrer à realidade dos estudantes para estimular a participação deles na aula.

Custei a entender sua didática, ficava chateada às vezes, me sentia confrontada, mas depois lendo, relendo, e no rumo das discussões fui percebendo que a senhora fazia o que os textos diziam que deveríamos fazer, nos preparar para dar aula. Vi que eu tinha que conhecer os conteúdos, a realidade das turmas e, ainda, saber como os articular em sala de aula. Eita nós! (CI).

Sabe, professora, o debate, as discussões, abrem muito nossa mente. Às vezes eu chegava com uma ideia em suas aulas, tinha uma linha de raciocínio, mas não sabia como me expressar. Ai alguma colega ou a senhora comentava sobre o tema e a partir do comentário conseguia desenvolver o assunto, mesmo com visão contrária ou com situações diferentes. É como se me dessem a peça chave para eu expor o meu pensamento. Acho que fluía bastante porque eram muitas pessoas, ideias distintas (CI).

Para Pamella, duas situações eram fundamentais no papel do docente: contextualizar e usar o diálogo como recurso para o desenvolvimento da aprendizagem. Esse desenvolvimento ocorreria por meio do envolvimento ativo dos estudantes durante as aulas. Ao se referir à aula de Prática Pedagógica e a essas ferramentas, ela conseguiu relacionar essa disciplina com o componente de Estágio Supervisionado e com a prática da docência nesse estágio.



[...] uma vez a senhora até comentou sobre isso, quando nos orientou na observação da sala de aula, quando há um discente que não faz as atividades ou é tido como problemático ou um que tem muita raiva, sempre existe um motivo por trás. Como a senhora sempre disse, ao detectar precisamos agir de acordo, ou seja, as estratégias pedagógicas devem corresponder à realidade. Não significa privilegiar alguém, mas contribuir no processo aprendizagem de todos (CI).

Durante a pesquisa, a participante refletiu significativamente sobre sua experiência na Instituição de Ensino Superior (IES) e seu papel como estagiária, destacando a importância do diálogo e da contextualização que vivenciou. Em seus posicionamentos e engajamento, ela reconheceu o diálogo como foco de várias estratégias, pois promove a expressão individual e fomenta um ambiente de aprendizado onde diferentes perspectivas são valorizadas.

Indicador 10 – Necessidade de que o planejamento valorizasse o diálogo e favorecesse o estabelecimento de vínculos afetivos.

No decorrer da pesquisa, principalmente nos encontros para discutir sobre o planejamento de aulas para o momento do estágio de docência, Pamella apresentou ideias que valorizavam o diálogo com a classe, a partir de falas em que o aluno pudesse questionar, mas também personalizar as informações.

O planejamento foi bem tranquilo, pois antes de eu ir para a docência, por exemplo, eu observava as falas deles, tentando verificar o que gostavam e o que já sabiam. Não foi fácil, então, conversava com eles em outros momentos. Com isso, planejava as aulas buscando dinâmicas atrativas [...] para promover a participação de todos. Às vezes o planejamento transcendia para algo melhor na hora da aula, mas às vezes não funcionava como o desejado. Realmente, não há receita pronta (DE).

Pamella se esforçava para garantir uma aula atrativa, planejava e discutia comigo, enquanto docente de estágio, com a professora orientadora (ambas da instituição de ensino superior) e a docente supervisora do estágio (professora titular da escola campo de estágio), elaborando seus planos de aula de forma coerente com o conteúdo, com a realidade dos discentes e, ainda, com as atividades pertinentes para o diálogo e incentivo à participação.

Identificamos que a participante buscava nas atividades uma forma para se comunicar e estabelecer vínculos afetivos com os estudantes, pois, assim, gerava meios para que se engajassem e, à medida que dialogassem, as ideias surgiriam e mais argumentos teria para instigá-los. Passou a concentrar-se em dar a melhor aula possível.

Nunca pensei em dar aula, esses pensamentos surgiram a pouco tempo. Mas estou me formando, então, devo pensar em dar a melhor aula possível, da melhor qualidade, independente do nível do estudante. Por isso, planejava as aulas dando ênfase às atividades práticas. Adoro fazer mapa mental porque ele ajuda a estudar, a lembrar, principalmente em biologia que tem muitos termos difíceis. A utilização de mapa conceitual foi um certo incentivo para eles, chamava atenção, pois querendo ou não é uma técnica de estudo. E eles participavam da construção (DE).



Sei muito bem que há pessoas que aprendem mais rápido e há outras mais devagar. Tem muita gente em sala que tem dificuldades, professora. Agora, imagine, os alunos já não sabem ler direito e biologia tem muitos termos difíceis, aí complica. Então, há atividades práticas que ajudam, facilitam, tanto em eu ensinar, quanto os alunos aprenderem, eles se ajudam (CI).

A participante demonstrou preocupação constante com sua própria preparação para realização do estágio, por isso estudava e planejava suas aulas com dedicação, pois percebeu o compromisso necessário para uma aula de qualidade, já que estava se formando para atuar como docente. Pamella ressaltou um ponto bastante interessante acerca do nível do estudante, pois é sensível ao fato de que eles não aprendem da mesma forma, por isso a utilização de trabalhos práticos e em grupos, nos quais os estudantes personalizaram as informações de maneira criativa.

São ideias complexas, professora, mas é muito interessante que nos meus planejamentos, ao procurar temas e fatos da realidade dos alunos, os autores e, inclusive, Paulo Freire, estavam presentes kkkk. Pois eu buscava a contextualização e, principalmente, como instigar o diálogo. Essa é uma prática constante de suas aulas que nos faz expor nossos pontos de vista, sugestões, ideias mesmo as contrárias [...] (OT).

O texto que marcou foi de Tacca (2006), Estratégias Pedagógicas. Dizem que não há receitas prontas, mas vi dois direcionamentos ensinando como fazer e como não fazer. Sei das realidades e sei também que cada aula é uma caixa de surpresa, logo, cada uma merece direcionamento diferente, mas o óbvio é que devemos proporcionar o diálogo constante, mobilizando pensamentos reflexivos (OT).

No contexto do planejamento, também estava inserido o dinamismo entre teoria e prática e as estratégias para isso, pois, mesmo com o não aprofundamento das discussões a respeito de Paulo Freire (2002), Pamella, o referenciava ao planejar suas aulas. Também considerava o trabalho de Tacca (2006), com práticas que davam destaque ao diálogo como meio de provocar o outro, procedimento este adotado nas aulas de Prática Pedagógica. Ela nos mostrou que compreendia que a prática de um professor estava relacionada a um compromisso social, estando articulada com relações afetivas, culturais e emocionais para o desenvolvimento da aprendizagem.

Expliquei que não havia me preparado, mas ela insistiu. Dei a dita aula, terminei antes de o sino tocar, acho que faltava uns 10min. Ela falou que me daria zero, que me daria zero de qualquer jeito. Não consigo, passar duas horas falando, não consigo, conteúdo que peguei na hora, não me preparei e não consegui atingir o tempo (CI).

Aquela autora, kkk, Tacca (2006), nos deu uma lição de como ser professora para conhecer os gostos e ajudar no desenvolvimento do aluno, já que a aprendizagem também está relacionada com sentimentos. Teve uma apostila, em que a senhora estava explicando sobre como obter informações a respeito dos alunos, lembra? As perguntas ou as respostas elaboradas nos mostram o que o outro sabe, quais possibilidades demonstra para melhor aprender, inclusive sua forma de falar diz muito sobre sua história de vida. É tanta coisa para prestar atenção que realmente na sala de aula você precisa ficar focada nela e planejar muito bem. Assim, busquei fazer em minhas aulas no estágio e, de acordo com minhas supervisoras e o que vi



nos alunos, deu certo (OT).

Cabe destacar que, durante o estágio, Pamella passou por uma situação desagradável com uma supervisora, mas que ela ratificou a importância de um planejamento, que este deve considerar a relação entre o conteúdo a ser trabalhado e situações do contexto da turma, como um recurso operacional de relevância para o processo de ensino e aprendizagem, bem como o estabelecimento de vínculo afetivo para contribuir com o desenvolvimento do estudante.

Hipótese 2 - Os indicadores de 6 a 10 articulados me permitiram elaborar uma segunda hipótese sobre os sentidos subjetivos produzidos por Pamella durante a ação de aprender. A maneira como foram conduzidas as atividades dos componentes curriculares de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado favoreceram que Pamella produzisse novos sentidos subjetivos sobre a preparação para a atuação profissional. A partir de tais sentidos, desenvolveu recursos subjetivos, relacionais e operacionais, de identificação com a profissão e com a função de professor, incluindo mudanças em sua maneira de se relacionar com os estudantes e um novo posicionamento relacionado à situação social e política do país.

Indicador 11 – Insegurança inicial para assumir a sala de aula, mas teve experiências favorecedoras de novas aprendizagens para a docência.

Após um período dedicado à observação durante seu estágio, Pamella chegou no momento de ingressar na fase da docência. Para isso, ela conversou comigo-professora da disciplina de Estágio e Prática de Pedagógica, sua professora orientadora, e a supervisora da escola onde estava realizando o estágio, a fim de consolidar seu planejamento inicial. Em sala de aula, diante da sua primeira turma, Pamella foi tomada pelo medo.

Hum, no primeiro dia de aula foi desesperador, não sei a de vocês, mas no meu caso, ainda bem que a professora me acalmou e me incentivou (OT).

Fiz uma dinâmica, em círculo, eu estava lá amedrontada, a professora me acalmou... achei que a aula tinha sido horrível, mas ela dizia que era assim mesmo, estava daquele jeito porque era a primeira aula, depois me sentiria mais tranquila... (DE).

Sei lá, professora, quando li e falavam em estágio, não conseguia conectar com a possibilidade que eu ia dar aula. Nem sei o que eu pensava (CI).

Fiquei com muito, muito, muito medo nos primeiros estágios. Na observação foi tranquilo, mas quando fui dar aula, a professora titular precisou me ajudar, pois eu estava tremendo. Sabe, eu com medo daquelas crianças. Muita responsabilidade. Mas assim, a grande questão foi que quando fui observar, os alunos ficavam de costas para o professor, faziam círculos, ficavam fazendo cartas, outras se maquiando, jogando baralho, outros lanchando. Parecia que não tinha professor em sala. Era horrível e meu medo só aumentava [...] medo de reagir negativamente com a falta de respeito (DE).



O medo era amplificado pela lembrança de uma sala de aula caótica e indisciplinada durante suas observações. Além do receio de não controlar algumas reações negativas e da percepção de sua responsabilidade na docência, Pamella passou a sentir-se impotente e insegurança para lidar com possível falta de respeito. Contudo, seu nervosismo foi apaziguado pela supervisora.

