



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

Raphaela Sepulveda Scatena

Histórias formativas:

o estágio supervisionado e a formação de professores

São José do Rio Preto - SP
2022

Raphaela Sepulveda Scatena

Histórias formativas:

o estágio supervisionado e a formação de professores

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientador: Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira

São José do Rio Preto – SP
2022

S286h Scatena, Raphaela Sepulveda
Histórias formativas: : o estágio supervisionado e a formação de professores / Raphaela Sepulveda Scatena. -- São José do Rio Preto, 2022
118 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto
Orientador: Edilson Moreira de Oliveira

1. Formação. 2. Narrativa. 3. Professores Formação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Raphaela Sepulveda Scatena

Histórias formativas:

o estágio supervisionado e a formação de professores

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto
Orientador

Prof^a. Dr^a Maria Eliza Brefere Arnoni
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof^a. Dr^o. Ana Clédina Rodrigues Gomes
UNIFESSPA

São José do Rio Preto - SP
08 de março de 2022

Àqueles que não aceitam calar.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a meus pais, Silvana e Vicente, e a minha irmã Gabriela, por todo o suporte e o amor, em todas as etapas de minha vida, especialmente durante este projeto.

Gostaria de agradecer a minha avó Silvia, luz em meu coração, a qual sempre se interessou pelas minhas histórias, acendendo em mim a fagulha da criatividade e da curiosidade, cuja chama iluminou a criação deste texto.

Gostaria de agradecer a meu companheiro da vida e da luta, Igor, por todo o suporte durante a execução desse trabalho, por ter sido minha inspiração, meu leitor número um, meu conselheiro e meu porto seguro na missão de encontrar o caminho.

Gostaria de agradecer a minhas amigas, Kamila e Victória, pelo carinho e acolhimento, sempre me estimulando a seguir em frente.

Gostaria de agradecer a meus colegas do mestrado, Vanilda, Bruna, Alexandra e Janderson, pelas palavras de incentivo, pelas dicas e conselhos durante todo esse processo.

Gostaria de agradecer a Aline, Camila e todos que, em algum momento, me ajudaram a completar esse trabalho.

Gostaria de agradecer aos participantes desta pesquisa, pela confiança em meu trabalho e pela oportunidade, a mim conferida, de conhecer e contar suas histórias.

Gostaria de agradecer a meu orientador por ter confiado em meu potencial.

A todos vocês, meu mais verdadeiro agradecimento!

“PÉS-QUIS-AR

Pés-quis-ando

Pés que querem andar

Pés que zanzam

Que pés andam?

Por onde?

Que pé sabe?

A que pé?

Por onde anda pesquisando?

– Por onde quis.”

(MORAES, 2018, p. 4)

RESUMO

Esse trabalho surge de inquietações deixadas por experiências vividas durante o curso de formação inicial na licenciatura em ciências biológicas, relacionadas aos estágios supervisionados. O estágio para estudantes é definido como um ato educativo escolar supervisionado, que visa ao aprendizado de competências profissionais e deve integrar os projetos político pedagógicos dos cursos de formação de professores. No entanto, a realidade dos cursos e seus estágios supervisionados apresenta problemáticas de importante discussão. A forma com que se estruturam os currículos apresenta, majoritariamente, disciplinas de cunho exclusivamente teórico, sem relação entre si nem elucidações de suas conexões com a realidade que as originam. O estágio, na maioria das vezes, trata-se do cumprimento de exigências legais, desconectado do contexto acadêmico e do projeto pedagógico dos cursos, cujas etapas de avaliação se resumem à prestação de contas e ao registro de atividades, nos chamados “relatórios finais”, sem que se considere a participação e a análise dos próprios alunos sobre suas vivências, esquecendo-se que é na prática o momento da realização de seus processos de identificação pessoal e afirmação como sujeitos da ação. Portanto, esta pesquisa analisou narrativas de experiência sobre o estágio supervisionado obrigatório elaboradas por egressos do curso de licenciatura em ciências biológicas da UNESP de São José do Rio Preto, para tentar compreender, a partir da perspectiva deles, o impacto desse momento no processo de suas construções como profissionais da educação, identificando suas experiências iniciais na escola, assim como suas dimensões em aspectos emocionais, pessoais e sociais. Neste sentido, o uso da narrativa concede uma alternativa valiosa como ferramenta metodológica qualitativa, em que o narrador traz, em seu discurso, o singular e, ao mesmo tempo, a marca da cultura e do contexto histórico, favorecendo o encontro do individual e do coletivo, o rompimento com a alienação e o fortalecimento do sujeito relacional. Na análise narrativa, os investigadores coletam descrições de acontecimentos, organizam e sintetizam-nos para que juntos construam uma trama coerente, com argumentação científica dentro do tópico de estudo. O resultado dessa análise narrativa se trata de uma narrativa retrospecto que busca trazer explicações, associando possíveis razões ou acontecimentos anteriores com o final da história, com os porquês por trás do que se sucedeu. Portanto pretendo com este trabalho trazer apontamentos que contribuam para reflexões nos cursos de formação inicial de professores e a importância de se repensar os estágios supervisionados.