Um ambiente acolhedor foi decisivo para Pamella superar suas apreensões iniciais. Além disso, antecipou um processo de adaptação, assegurando que seu nervosismo era uma parte natural do estágio. Estabeleceu um vínculo afetivo com a supervisora de estágio, que foi decisivo para seu desenvolvimento na regência de sala de aula.

Inclusive, cabe destacar que, de todos os licenciandos da turma de Pamella, ela foi a que mais chamou atenção dos colegas em termos de mudança de postura na IES. Depois de todos os momentos de insegurança, assumiu que poderia realmente contribuir com a aprendizagem de seus estudantes, obtendo retorno positivo, tanto nas provocações que fazia a eles quanto nos questionamentos que eles lhe faziam.

Nossa, gente, estou me sentindo muito feliz, as aulas estão fluindo, realmente, devemos estar preparados para as perguntas dos alunos sem dar a resposta, mas fazer com que eles falem. Eu apenas ajudo no processo. Agora sim, fico muito a vontade e a professora gosta das minhas aulas (OT).

Na minha aula, questionava, chamava atenção, não deles, mas com perguntas sobre o conteúdo... e assim consegui vencer. E a senhora conhece a escola, sabe como é lá (DE).

Os estudantes gostavam muito de minhas aulas, elas eram bem proveitosas, eles perguntavam muito. Os alunos falavam o quanto queriam fazer faculdade. Me senti bem, pois estava incentivando os estudantes a partir apenas de eu estar ali com a minha empolgação sobre biologia (CI).

Pamella se sentia bastante estimulada com o diálogo, pois, por meio dele, conseguiu perceber a motivação e a aprendizagem dos seus estudantes. Fato tão significativo para a participante que a deixou mais animada e empolgada nas aulas da IES, sendo admirada e elogiada pelos colegas. Até na forma de se comunicar, passou a falar de maneira mais branda diante das situações, antes parecia que tudo a irritava.

A partir de suas aulas, tive outros pensamentos, nossa, tem alunos que a vontade, Marilda, é mandar ele sair da aula: Sai da minha sala agora, não assista mais minha aula!. Sempre pensei nisso, sou muito irritada. Mas a senhora sempre falou que não podia ser assim, pois a primeira coisa que você perde é sua autoridade de professor e que a melhor saída é dominar os conteúdos e trazer a realidade para a sala de aula. Era melhor ganhar esse aluno. Depois disso, por exemplo, teve um aluno que no início do estágio no ensino médio, ele me afrontou, não quis participar da aula e tal, conversei com ele, mas minha vontade era fazer outra coisa. Virei para a turma e falei sobre a importância não apenas de estar em sala, mas da participação, dar valor àquele momento, pois havia gasto dos pais [...]. Ele faltou em duas aulas, depois me surpreendi com ele nas minhas aulas participando, inclusive, as do último tempo. Passou a fazer as atividades, criando mapa mental sobre plantas. Muito talentoso. Parabenizei e ele ficou muito feliz. Aí lembrei, se eu



tivesse expulsado ele, teria o perdido. Realmente devemos tentar ganhar o aluno, não rotulá-lo ou ignorá-lo, mas sim alcançá-lo (CI).

Pamella passou a refletir sobre algumas discussões ocorridas em sala de aula, considerando a importância de não perder a autoridade do professor e, em vez disso, focar em dominar o conteúdo e tornar a aula mais relevante. Com isso, sua postura em sala de aula, por meio do diálogo, trouxe à tona a importância de valorizar os momentos de aula, considerando a realidade de todos.

Por fim, a participante percebeu que sua atitude, caso tivesse mandado um estudante para fora da sala de aula, poderia ter ocasionado exclusão, ou seja, teria perdido a oportunidade de ajudá-lo a desenvolver seu potencial. Ela tentou compreender suas dificuldades e encontrou maneiras de envolvê-lo no processo de aprendizado. Situações como essa, relatada por Pamella, fizeram com que ela saísse satisfeita da escola. Como resultado, ficou mais feliz e realizada como docente.

Indicador 12 – A insegurança inicial para assumir a sala de aula e as experiências desastrosas com uma supervisora favoreceram produções subjetivas sobre o tipo de docente que não pretendia ser.

Contrastando a vivência positiva com uma supervisora, a participante nos contou sobre a experiência desastrosa com outra docente, durante o estágio de docência.

Mas em outra turma, com outra professora, foi horrível [...]. Ela validava meu planejamento num dia, mas, no outro dia, quando chegava à sala, dizia para eu dar a aula dela, anulando totalmente a minha que ela mesma havia validado. Assim, duas situações lastimáveis me aconteceram. Um dia cheguei com a aula pronta, mas ela queria que eu mostrasse uma vídeo aula sobre outro conteúdo. Fiz o que ela mandou! Porém, os alunos não estavam entendendo nada, foi bem complicado, pois o conteúdo era genética, deveria ter um diálogo antes com eles, explicações para entender pelo menos os conceitos básicos. O vídeo estava expondo a parte mais complexa da genética. Ainda bem que eu dominava o tema. Cada termo que os discentes nunca tinham escutado. Ainda bem que a professora deu uma saída da sala, aí parei o vídeo e fui falar com eles. Quando a professora chegou ela viu que eu estava explicando. Disse a ela que fiz isso porque os alunos não estavam entendendo. Aí ela respondeu, mesmo não estando na sala: sua aula foi péssima, você não se formaria se eu tivesse na faculdade, te daria zero... Não queria desistir. Então, no outro dia fui novamente para outra turma com a mesma professora, ela me destratou de novo. Inclusive, foi meu último dia com ela, pois foi quando procurei a senhora e lhe relatei os ocorridos [...] Achei muito desnecessário, todos os professores já passaram pelo estágio, não precisa humilhar a pessoa que vai se formar. Não quero ser assim! (DE).

Pamella vivenciou situações contrastantes com suas supervisoras. A primeira, que a incentivou e motivou a melhorar, enquanto estagiária. E a segunda, que não apenas deixou de demonstrar respeito pelas contribuições de Pamella, mas também ignorou suas ideias, impondo mais dificuldades ao seu processo de estágio. Essa experiência desastrosa poderia ter



afetado sua autoestima, a motivação e o bem-estar emocional, pois o *feedback* da professora foi desfavorável, grosseiro e desrespeitoso. Entretanto, a atitude insensível, de não reconhecer e nem valorizar o esforço da estagiária, proporcionou produção de sentidos subjetivos relacionados ao tipo de docente que a participante desprezava.

Na aula conjunta com outra turma, uma colega falou sobre uma situação muito similar àquela que vivi. Pois estávamos falando sobre o agir de acordo com nossas falas. Kkkk Paulo Freire [...]. Quando começamos a discutir como reagir diante das situações que envolvem postura, ética [...], não foi difícil concluir quem era a docente da qual a colega estava falando, pois o mesmo trato, mesmas falas. Enfim, realmente era a mesma pessoa. Isso me deu um alívio, pois não era eu o problema, professora, mas sim, a própria docente (CI).

A pessoa se coloca em um nível acima de todos, não considera a etapa de quem está aprendendo, cria um ambiente de repressão e não de aprendizagem e mudança. Se a criança já vive em um lar ruim, com uma docente assim, piora tudo (OT).

Já pensou professora, se me deixasse levar pelo que aquela mulher fez comigo? Me afetou, não vou dizer que não, foi péssimo. Viu como cheguei em sua sala, pois é [...], teria desistido. Lembrei de um dos textos daquele casal. Um que trabalhamos sobre formação para a docência, uma coisa assim, que falava sobre o poder que o professor tem na relação de uma sala de aula. Nossa, coitado daqueles alunos. Mas para mim serviu, serviu para não ser daquele jeito (CI).

Isso, González Rey e Mitjáns Martínez, pense, qual impacto essa professora vai causar na vida dessas crianças? Qual papel dela na construção da tal subjetividade que envolve aquela sala de aula? Ainda mais considerando o contexto familiar deles. Não quero mais nem falar sobre isso (CI).

A partir das experiências desastrosas com sua supervisora, Pamella passou a valorizar as discussões em sala de aula na Instituição de Ensino Superior (IES). Em primeiro lugar, ela percebeu, por meio das socializações, que o sentimento de desamparo e desrespeito que vivenciou no relacionamento com a supervisora não era algo causado por ela. Em segundo lugar, os diálogos em sala de aula proporcionaram uma compreensão mais profunda de textos de autores como Paulo Freire, González Rey e Mitjáns Martínez, ressaltando o papel do professor para o desenvolvimento subjetivo de seus alunos. Por fim, começou a se posicionar sobre suas experiências no estágio, articulando-as com as ideias dos autores discutidos nas aulas de Prática Pedagógica.

Indicador 13 – Sentiu-se apoiada pela supervisora da escola e pela professora da faculdade, o que lhe proporcionou segurança e, gradualmente, satisfação durante o estágio.

Após as primeiras aulas de docência, durante o estágio, a estagiária em questão me contou sobre sua satisfação relacionada ao trabalho realizado:

[...] eu adorei dar aula para os pequenos, cartazes, maquetes e arte, acho de verdade que me encontrei como professora ali. Os alunos foram além do que achava que iam. Trabalhamos juntos e isso me animou tanto, que vocês puderam



perceber aqui (OT).

Pamella, muito empolgada, refletiu sobre suas aulas e demonstrou sua satisfação relacionada ao uso de atividades que envolviam materiais visuais para comunicar mensagens diversas, como forma de estimular o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. A estagiária relatou que ocorreu emoção positiva também por parte dos estudantes, destacando o envolvimento de todos na construção do aprendizado. Segundo ela, o processo foi colaborativo e imprescindível para despertar ainda mais a curiosidade. Assim, interpreto que ela estava desenvolvendo recursos subjetivos, relacionais e operacionais para ensinar e despertar o interesse dos estudantes.

Em meio às falas, na sala de aula, ao citar estratégias usadas com uma criança autista, Pamella relembra de seu sobrinho, o qual procurou ajudar no processo de desenvolvimento dele, comparando sua postura na escola, enquanto estagiária.

Lembrei muito, em uma das turmas, o trabalho que desenvolvi com o sobrinho do meu marido, pois em uma delas tinha uma criança autista. Nos dois anos morando na minha sogra, observando minha postura em casa, percebi uma preocupação com o desenvolvimento infantil. E fiz o mesmo com meus alunos. A criança autista é excelente, muito caprichosa. Nas minhas aulas ele amava fazer trabalho prático. A mãe dele elogiou muito o trabalho que estávamos fazendo (DE).

Sim, professora, tive contato com a mãe dele, minha supervisora me autorizou ligar para ela. Liguei para falar sobre o trabalho de uma maquete. Ela foi bastante receptiva. Me vi ensinando, contribuindo com a educação! (CI).

Os sentidos subjetivos produzidos por Pamella na experiência com os sobrinhos autistas, na casa da sogra, favoreceram à acadêmica planejar um ensino inclusivo para esse tipo de aprendiz. Além disso, com o apoio da supervisora, assumiu uma postura dialógica com a família do estudante, que contribuiu para o processo de ensino aprendizagem.

A aula que tratei do efeito estufa foi bem interessante, pois pedi para produzirem algo que demonstrassem o que aprenderam na aula anterior e falassem a respeito. Produziríamos uma exposição para a escola. Saiu ilustrações e maquetes maravilhosas. Inclusive uma criança diagnosticada com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e bipolaridade deu um show com uma maquete, me deixou muito feliz, porque demonstrou que minha aula foi boa e que houve aprendizagem. Encontrei-me no ensino fundamental, aulas atrativas com envolvimento de artes a aula flui. Certeza que se fosse aulas apenas com leitura e responder exercício, eles não iam gostar. Na apresentação, eles estavam muito empolgados, ansiosos para apresentar. Acredito que consegui trazer os alunos para mais perto do estudo (OT).

Outra coisa que aconteceu, a partir dessa produção, foi o entendimento sobre o efeito estufa, já que algumas crianças confundiam os conceitos entre esse tema e a ideia de buracos na camada de ozônio. Depois de várias conversas, percebi que eles não entendiam bem a diferença, apresentando a ideia de efeito estufa era o fato de que os buracos é que permitiam a entrada de mais calor na atmosfera [...] com as aulas, ou melhor, com o envolvimento deles, conseguiram avançar (OT).

Interpretei que a participante conseguiu criar um ambiente inclusivo e com momentos em que priorizou a compreensão e a produção de sentidos subjetivos pelos estudantes, em vez



da simples reprodução e memorização dos conteúdos. Isso foi alcançado por meio do uso de metodologias mais atrativas, que despertaram interesse, engajamento e prazer dos estudantes na realização das atividades.

Cabe destacar que a participante compreendeu que crianças em idade escolar ainda estavam em processo de aprendizado e podiam cometer equívocos conceituais ao tentar entender fenômenos complexos, como o efeito estufa e a redução da camada de ozônio. Por isso, ela foi além de uma simples leitura ou explicação, fornecendo informações e atividades para ajudar a turma a desenvolver uma compreensão sobre os temas abordados.

Porque os estágios tipo assim é o seu momento. É você praticando seu pensar e suas ideias, por isso, sem ir para o estágio, sempre dizíamos o quanto era diferente a teoria da prática. Quando comentávamos sobre não expulsar alunos, mas sim ajudá-los a se encontrar em sala de aula para não gerar exclusão. Nossa, só fui entender de verdade quando assumi o papel diante do fato real. Porque não é fácil, mas já saber um pouco sobre o que realmente é ser docente, me ajudou. As nossas falas em faculdade, no decorrer do estágio, me ajudaram de verdade (OT).

Pamella destacou o impacto significativo das aulas de Prática Pedagógica em seu desenvolvimento como futura docente. Ela enfocou o contexto específico das aulas que ministrou desde sua perspectiva como estudante. Além disso, integrou outras vivências e reflexões sobre o ambiente acadêmico da IES. Pamella passou a entender o estágio não apenas como um espaço de aprendizagem prática, mas também como um ambiente importante para tomadas de decisões fundamentais. Foi nesse cenário que produziu sentidos subjetivos novos, que contribuíram significativamente para sua preparação profissional como educadora.

Indicador 14 – Valorizava as ideias teóricas que aprendeu nas interações durante a prática de ensino por terem ajudado a sentir-se satisfeita com suas aulas.

Pamella percebeu que os diálogos nas aulas de Prática Pedagógica trouxeram para ela uma valorização das ideias teóricas articuladas às interações na prática docente, tornando-as fundamentais para o seu sucesso durante o fazer pedagógico.

Fiz isso em meu estágio, professora. Conversava com os alunos, explicava. Cada aula era cheia de questionamentos, exemplos [...]. E agora com maior conhecimento sobre os temas (CI).

Cada aula um novo desafio, pensar no que deu certo e o que preciso fazer para melhorar minhas aulas, nada fácil. O que me ajuda é o amor que sinto pela biologia (DCF).

Como estamos no estágio, conseguia ligar muita coisa dos textos ao estágio e vice-versa. A vivência do estágio ajudou muito nas discussões em sala de aula. Eu fiz todos os estágios, teve gente que não, faltou um ou outro, mas se eu não tivesse feito a sequência deles, talvez eu tivesse dificuldade em me posicionar, porque eu não iria saber como era a prática no ensino fundamental e no médio (OT).



A vivência da relação entre teoria e prática é totalmente necessária para nos tornarmos docentes mais conscientes do nosso papel (CI).

Interpretei que a articulação teoria e prática, seja no campo de estágio – ensino fundamental ou médio – ou na IES, gerou novos recursos subjetivos que proporcionaram reflexões, ampliando a capacidade de Pamella de se posicionar e se relacionar com os colegas na IES e com os estudantes no estágio. Nesse processo, enquanto futura docente na área de Ciências Biológicas, sentiu-se mais preparada para lidar com situações que envolviam a temática no contexto da sala de aula, buscando agir considerando o estudo desenvolvido no curso de formação.

Indicador 15 – Preocupação em exercitar o tipo de docente que almejava ser.

Ao longo do estágio, Pamella foi construindo o perfil de docente que desejava ser.

Em minha opinião, no meio pedagógico muitos professores não procuram entender as dificuldades dos alunos, acabam fazendo um pré-julgamento, sem ao menos pensar se o aluno tem condições psicológicas ou financeiras, para determinada atividade, não quero ser esse tipo de professora. Por isso achei muito diferente quando a senhora pediu o Memorial e o Diário de Estágio, queria nos conhecer (DCF).

O estágio do ensino médio foi desafiador, especialmente considerando meu pavor curtíssimo, ainda mais estando grávida. Encontrei adolescentes rebeldes, teve um aluno que, no início, se negava a participar das aulas. No entanto, do meio para o fim, ele foi indo bem, realizando trabalhos excepcionais. É muito gratificante quando conquistamos um aluno que, inicialmente, nos detesta, e depois vemos sorrisos quando elogiamos seu trabalho. Além disso, é satisfatório ver outros alunos tirando dúvidas e apreciando o conteúdo. Na EJA, eu estava quase parando, mas não podia deixar de cumprir esse estágio, repleto de vivências com alunos, enfrentando realidades complexas. Muitos que retornavam à sala de aula após anos longe da escola, incluindo ex-presidiários. Não cai no estereótipo, tratei todos normalmente, respondendo dúvidas e discutindo o conteúdo. Gostei muito, apesar do ritmo um pouco mais lento, pois muitos estavam readaptando-se à sala de aula, após longos períodos afastados. Ah, não desenvolvi estereótipos; interagi normalmente, esclareci dúvidas e discuti o conteúdo. Gostei bastante, na verdade, acho que acabei gostando de todos os estágios. Sinto saudades; uma sala de aula é um universo muito rico. Não tenho mais o medo que tinha no início (DE).

A participante reafirmou seu comprometimento com o aprimoramento constante de suas habilidades como futura professora. Ela nos mostrou um maior engajamento no universo educacional, com novas produções subjetivas sobre si mesma, diante das ocorrências habituais da sala de aula. Suas reflexões envolveram, em primeiro lugar, o desejo de ser uma docente sensível à realidade dos alunos, que os entendesse e apoiasse, considerando suas subjetividades individuais. Para tanto, conhecer os estudantes era uma meta que ela deveria cumprir.

É, como a senhora está pontuando, precisamos ser professores que propiciam as



mesmas condições em termos de compromisso e responsabilidade com o aluno, independente da rede de ensino. Não devemos ter uma visão elitista e muito menos fomentar a discriminação (DCF).

Mirna: [colega de Pamella] *os alunos de uma escola pública nunca terão chances contra os de uma escola particular, pois os da escola particular são mais inteligentes (DCF).*

Discordo, acredito que os alunos podem sim ter a mesma capacidade. Acredito que eles precisam de estímulos e de um maior envolvimento. Sou exemplo disso tudo (DCF).

Em segundo lugar, suas reflexões focaram no desejo de ser uma professora que não discriminasse, identificando-se como alguém de classe baixa que, apesar das dificuldades, conseguiu continuar estudando, proporcionando, assim, aulas inclusivas. Em terceiro lugar, desejava ser dinâmica ao ponto de propor atividades coerentes com as condições da turma.

Já ouvi muitas outras falas, inclusive aqui no IF sobre privatizar o ensino, dizendo que melhoraria a educação. Mas já sabemos que isso é eliminar de vez qualquer mínima chance que uma criança pobre tenha, [...] Fico imaginando as outras pessoas que não sabem se defender, que tem mente fraca. [...] Por isso, devemos realmente falar com as crianças, para que elas se conscientizem de tudo, pois quando forem crescendo não serão alienadas (CI).

Fiquei chocada que as visões elitistas também estão em um lugar de graduação pública, de como nós pessoas periféricas, perpetuamos esse pensamento, que só reforça o que a elite quer: pobres marginalizados, sem acesso ao estudo e fazendo serviços braçais (CI).

Por último, em suas reflexões, a participante, que se considerava uma pessoa forte, que sabia se defender, julgava favorável a importância de uma abordagem educacional que escancarasse a realidade para as crianças, que precisavam estar cientes de questões complexas e reais do mundo para um engajamento social e político responsável. Processo esse de desenvolvimento subjetivo que deveria ser atingido por meio do diálogo.

Hipótese 3 - Os indicadores de 11 a 15 articulados me permitiram elaborar uma terceira hipótese sobre os sentidos subjetivos produzidos por Pamella durante a ação de aprender. Apesar das inseguranças iniciais ao assumir a sala de aula e dos desafios enfrentados com a supervisora, que a submeteu a situações humilhantes, Pamella superou essas dificuldades. Por meio das interações com a professora e os colegas de prática de ensino, e com base em discussões e reflexões teoricamente embasadas, Pamella desenvolveu recursos subjetivos, relacionais e operacionais, que ampliaram suas formas de se posicionar e relacionar com os estudantes, resultando em um sentimento de satisfação e dever cumprido em relação ao seu fazer pedagógico, confirmando na prática o tipo de docente que pretendia ser.

Minhas construções interpretativas das informações socializadas por Pamella possibilitaram a produção dos 15 indicadores acima citados, bem como orientaram a



elaboração de três hipóteses acerca dos sentidos subjetivos relacionados à ação de aprender dela, conforme apresento no quadro 10 abaixo:

QUADRO 10 - Síntese que representa os indicadores e hipóteses construídas sobre os sentidos subjetivos relacionados à ação de aprender de Pamella.

AÇÃO DE APRENDER	
INDICADORES	HIPÓTESES
Indicador 1: Facilidade no processo de aprendizagem atribuída ao fato de ter aprendido a ler antes de entrar na escola, apesar das agressões da tia.	Hipótese 1: Apesar da motivação de Pamella para ser bióloga, de sua posterior identificação com a docência e da facilidade que tinha para aprender e para ensinar, a Prática Pedagógica com a articulação entre a teoria e a prática do Estágio Supervisionado, foi um momento, ao mesmo tempo, desafiador e de superação.
Indicador 2: Sentia-se autônoma em seu processo formativo quando havia mobilizações a partir de estratégias com uso de imagens e objetos reais, principalmente ao se referir à área de biologia.	
Indicador 3: Dificuldades nas aulas de Prática Pedagógica pela insuficiência de tempo para estudo e a exigência de comprometimento ativo na dinâmica das aulas.	
Indicador 4: Necessidade de familiarizar-se com os temas trabalhados na disciplina de Prática Pedagógica e de relacioná-los com sua realidade.	
Indicador 5: Identificação com a profissão docente: tinha vontade de ser bióloga, mas compreendeu que ser docente de biologia possibilitava ter conhecimento da área e com isso poderia ajudar na conscientização das pessoas sobre a importância de preservar o meio ambiente.	
Indicador 6: Identificou-se com a profissão docente e refletiu sobre a importância de sua experiência com crianças autistas para a aprendizagem da docência.	
Indicador 7: Necessidade de conhecer a realidade dos alunos para nutrir suas estratégias pedagógicas.	Hipótese 2: A maneira como foram conduzidas as atividades dos componentes curriculares de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado favoreceram que Pamella produzisse novos sentidos subjetivos sobre a preparação para a atuação profissional. A partir de tais sentidos, desenvolveu recursos subjetivos, relacionais e operacionais, de identificação com a profissão e com a função de professor, incluindo mudanças em sua maneira de se relacionar com os estudantes e um novo posicionamento relacionado à situação social e política do país.
Indicador 8: Atitudes adequadas de professor (respeito e controle das emoções): reflexões a partir de filme.	
Indicador 9: Sentia necessidade de estabelecer vínculos afetivos para mudar de postura e contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos.	
Indicador 10: Preocupação com a qualidade do ensino (contextualização e diálogo) e aprendizagem dos estudantes.	
Indicador 11: Sentia necessidade de que o planejamento valorizasse o diálogo e estabelecesse vínculos afetivos.	
Indicador 12: Inicialmente sentia-se insegura para assumir a sala de aula, mas teve experiências favorecedoras de novas aprendizagens para efetiva docência.	Hipótese 3: Apesar das inseguranças iniciais ao assumir a sala de aula e dos desafios enfrentados com a supervisora, que a submeteu a situações humilhantes, Pamella superou essas dificuldades. Por meio das interações com a



Indicador 13: Sentia-se insegura inicialmente para assumir a sala de aula e experiências desastrosas com supervisora, que favoreceram produções subjetivas sobre o tipo de docente que não pretendia ser.	professora e os colegas de prática de ensino, e com base em discussões e reflexões teoricamente embasadas, Pamella desenvolveu recursos subjetivos, relacionais e operacionais, que ampliaram suas formas de se posicionar e relacionar com os estudantes, resultando em um sentimento de satisfação e dever cumprido em relação ao seu fazer pedagógico, confirmando na prática o tipo de docente que pretendia ser.
Indicador 14: Sentia-se apoiada pela supervisora da escola e pela professora da faculdade, o que lhe proporcionou segurança e, gradualmente, satisfação durante o estágio.	
Indicador 15: Valorização das ideias teóricas aprendidas e das interações durante a prática de ensino, por terem ajudado a sentir-se satisfeita com suas aulas.	
Indicador 16: Preocupação em exercitar o tipo de docente que almejava ser.	

Fonte: Elaborado pela autora deste estudo (2023).

6 SÍNTESE INTEGRATIVA E MODELO TEÓRICO

A partir da Teoria da Subjetividade, da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia Construtivo-Interpretativa, estudei a configuração subjetiva da ação de aprender de duas licenciandas no processo de preparação para a futura atuação profissional, considerando tanto as suas histórias de vida quanto as subjetividades vivenciadas em contextos sociais atuais. A seguir, reapresento as hipóteses elaboradas no estudo de caso de cada uma das participantes e a construção teórica elaborada a partir delas.

Em relação aos sentidos subjetivos associados à **história de vida de Nilce**, elaborei **duas hipóteses**:

Hipótese 1: Os maus tratos e abusos sofridos na infância e a inferiorização por não cursar a escola na idade certa contribuíram para uma produção subjetiva de dano, resultando em dificuldades de relacionamento e aprendizagem, mesmo durante a graduação.

Hipótese 2: Ao longo de sua história de vida, Nilce criou vias próprias de subjetivação que a motivaram transcender os contextos normativos em que esteve inserida, emergindo, em vários momentos, como sujeito de seu próprio desenvolvimento subjetivo.

Em relação aos sentidos subjetivos associados à **história de vida de Pamella**, elaborei **três hipóteses**:

Hipótese 1: De um lado, as relações familiares e escolares de Pamella foram marcadas por abandono, discriminação e violência. De outro lado, ela contou com o acolhimento e afeto da avó, de um tio e uma tia. Assim, produziu sentidos subjetivos favoráveis aos estudos, buscando ajuda profissional para tratar de sua agressividade.



Hipótese 2: Pamella também produziu sentidos subjetivos de gratidão e admiração no contexto escolar, subjetivando experiências relacionais (com a professora e a mãe) que foram inspirações em sua vida, não apenas pela assistência prática que recebeu, mas também pela contribuição para sua visão de mundo. Essas pessoas se tornaram personificações vivas dos ideais educacionais e humanos que ela almejava.

Hipótese 3: Sua paixão por plantas e animais a ajudou a superar a solidão, motivou na superação de dificuldades financeiras e a continuar estudando, produzindo sentidos subjetivos de valorização da área de Biologia como campo profissional.

O que conseguimos generalizar teoricamente a partir dessas hipóteses:

1. Em ambos casos estudados, a subjetividade individual se constitui a partir de sentidos subjetivos produzidos em contextos familiares e escolares que são, por um lado, de abandono, discriminação e violência, e, de outro, de acolhimento e afeto.

2. Tais produções subjetivas resultam em dificuldades de relacionamento e de aprendizagem, mas também em identificação com as pessoas justas, generosas e acolhedoras, que tem repercussões para a preparação para a atuação profissional.

3. Desse modo, as participantes criam uma via própria de subjetivação favorável à busca de ascensão social pela via da educação, emergindo como agentes e, muitas vezes, sujeitos de seu desenvolvimento subjetivo.

Em relação aos sentidos subjetivos associados aos **contextos sociais de Nilce**, elaborei **duas hipóteses:**

Hipótese 1: A relação de Nilce com a mãe mudou e favoreceu a produção de novos sentidos subjetivos relacionados com segurança e realização em relação à criação dos filhos.

Hipótese 2: Nilce encontrava apoio na família e na religião, mas apresentava dificuldades de relacionamento no trabalho e na faculdade. Isso a motivava, mobilizando sentidos subjetivos de interesse, a graduar-se e lutar contra a discriminação e o preconceito.

Em relação aos sentidos subjetivos associados aos **contextos sociais de Pamella**, elaborei **duas hipóteses:**

Hipótese 1: Os sentidos subjetivos produzidos por Pamella em relação à sua cunhada a levaram a ajudar seu sobrinho autista e, quando engravidou, a tomar a decisão de morar em outra casa. Essas decisões impactaram em sua preparação para a atuação profissional.

Hipótese 2: Deixar de morar com a sogra e a cunhada e receber o apoio de um amigo impulsionou o início de sua atuação profissional em um jornal. Mais tarde, abriu uma



floricultura, o que tinha bastante relação com seu interesse pela biologia, não tanto com a profissão de professora. Essas experiências também tiveram repercussão em sua preparação para a atuação profissional.

O que conseguimos generalizar teoricamente a partir dessas hipóteses:

4. O tensionamento nos relacionamentos familiares, de trabalho ou religiosos, favorecem a produção de novos sentidos subjetivos, que motivam a tomada de decisões para mudar ou permanecer em ditos contextos.

5. Tais decisões resultam em novas produções subjetivas, que também favorecem a escolha por cursar a licenciatura e tem diferentes repercussões na preparação para a futura atuação profissional.

6. Novamente, as participantes emergem como agentes e, algumas vezes, sujeitos de seu desenvolvimento subjetivo.

Em relação aos sentidos subjetivos produzidos **durante a ação de aprender de Nilce**, elaborei **três hipóteses**:

Hipótese 1: Diante do tensionamento entre sua subjetividade individual e social, Nilce produziu novos recursos subjetivos, relacionais e operacionais, a partir da sua motivação de cursar uma licenciatura com o desejo de melhorar de vida e servir de exemplo para os filhos.

Hipótese 2: Em suas relações no estágio (com a pesquisadora e professora do estágio e de prática pedagógica, com os colegas e com as crianças e a professora da escola campo de estágio), Nilce produziu sentidos subjetivos novos, de identificação com a docência e de abertura para relacionar-se com os colegas, com as crianças e com os estudos, que caracterizam mudanças em suas configurações subjetivas de aprender e preparar-se para a docência. A participante produziu uma via própria de subjetivação, o que indica que ela era, pelo menos, agente de seu processo de aprender e ensinar

Hipótese 3: Nilce desenvolveu recursos subjetivos, relacionais e operacionais, que ampliaram suas possibilidades de ação, relação e posicionamento. Tornou-se uma configuração subjetiva do desenvolvimento, também evidenciada pela identificação com a profissão docente, além de maior envolvimento e compromisso com sua preparação para a atuação profissional. Novamente, emergiu como sujeito de seu desenvolvimento subjetivo (profissional), criando uma via própria de subjetivação, com base em suas experiências de vida e sendo criativa em relação à sua prática antecipada à docência.

Em relação aos sentidos subjetivos produzidos **durante a ação de aprender de**



Pamella, elaborei três hipóteses:

Hipótese 1: Apesar da motivação de Pamella para ser bióloga, de sua posterior identificação com a docência e da facilidade que tinha para aprender e para ensinar, o momento da Prática Pedagógica com a articulação entre a teoria e a prática do Estágio Supervisionado foi, ao mesmo tempo, desafiador e de superação.

Hipótese 2: A maneira como foram conduzidas as atividades dos componentes curriculares de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado favoreceram que Pamella produzisse novos sentidos subjetivos sobre a preparação para a atuação profissional. A partir de tais sentidos, desenvolveu recursos subjetivos, relacionais e operacionais, de identificação com a profissão e com a função de professor, incluindo mudanças em sua maneira de se relacionar com os estudantes e um novo posicionamento relacionado à situação social e política do país.

Hipótese 3: Apesar das inseguranças iniciais ao assumir a sala de aula e dos desafios enfrentados com a supervisora, que a submeteu a situações humilhantes, Pamella superou essas dificuldades. Por meio das interações com a professora e os colegas de prática de ensino, e com base em discussões e reflexões teoricamente embasadas, Pamella desenvolveu recursos subjetivos, relacionais e operacionais, que ampliaram suas formas de se posicionar e relacionar com os estudantes, resultando em um sentimento de satisfação e dever cumprido em relação ao seu fazer pedagógico, confirmando na prática o tipo de docente que pretendia ser.

O que conseguimos generalizar teoricamente a partir dessas hipóteses:

7. A articulação entre a teoria e a prática realizada na Prática Pedagógica e no Estágio Supervisionado se constitui em um momento de produção subjetiva, ao mesmo tempo, desafiador e de superação.

8. O tensionamento gerado nas relações com os supervisores, colegas, estudantes e com as ideias de teóricos, favorece a produção de sentidos subjetivos novos relacionados à preparação para a atuação profissional, incluindo a identificação com a profissão e a preocupação com a postura pedagógica a ser adotada.

9. A superação das dificuldades iniciais (insegurança e relacionamentos com supervisores e com o próprio conteúdo) favorece o desenvolvimento de recursos subjetivos (relacionais e operacionais) que ampliam as possibilidades de ação e relação.

10. Então, a partir de um tensionamento inicial entre configurações de sentidos



subjetivos da subjetividade individual e social, o licenciando produz sentidos subjetivos novos, que resultam em um maior envolvimento com a preparação para a atuação docente e personalização de uma postura pedagógica pretendida. Ao vencer as inseguranças iniciais, desenvolve recursos subjetivos (relacionais e operacionais) que ampliam suas possibilidades de ação e relação. Ocorre a formação de uma configuração subjetiva do desenvolvimento profissional em que o licenciando emerge como agente e, às vezes, sujeito de sua própria preparação para a docência.



7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão da configuração subjetiva da ação de aprender, à luz da Teoria da Subjetividade, da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia Construtivo-Interpretativa, contribui significativamente para o entendimento do processo de preparação para a futura atuação profissional. Além disso, ajuda a superar algumas das fragilidades observadas na revisão da literatura sobre a condução do Estágio Supervisionado em Biologia.

Os estudos de caso apresentados refletem a realidade do país, em que os cursos de licenciatura são escolhidos, preferencialmente, por pessoas de classes sociais desfavorecidas. Tais estudos evidenciam as dificuldades enfrentadas por crianças e adolescentes que crescem nessas condições, mas também mostram a presença de indivíduos dispostos a ajudar e oferecer bons exemplos. As experiências dessas crianças e adolescentes, e os sentidos subjetivos que elas produzem, influenciam a escolarização, tanto em termos de obstáculos quanto de facilidades para o aprendizado. Impactam também a escolha da educação como um meio de ascensão social. Já na infância, nota-se o papel ativo desses jovens como agentes e sujeitos de sua própria trajetória, muitas vezes ultrapassando os contextos opressivos aos quais estão submetidos.

Os fatores de gênero, classe social e trajetórias educacionais anteriores influenciam as relações de poder que permeiam as sociedades, impactando as identidades docentes. Nos estudos de caso apresentados, as trajetórias de vida das participantes, marcadas por questões de gênero, vínculos com instituições religiosas e relações hierárquicas no ambiente de trabalho, bem como a luta de mulheres pobres para acessar a universidade e conquistar a profissionalização, enfrentando desigualdades históricas e estruturais, tiveram repercussões significativas no curso de licenciatura. Esses fatores afetaram não apenas o tempo disponível para os estudos, mas também os recursos subjetivos, relacionais e operacionais para realizá-los.

Os estudos de caso me mostraram obstáculos, mas também exemplos de superação, apoio social e valorização da educação como meio de melhoria de vida, em que Nilce e Pamella, desde a infância, têm atuado como agentes — e, por vezes, como sujeitos — de suas próprias trajetórias.

Embora enfrentem inúmeros desafios, as práticas de estágio, quando alinhadas à pesquisa e à reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, apresentam um grande potencial formativo. Nos estudos de caso apresentados nesta tese, o Estágio Supervisionado se revelou uma oportunidade para consolidar a escolha profissional, identificar-se com a profissão e



desenvolver os recursos necessários para exercê-la. Foi um momento simultaneamente desafiador e transformador. A integração entre teoria e prática, juntamente com o tensionamento gerado nas relações em sala de aula de Prática Pedagógica, com a professora, com os colegas e, ainda, com supervisores de estágio e estudantes, favoreceu a produção de uma primeira configuração subjetiva da docência, contribuindo com a preparação para a atuação profissional.

A articulação entre teoria e prática no Estágio Supervisionado também demonstrou ser essencial para a formação de professores qualificados, capazes de enfrentar os desafios da educação contemporânea. Nos casos analisados, a interação com a professora, com os supervisores e colegas possibilitou o desenvolvimento de recursos subjetivos que ampliaram as possibilidades de ação, reflexão e posicionamento das licenciandas. Ao superarem as inseguranças iniciais e enfrentarem os desafios nas relações com os envolvidos no processo, as participantes ganharam confiança, aprenderam sobre a docência e se sentiram mais identificadas com a profissão.

Assim, na busca de compreender o processo de preparação profissional de futuras professoras de Biologia durante o estágio supervisionado, considerando mudanças em suas configurações subjetivas da ação de aprender e o desenvolvimento de recursos subjetivos, relacionais e operacionais relevantes para a futura atuação docente, os estudos de caso mostraram que, a partir do tensionamento inicial entre os sentidos subjetivos individuais e sociais, as licenciandas personalizaram seus conhecimentos, consequentemente, suas posturas pedagógicas. Elas fortaleceram suas competências, ampliando suas possibilidades de ação e interação. Esse processo culminou na formação de uma configuração subjetiva do desenvolvimento profissional, a partir da qual as licenciandas emergiram como protagonistas da sua própria preparação para a docência.

A adoção da Teoria da Subjetividade, ancorada na Epistemologia Qualitativa e na Metodologia Construtivo-Interpretativa, demonstrou um grande valor heurístico, ao longo deste estudo, contribuindo com a compreensão, de forma aprofundada, do processo de preparação docente. Em termos epistemológicos, essa abordagem rompe com paradigmas positivistas e reducionistas ao reconhecer a subjetividade como uma produção simbólica-emocional e histórica, constituída nas relações sociais e culturais. A subjetividade, nesse contexto, não é tratada como uma instância residual ou secundária, mas como uma dimensão constitutiva do conhecimento e da experiência humana. Assim, a epistemologia que sustenta esta pesquisa permite a construção de saberes situados, singulares e complexos, nos quais razão e emoção se articulam, ampliando as possibilidades de compreensão dos processos



formativos.

A metodologia construtivo-interpretativa, orientada por categorias como zonas de sentido e configuração subjetiva, mostrou-se especialmente sensível para captar os movimentos contraditórios e singulares de cada licencianda em sua trajetória formativa. Essa abordagem metodológica não se limita à descrição de dados, mas permitiu interpretar a constituição subjetiva de processos como a aprendizagem, o desenvolvimento profissional e, inclusive, a construção da identidade docente, uma vez que nas transformações subjetivas e desenvolvimento profissional, as tensões entre sentidos subjetivos individuais e sociais impulsionaram a personalização do conhecimento, a consolidação da identidade docente, a ampliação das possibilidades de ação e a interação profissional.

Desse modo, a perspectiva da subjetividade demonstrou elevado valor heurístico por possibilitar não apenas a interpretação das experiências vividas pelas participantes, mas também a construção de compreensões teóricas sobre os processos subjetivos envolvidos na formação de professores. Essa abordagem permitiu iluminar aspectos pouco visíveis em outros referenciais de pesquisa e ofereceu subsídios teóricos e metodológicos inovadores para pensar a formação docente como um processo subjetivo, profundamente implicado com a história, a cultura, as relações sociais e os afetos.

Em uma reflexão pessoal, o processo de análise da preparação profissional das licenciandas de Biologia, no contexto do Estágio Supervisionado, foi desafiador, mas extremamente gratificante. Como docente responsável pelas disciplinas essenciais para o processo pedagógico do estágio – Prática Pedagógica V e VI, Estágio Supervisionado em Biologia II e III –, minha participação ativa na orientação dessas futuras profissionais representou uma fonte significativa de realização e satisfação.



REFERÊNCIAS

- ANDRADE, T. Y. I. **O estágio curricular supervisionado de licenciatura em Ciências Biológicas**: um olhar a partir de uma perspectiva crítica. Tese de doutorado apresentada à Universidade Estadual Paulista. São Paulo-SP, 2019.
- ARAÚJO, W. S. de. **Uma prática dialógica com aproximações da educação CTS**: Propostas emancipatórias no estágio dos licenciandos em ciências biológicas. Tese de doutorado apresentada à Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2018.
- BARICHELO, M. R. A.. **A trama dos processos de inclusão/exclusão do outro na relação pedagógica**: um estudo sobre a presença do outro no período de estágio do curso de ciências biológicas – licenciatura. Tese de doutorado apresentada à Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2018.
- BARREIRO, I. M de F; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BORGES, L.. Mãe solteira não. Mãe solo! Considerações sobre maternidade, conjugalidade e sobrecarga feminina. **Revista Direito e Sexualidade**. nº 1, maio, 2020.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- EGLER, V. de L. **Aprendizagens de professoras na ação pedagógica**: Compreensões a partir da teoria da subjetividade. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB. Brasília, 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GALVÃO, L. C. de M. S. **O Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas na profissionalização docente e na construção da identidade do futuro professor**. Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão-SE, 2018.
- GAMEIRO, G. **Perfil aventura**: Richard Rasmussen, um biólogo cheio de polêmicas. 2017. Disponível em <https://www.webventure.com.br/>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- GARCIA, J. F. M. **Sentidos da leitura mediados pela experiência do Estágio Supervisionado de estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas**. Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte-MG, 2014.
- GASTAL, M. L. de A.; AVANZI, M. R. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 149-158, 2015.
- GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.
- GIMENES, C. I. O Pibid e a licenciatura: veredas de uma mesma formação. **Pro-Posições**, Campinas, SP. V. 32, 2021.
- GIMENES, C. I. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de Ciências Naturais**: possibilidade para a práxis na formação inicial? Tese de doutorado apresentada à Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, 2016.
- GONZÁLEZ REY, F. L. A epistemologia qualitativa 20 anos depois. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L.; PUENTES, R. V. (org.). **Epistemologia**



qualitativa e teoria da subjetividade: discussões sobre educação e saúde. Uberlândia, MG: EDUFU, 2019.

GONZÁLEZ REY, F. L. O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia? **Pesquisas e práticas psicossociais – PPP**, n. 8, v. 1, São João del-Rei, jan-jun, 2013.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Subjetividade e saúde:** superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Construindo o compromisso social da psicologia).

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. L. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (org.). **O outro no desenvolvimento humano:** diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia. São Paulo: Thomson Learning, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Comunicación, personalidad y desarrollo.** La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1995.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. **PTCEDH**, v. 13, n. 2, jun. 2017a. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6026205>. Acesso em: 10 jul. 2024.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade:** teoria, epistemologia e método. Campinas: Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **La personalidad su educación y desarrollo.** La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

GOULART, D. M. **Saúde Mental, desenvolvimento e Subjetividade:** da patologização à ética do sujeito. São Paulo: Cortez, 2019 (Coleção construindo o compromisso social da psicologia).

HOFFMANN, M. B. **Constituição da identidade profissional docente dos formadores de professores de Biologia:** potencialidades da intercoletividade. Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2016.

IFRR. **Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.** Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima/IFRR. Boa Vista, 2015. Disponível em: <https://boavista.ifrr.edu.br/cursos/graduacao/licenciatura-em-ciencias-biologicas>. Acesso em: 22 ago. 2022.

JESUS, J. M. **Efeitos do PIBID nos cursos de licenciatura do campus Professor Alberto Carvalho/UFS:** estudo comparativo entre egressos participantes e não participantes do programa durante e depois da formação inicial. Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão-SE, 2018.

KNAPP, J. S. F. **Os processos formativos dos estágios supervisionados na constituição de professores de Ciências e Biologia.** Tese de doutorado apresentada à Universidade Estadual de Londrina. Londrina-PR, 2018.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, maio/ago. 2021.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr, 2002.



LE GOFF, J. Documento/monumento. In: **História e memória**. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990, p. 535-553.

MAGALHÃES, C. A. **O estágio e a formação dos futuros docentes de biologia**: a participação dos professores da escola básica. Tese de doutorado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP, 2018.

MATOS, C. de A.; ROSSATO, M. M. **A dimensão subjetiva da profissão de psicólogo escolar**: desafios aos processos formativos. *Psicologia Escolar e Educacional*. 2020, v. 24.

MELLO, A. C. R. de; HIGA, I. Violência simbólica na formação de professores de Ciências e Biologia: julgamentos de bens simbólicos do subcampo da escolar. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, 2021.

MELLO, A. C. R. de. **Relações de poder na formação docente**: julgamentos dos bens simbólicos do subcampo escolar durante o estágio supervisionado. Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal de Paraná. Curitiba-PR, 2019.

MELLO, A. C. R. de; HIGA, I. Busca por capitais no campo da escola e sua relação com o desenvolvimento profissional docente de professores supervisores de estágio de Ciências e Biologia. **Ciência & educação**, v. 24, n. 2, p. 301-317, 2018.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: González Rey, F. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da Teoria da Subjetividade. In: ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. **Formação de educadores e psicólogos**: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica. Curitiba: Appris, 2019.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

MORAES, C. B.; GUZZI, M. E. R. de; SÁ, L. P. Influência do estágio supervisionado e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na motivação de futuros professores de Biologia pela docência. **Ciênc. Educ., Bauru**, v. 25, n. 1, p. 235-253, 2019.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. do.; NEZ, E. de. Estado de Conhecimento: A Metodologia na Prática. **Revista Humanidades e Inovação**. v. 8, n. 55, ago, 2021.

MUNIZ, L. S.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e desenvolvimento**: princípios e estratégias do trabalho pedagógico. Curitiba: Appris, 2019.

NETO, A. J. C.. **Construção dialogada da base de conhecimento da ação docente por estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCAR**. Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2012.

OLIVEIRA, B. L. da S.. **Sentidos subjetivos da docência**: subjetividade e identidade docente de uma professora de ciências. Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. Belém, 2019.

PALCHA, L. S.. **O efeito-leitor na mediação de conhecimentos do estágio**: uma análise dos discursos de licenciandos em ciências biológicas. Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal de Paraná. Curitiba-PR, 2016.

PIRES, C. D. de O.. **A formação acadêmico-profissional de professores no curso de**



Ciências Biológicas da UFSC: uma reflexão sobre outros espaços pedagógicos. Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2018.

PUENTES, R. V. Didática Desenvolvimental na perspectiva da subjetividade: da aprendizagem reflexo-associativa à aprendizagem como produção criativa. In: MITJÁNS

MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V.R.; PUENTES, R. V. (Org.). **Teoria da Subjetividade:** discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas, SP: Alínea, p. 330-359, 2020.

RAMIARINA, N. T. R.. **Educação Ambiental e Direitos Humanos na formação inicial de professores de Ciências Biológicas.** Tese de doutorado apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ, 2016.

ROSA, J. K. L.; WEIGERT, C.; SOUZA, A. C. G. de A. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 3, 2012, p. 675-688.

ROSSATO, M; ASSUNÇÃO, R. O desenvolvimento subjetivo no processo da formação docente. In: ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. **Formação de educadores e psicólogos:** contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica. Curitiba: Appris, 2019.

ROSSATO, M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 2, p. 289-298, 2013.

ROSSATO, M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. In: Mitjans Martínez, A.; Tacca, M. C. V. R. **Possibilidades de aprendizagem:** Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Alínea, p. 71-107, 2011.

SOARES, M. N. **O Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Ciências Biológicas e a busca pela experiência formativa:** aproximações e desafios. Tese de doutorado apresentada à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, 2012.

TACCA, M. C. V. R. Estratégias Pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** Campinas: Ed. Alínea, 2006.

TAKAHASHI, B. T. **A Formação inicial de professores de Ciências no Estágio Supervisionado:** compreendendo a identidade docente a partir da Teoria das Representações Sociais e da Epistemologia de Ludwik Fleck. Tese de doutorado apresentada à Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 2018.



APÊNDICES



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
<https://edoc.amazonas.am.gov.br/820E.5FAD.110E.8C9A/F1B448CC>
Código verificador: **820E.5FAD.110E.8C9A** CRC: **F1B448CC**

APÊNDICE A – CONVITE E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ACADÊMICO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECEM
REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - REAMEC

**SUBJETIVIDADE EM MOVIMENTO: A PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM BIOLOGIA NO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO SOB A ÓTICA CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVA**

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA E CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES

Caro (a) Acadêmico(a),

Meu nome é Marilda Vinhote Bentes, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECEM), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), estou desenvolvendo a pesquisa “**Subjetividade em movimento: a preparação para a docência em biologia no estágio supervisionado sob a ótica construtivo-interpretativa**” sob orientação do Professor Doutor José Moysés Alves.

A pesquisa tem como objetivo analisar como mudam as configurações subjetivas relacionadas ao processo de preparação para o exercício da profissão docente, durante o estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Este estudo será realizado nas instalações do Campus Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima e em escola campo de estágio, durante as aulas de biologia e / ou em horários definidos pelo (a) professor (a) do componente curricular.

Diante do exposto, convido-o (a) a participar das atividades que serão propostas para construção das informações para pesquisa.

Atenciosamente,

Marilda Vinhote Bentes - doutoranda, PPGECEM/UEA

Boa Vista-RR, _____, de 2022.



APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECEM
REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - REAMEC**

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado (a) e estou ciente dos objetivos e procedimentos a que serei submetido (a) e dos benefícios do presente estudo. Fui igualmente informado:

1. do direito de receber resposta a qualquer pergunta ou dúvida sobre esta pesquisa;
2. da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento de participar da pesquisa;
3. do direito de ser mantido o anonimato da minha identidade e ter minha privacidade preservada.

Declaro que tenho conhecimento da realização da pesquisa, bem como de sua finalidade e concordo em participar nas atividades elaboradas pela pesquisadora citada neste termo de consentimento.

Boa Vista-RR, _____ de _____ de 2022.

Nome do(a) acadêmico: _____

Assinatura: _____

Contato: Marilda Vinhote Bentes. Telefone: (95) 98102-1445

E-mail: marilda.bentes@ifrr.edu.br



APÊNDICE C⁴ - ROTEIRO PARA MEMORIAL

Nesta redação, peço que faça memória de sua experiência de vida no seu lar, enquanto criança e adolescente, enquanto estudante (na escola - educação infantil, ensino fundamental e médio e universidade) que a tenha marcado, alguma situação que você acredita que tenha contribuído para seu processo de formação como professor(a), mesmo em seu contexto fora da sala de aula. Peço que comente sobre as experiências escolhidas, fale dos motivos que a fez optar por tal momento e, além disso, reflita sobre como interpreta esta situação atualmente. Reflita sobre ser acadêmico(a) de licenciatura, ser licenciando em Ciências Biológicas, o que acredita que te fez chegar até aqui. E também sobre o (a) professor (a) que você gostaria de ser, e os caminhos que você acredita que ainda são necessários traçar para poder alcançar este ideal.

⁴ Todos os Apêndices, a partir do C, são adaptações da Tese: Aprendizagens de professoras na ação pedagógica: Compreensões a partir da teoria da subjetividade, de Valdívia de Lima Egler (2022) e da Dissertação: Sentidos Subjetivos da docência: Subjetividade e identidade docente de uma professora de ciências, de Bruna Livia da Silva Oliveira (2019).



APÊNDICE D – ROTEIRO DE DIRECIONAMENTO NAS AULAS

A partir do planejamento construído com o professor orientador, os acadêmicos serão questionados, por mim, no componente curricular de Prática Pedagógica V, posteriormente, no VI sobre:

5.2 Os temas geradores das aulas, de acordo com a realidade, pois vão desenvolver as aulas a partir de projetos;

5.3 Os procedimentos planejados: como desenvolverá o tema, início, meio e fim da aula e outros em que os participantes possam se expressar;

5.4 Abordar sobre os conteúdos específicos e como se desenvolvem na prática;

5.5 Quais dificuldades foram encontradas nos estudantes;

5.6 Os gêneros textuais utilizados nas práticas, apresentaram algumas dificuldades na comunicação;

5.7 Falar sobre as expectativas em relação a ação pedagógica;

5.8 Suscitar falas sobre as situações ocorridas em sala de aula;

5.9 O que foi interessante na ação pedagógica e o que faria de forma diferente;

5.10 Houve aprendizagem na ação pedagógica? Independente da resposta, pedir explicação.



APÊNDICE E – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

- 5.11 Organização do espaço, tempo e materiais relacionados às ações pedagógicas;
- 5.12 Relacionamento entre licenciando e professor titular na escola campo (comunicação);
- 5.13 Relacionamento entre licenciando e alunos;
- 5.14 Relacionamento com professores, gestores, coordenadores pedagógicos e outros membros da escola (reflexões, trocas de experiências, conversas informais, assuntos abordados);
- 5.15 Relações entre o planejamento pedagógico e as ações pedagógicas: objetivos, conteúdos, métodos, estratégias, avaliação;
- 5.16 Situações problema nas ações pedagógicas;
- 5.17 Aspectos relacionados a mudanças e transformações nas ações pedagógicas;
- 5.18 Relação entre o Projeto Político Pedagógico da Escola, o planejamento pedagógico do acadêmico e suas ações pedagógicas.

Observação: o estagiário será observado durante os quatro estágio, pois independente do estágio, esse processo na escola campo é contínuo, mesmo que seja na observação ou na docência, cada resultado trazido pelo acadêmico, haverá discussões nos momentos de planejamento e apresentação ao final de cada estágio.



APÊNDICE F – ROTEIRO DE MOMENTOS INFORMAIS

- 5.191. Melhores ações pedagógicas;
- 5.202. Ações pedagógicas que já realizou e evitaria realizar novamente;
- 5.213. Suas principais aprendizagens durante o estágio.
- 5.224. Nas suas ações pedagógicas, quais suas principais alegrias.
- 5.235. Nas suas ações pedagógicas, quais suas principais frustrações.
- 5.246. Conhecimentos que considera ter e que são importantes para as ações pedagógicas.
- 5.257. O que gostaria de aprender?
- 5.268. O que mudaria na escola em que está estagiando e no IFRR.
- 5.279. Citar principais projetos e descrever o que tem feito para concretizá-los.
- 5.2810. Identificar algumas situações pedagógicas que demandaram esforços de aprendizagem para sua realização? Exemplos.
- 5.2911. Lidar com situações inesperadas na prática profissional.
- 5.3012. A observação foi fonte de aprendizagem? Explique.
- 5.3113. Materiais teóricos foram utilizados para melhorar sua prática docente. Comente.
- 5.3214. Em situações vivenciadas no estágio, você usou conhecimentos que aprendeu ao longo da vida? Quais? Como foi?
- 5.3315. Você considera que em algumas situações você recorreu a ações já realizadas anteriormente como fonte de aprendizagem para a elaboração de novas ações pedagógicas.

Observação: os participantes (estagiário e docente titular da escola campo) serão observados durante os quatro estágios, pois independente do estágio, esse processo na escola campo é contínuo, mesmo que seja na observação ou na docência, cada resultado trazido pelo acadêmico, haverá discussões nos momentos de planejamento e apresentação ao final de cada estágio.



APÊNDICE G - ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS DIÁRIOS DE ESTÁGIO

5.34 Relações entre o planejamento e as ações pedagógicas;

5.35 Aprendizagens expressas nas produções;

5.36 Evoluções de posicionamentos relacionando o estágio com sua futura profissão;

5.37 Dificuldades apresentadas;

5.38 Relação entre a aprendizagem do IFRR e a prática de estágio.

Observação: haverá direcionamento e esse processo será analisado por mim, enquanto docente e pesquisadora.



APÊNDICE H - COMPLEMENTO DE FRASES

01	Gosto:	34	Minha principal ambição é:
02	O tempo mais feliz:	35	Nas aulas:
03	Realizo-me quando:	36	Prefiro:
04	Gostaria de saber:	37	Felicidade:
05	Aprendo quando:	38	Sofro:
06	Aprendo para:	39	Considero que posso:
07	Não consigo:	40	Este lugar - universidade:
08	Minha futura profissão:	41	Este lugar - campo de estágio:
09	Meu maior temor:	42	Meus professores:
10	Quando ensino:	43	Professor supervisor de estágio:
11	Aprender ganha sentido quando:	44	Meu maior problema:
12	Sou criativa quando:	45	Sempre quis:
13	Meu futuro:	46	Ser professora:
14	Estudo porque:	47	A sala de aula:
15	Meus objetivos:	48	O acadêmico:
16	Estou melhor quando:	49	Com frequência sinto:
17	Reflico:	50	O passado:
18	Considero que posso:	51	As contradições:
19	Esforço-me para:	52	Família:
20	A profissão de docente me faz pensar:	53	Aprendo facilmente quando:
21	Incomodam-me:	54	Lazer:
22	Vejo sentido em:	55	Sou uma pessoa:
23	Sonho:	56	Quando estou sozinha:
24	É inspirador:	57	Transformo-me:
25	Preciso:	58	Meu maior prazer
26	Quando tenho dúvida:	59	Sempre que posso:
27	Ensinar:	60	Quando era criança:
28	Minha opinião:	61	Eu como professor:
29	Me enxergo como:	62	Quando crio algo novo:
30	Trabalho porque:	63	A sociedade:



31	Gostaria de saber:	64	Sou uma pessoa:
32	Lar:	65	Dedico a maior parte do meu tempo
33	Meus amigos	66	Quero poder:

Observação: os participantes (estagiário e docente titular da escola campo) deverão fazer o complemento de frases.



APÊNDICE I - EIXOS TEMÁTICOS INICIAIS PARA DINÂMICAS CONVERSACIONAIS

Eixo temático 1:

- 5.39 História de vida;
- 5.40 Informações gerais;
- 5.41 Contexto sociocultural em que se desenvolveu;
- 5.42 Trajetória escolar;
- 5.43 Crenças, ideias, valores;
- 5.44 Gostos, preferências, interesses;
- 5.45 Escolhas importantes na vida;
- 5.46 Contextos de aprendizagem em diferentes momentos da vida;
- 5.47 Relações pessoais importantes;
- 5.48 Experiências profissionais;
- 5.49 Projetos pessoais realizados e não realizados;
- 5.50 Objetivos de vida;
- 5.51 Projetos futuros.

Eixo temático 2:

- 5.52 Memorial do percurso docente;
- 5.53 Formação acadêmica;
- 5.54 Formação continuada;
- 5.55 Experiências profissionais importantes;
- 5.56 Momentos de crise;
- 5.57 Projetos;
- 5.58 Relações sociais nos contextos profissionais;
- 5.59 Ações pedagógicas marcantes desenvolvidas em diferentes momentos do percurso profissional;
- 5.60 Aprendizagens ao longo da trajetória profissional.

Eixo temático 3:



- 5.61 Aprendizagens importantes na história de vida;
- 5.62 Momentos em que mais se sentiu motivada a aprender;
- 5.63 Momentos que gostaria de esquecer;
- 5.64 Momentos de orgulho em relação às aprendizagens;
- 5.65 Momentos que exigiram coragem em relação a aprender;
- 5.66 Lembranças profissionais relacionadas a aprendizagens;
- 5.67 Pessoas que tiveram um papel marcante em suas aprendizagens;
- 5.68 Turmas de estudantes consideradas importantes na trajetória profissional;
- 5.69 Ações pedagógicas marcantes na trajetória profissional.

Observação: os participantes (estagiário e docente titular da escola campo) passarão por esse processo.



ANEXO



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
<https://edoc.amazonas.am.gov.br/820E.5FAD.110E.8C9A/F1B448CC>
Código verificador: **820E.5FAD.110E.8C9A** CRC: **F1B448CC**

ANEXO A – RELATÓRIO DE APROVAÇÃO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA MUDANÇAS NA SUBJETIVIDADE DE FUTUROS(AS) PROFESSORES(AS) DE CIÊNCIAS

Pesquisador: MARILDA VINHOTE BENTES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 66048922.4.0000.5302

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.951.020

Apresentação do Projeto:

CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA MUDANÇAS NA SUBJETIVIDADE DE FUTUROS(AS) PROFESSORES(AS) DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Introdução. Esta proposta, tendo como início minhas vivências e interesses pelo tema, em termos de experiências acadêmicas e profissionais, bem como foco na revisão de literatura sobre a produção científica no que diz respeito ao "Estágio Supervisionado" e "Licenciatura em Ciências Biológicas", demonstrando o que existe na base de Teses da BDTD acerca das temáticas, trago à tona a relevância e as justificativas deste estudo para a área de formação de professores no curso de Ciências Biológicas, a partir da base teórica desenvolvida por González Rey: Teoria da Subjetividade na perspectiva Cultural-Histórica, pois trata da complexidade que cerca as mudanças das configurações subjetivas do processo de formação de licenciandos durante o Estágio Supervisionado, a partir do percurso metodológico com base na epistemologia qualitativa: metodologia Construtivointerpretativa do conhecimento, a partir dos pressupostos da Teoria da Subjetividade como base de estudo da subjetividade, envolvendo os procedimentos e instrumentos a serem utilizados em um contexto de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Avalio que o estágio supervisionado é um espaço formativo rico para a investigação a partir do conhecimento da Teoria da Subjetividade na perspectiva Cultural-Histórica, haja vista a possibilidade de constituir-me pesquisadora, em um processo de reflexão

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.
Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.310-000
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufrr.br

Página 01 de 06



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 5.951.020

epistemológica que permitirá novas construções que podem me favorecer e cooperar com a potencialidade da capacidade de aprendizagem do acadêmico. Assim, me interessa pesquisar acerca do processo de formação dos licenciandos em meio à sua construção subjetiva, porém não o discurso em si, a expressão direta, como ocorreu no mestrado, mas sim, a partir dos significados das informações produzidas pelo indivíduo, em que o espaço comunicativo, neste caso o contexto do curso em questão, é um ambiente de produção subjetiva social, em que ocorrem movimentos e mudanças advindas de distintos grupos, ideologias e posicionamentos, tendo em vista questões sociais, históricas e culturais que geram atos reflexivos. Em linhas gerais, ao pesquisar o processo de formação inicial de professores, a partir da TS, onde a subjetividade é constituída por unidades simbólico-emocionais referente ao que envolve o indivíduo como um todo, em que os sentidos subjetivos correspondem a si próprio e aos grupos que fez e faz parte, trará contribuições significativas. A nível institucional, propõe aguçar possibilidades reflexivas acerca do ser docente nos cursos de formação de professores, inclusive poderá gerar uma avaliação nas atividades do curso ou até uma reestruturação no Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFRR. No que diz respeito ao campo de estudo, faz menção à complexidade que envolve o licenciando durante o estágio supervisionado e sua constituição para sua futura atuação docente, onde sua história de vida é considerada, a qual gera possibilidades reflexivas e criativas acerca do contexto que envolve a profissão docente. Assim, esse processo científico que é esta pesquisa, envolverá um arcabouço teórico que favorecerá uma melhor compreensão do processo que abarca a capacidade motivacional da configuração subjetiva da ação pedagógica do docente. Há que se considerar as articulações necessárias para o desenvolvimento de recursos subjetivos na área educacional que poderão trazer possibilidades epistemológicas e metodológicas para novas pesquisas no que corresponde a contribuição do processo de estágio para a formação do futuro docente e a produção de conhecimento, principalmente relacionada à aprendizagem do licenciando e ao papel do docente universitário, ambos em distintos contextos. Por isso, no percurso da pesquisa do doutorado, a partir de interpretações organizadas por mim, em meio à pluralidade de informações no âmbito do curso acima citado, busco saber Como acontece o processo de preparação para a futura atuação profissional de licenciandos de biologia, durante o estágio supervisionado, em meio a mudanças em suas configurações subjetivas relacionais e operacionais relevantes para essa atuação?, em que envolve tanto as configurações subjetivas individuais (história de vida) quanto a subjetividade social do contexto (Estágio do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFRR).

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.
Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.310-000
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufrr.br

Página 02 de 06



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 5.951.020

Hipótese. Durante o estágio supervisionado, orientado na perspectiva de formação do professor crítico reflexivo, capaz de articular teoria e prática em sua tomada de decisões, ocorrem mudanças significativas nas configurações subjetivas relacionadas à docência de licenciandos de biologia e o desenvolvimento de recursos subjetivos relacionais e operacionais relevantes para a futura atuação profissional.

Metodologia. O percurso metodológico para a construção dos dados que servirão de base à pesquisa fundamenta-se na Epistemologia Qualitativa, nos pressupostos da Teoria da Subjetividade de González Rey, isso porque a subjetividade é um objeto de estudo complexo, logo, não pode ser estudada por métodos que a fragmentem em aspectos independentes da configuração singular. Assim, a partir de três princípios que se integram: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento; o caráter dialógico do processo de construção de conhecimento; e o reconhecimento do singular como instância legítima para a produção de conhecimento científico, que organizam a metodologia construtivo-interpretativa para a construção de conhecimento no momento da pesquisa, de modo que os instrumentos serão os indutores da expressão dos participantes e gerem estímulos para questionamentos e provocações por parte do pesquisador no decorrer da investigação. A proposta é utilizar estudos de caso, com uso, a priori de Diálogos preliminares, Memorial(Aulas), Participação da rotina dos acadêmicos, Observação, Conversas informais, Diário de estágio, Complemento de frases e Dinâmica Conversacional (Filme), com registro em Diário de campo. Para realização desta pesquisa, pretende-se, inicialmente, manter um contato com os envolvidos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: coordenadora e professor(a) de estágio do módulo V e os licenciandos do referido módulo, para os quais será apresentada a pretensão da pesquisa e como pode contribuir no processo de reflexão para novas aprendizagens e, também, ouvi-los quanto a estrutura da turma em andamento, potencialidades e as possíveis fragilidades. Com a disponibilidade para realização da pesquisa, haverá um diálogo direto com os acadêmicos, que a partir da assinatura dos documentos necessários, será direcionado a elaboração de um memorial para início da escolha dos possíveis participantes. Ressalta-se que todo esse processo ocorrerá com os docentes co-formadores de estágio.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos gerais. Compreender o processo de preparação para a futura atuação profissional de licenciandos de biologia, durante o estágio supervisionado, considerando mudanças em suas configurações subjetivas relacionadas à docência e o desenvolvimento de recursos subjetivos relacionais e operacionais relevantes para essa atuação.

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.
Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.310-000
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufrr.br

Página 03 de 06



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 5.951.020

Objetivos específicos.

- Entender as configurações subjetivas da história de vida e do social dos licenciandos relacionadas à docência;
- Interpretar prováveis mudanças nessas configurações subjetivas dos licenciandos relacionadas à docência, ao longo do estágio supervisionado;
- Analisar a aprendizagem de recursos subjetivos, relacionais e operacionais pelos licenciandos de biologia, relevantes para a futura atuação profissional, que, provavelmente, ocorrerão durante o estágio supervisionado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, que utilizará instrumentos de coleta e produção de informações não invasivos, os riscos para seus participantes serão mínimos. Estes riscos estarão restritos a possíveis desconfortos, com perguntas e indagações que podem ser feitas pelo pesquisador durante o processo de coleta e construção de informações, que gerem tensionamentos relacionados a possíveis movimentos da subjetividade do participante. Ressaltamos que os participantes poderão declinar de sua participação na pesquisa, podendo abandoná-la a qualquer momento.

Benefícios: Este estudo tem potencial para gerar importantes contribuições para a área da educação em ciências, mais especificamente nos cursos de formação de professores e os envolvidos com estágio supervisionado, por usar um referencial teórico ainda pouco explorado na área, e que considera a complexidade dos fenômenos relacionados à aprendizagem. Apontamos ainda que, esta pesquisa pode produzir sínteses explicativas teoricamente fundamentadas que permitirão a tomada de decisões no âmbito escolar, voltadas à melhoria no processo de estágio supervisionado em ciências biológicas. Por fim indicamos que, o modelo teórico que se pretende produzir a partir desta pesquisa, servirá de suporte à elaboração de intervenções pedagógicas por parte de professores e gestores escolares com o mesmo foco.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de Pesquisa de Doutorado do Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, da Universidade do Estado do Amazonas –UEA

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória constam no projeto de pesquisa.

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.
Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.310-000
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufrr.br

Página 04 de 06



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 5.951.020

Recomendações:

Vide conclusões ou pendências e lista de inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora solucionou as pendências, não apresenta óbices éticos. Portanto, recomenda-se a sua aprovação pelo colegiado deste Comitê de Ética em Pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2049327.pdf	24/02/2023 19:06:01		Aceito
Cronograma	MARILDA_VINHOTE_CRONOGRAMA.pdf	24/02/2023 18:59:41	MARILDA VINHOTE BENTES	Aceito
Outros	CARTA_APRESENTANDO_PENDENCIAS_SOLUCOES.pdf	24/02/2023 18:56:34	MARILDA VINHOTE BENTES	Aceito
Outros	MARILDA_VINHOTE_CARTA_SOLUCIONANDO_PENDENCIAS.pdf	19/12/2022 12:24:55	MARILDA VINHOTE BENTES	Aceito
Outros	MARILDA_VINHOTE_INSTRUMENTO_EIXOS_G_Tematicos_Dinamicas_Conversacionais_Entrevistas.pdf	19/12/2022 12:21:37	MARILDA VINHOTE BENTES	Aceito
Outros	MARILDA_VINHOTE_INSTRUMENTO_F_COMPLEMENTO_FRASES.pdf	19/12/2022 12:19:51	MARILDA VINHOTE BENTES	Aceito
Outros	MARILDA_VINHOTE_INSTRUMENTO_E_ROTUIRO_ANALISE_DIARIOS_ESTAGIO.pdf	19/12/2022 12:18:59	MARILDA VINHOTE BENTES	Aceito
Outros	MARILDA_VINHOTE_INSTRUMENTO_D_ROTUIRO_MOMENTOS_INFORMAIS.pdf	19/12/2022 12:17:58	MARILDA VINHOTE BENTES	Aceito
Outros	MARILDA_VINHOTE_INSTRUMENTO_C_ROTUIRO_OBSERVACAO.pdf	19/12/2022 12:17:10	MARILDA VINHOTE BENTES	Aceito
Outros	MARILDA_VINHOTE_INSTRUMENTO_B_ROTUIRO_DIRECIONAMENTO_AULAS.pdf	19/12/2022 12:10:58	MARILDA VINHOTE BENTES	Aceito
Outros	MARILDA_VINHOTE_INSTRUMENTO_A_ROTUIRO_MEMORIAL.pdf	19/12/2022 12:07:51	MARILDA VINHOTE BENTES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Marilda_Vinhote_Bentes_Projeto_de_Pesquisa_Pendencia_Solucionada.pdf	19/12/2022 12:07:03	MARILDA VINHOTE BENTES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	MARILDA_VINHOTE_TCLE_ACADEMICO.pdf	19/12/2022 12:06:34	MARILDA VINHOTE BENTES	Aceito

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.
Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.310-000
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufrr.br

Página 05 de 06



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR**



Continuação do Parecer: 5.951.020

Ausência	MARILDA_VINHOTE_TCLE_ACADEMI CO.pdf	19/12/2022 12:06:34	MARILDA VINHOTE BENTES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MARILDA_VINHOTE_TCLE_PROFESS OR.pdf	19/12/2022 12:05:14	MARILDA VINHOTE BENTES	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	MARILDA_VINHOTE_CARTA_DE_ENC AMINHAMENTO.pdf	12/12/2022 11:37:32	MARILDA VINHOTE BENTES	Aceito
Outros	MARILDA_VINHOTE_TERMOS_DE_ACE ITE DO ORIENTADOR.pdf	12/12/2022 11:34:54	MARILDA VINHOTE BENTES	Aceito
Declaração do Patrocinador	MARILDA_VINHOTE_DECLARACAO_D E_ISENCAO_DE_ONUS_FINANCEIRO AO UFRR.pdf	12/12/2022 11:32:19	MARILDA VINHOTE BENTES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	MARILDA_VINHOTE_TERMOS_DE_CO MPROMISSO DO PESQUISADOR.pdf	12/12/2022 11:16:08	MARILDA VINHOTE BENTES	Aceito
Declaração de concordância	MARILDA_VINHOTE_TERMOS_DE_CO NSENTIMENTO DA INSTITUICAO.pdf	12/12/2022 11:15:51	MARILDA VINHOTE BENTES	Aceito
Folha de Rosto	MARILDA_VINHOTE_FOLHA_DE_ROS TO ASSINADA.pdf	12/12/2022 11:14:59	MARILDA VINHOTE BENTES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BOA VISTA, 17 de Março de 2023

Assinado por:
Fernanda Ax Wilhelm
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.
Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.310-000
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufrr.br

Página 05 de 06