Palavras-chave: Formação docente. Estágio supervisionado. Narrativas.

ABSTRACT

This work arises from concerns left by experiences during the initial training course in the degree in biological sciences, related to supervised internships. Internship for students is defined as a supervised school educational act, which aims to learn professional skills and must integrate the political-pedagogical projects of teacher training courses. However, the reality of the courses and their supervised internships have issues of important discussion. The way in which the curricula are structured mainly present subjects of an exclusively theoretical nature, without relationships between them, nor elucidations of their connections with the reality that originate them. The internship, in most cases, is about complying with legal requirements, disconnected from the academic context and the pedagogical project of the courses, whose evaluation stages are summarized in the rendering of accounts and registration of activities, in the so-called final reports, without that the participation and analysis of the students themselves about their experiences should be considered, forgetting that it is in practice the moment of carrying out their processes of personal identification and affirmation as subjects of action. Therefore, this research analyzed narratives of experience about the mandatory supervised internship prepared by graduates of the undergraduate course in biological sciences at UNESP in São José do Rio Preto, to try to understand from their perspective, the impact of this moment on the process of their constructions. as education professionals, identifying their initial experiences at school, as well as their emotional, personal and social dimensions. In this sense, the use of narrative provides a valuable alternative as a qualitative methodological tool, where the narrator brings in his speech the singular and, at the same time, the mark of culture and historical context, favoring the meeting of the individual and the collective, the breaking with alienation and strengthening the relational subject. In narrative analysis, researchers collect descriptions of events, organize and synthesize them so that together they build a coherent plot, with scientific arguments within the topic of study. The result of this narrative analysis is a retrospective narrative that seeks to bring explanations, associating possible reasons or previous events with the end of the story, with the reasons behind what happened. Therefore, I intend with this work to bring notes that contribute to reflections on initial teacher training courses and the importance of rethinking supervised internships.

Keywords: Teacher training. Supervised internship. Narratives.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais

ATPA Aula de Trabalho Pedagógico por Área

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

HEM Habilitação Específica para o Magistério

IBILCE Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

LDBN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMS Organização Mundial de Saúde

PACA Postura Ativa frente à Causa Ambiental

PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

UNESP Universidade Estadual Paulista

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 INVESTIGANDO NARRATIVAMENTE	19
3 NARRADORA PERSONAGEM	26
3.1 A caminhada	26
3.2 O cenário	29
4 A PESQUISA	34
5 A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	39
6 AS PROBLEMÁTICAS ATUAIS DAS LICENCIATURAS NO BRASIL	46
7 A ORGANIZAÇÃO DA LICENCIATURA E DO ESTÁGIO NO CURSO DE ANÁLISE	53
7.1 O projeto pedagógico de 2007	53
7.2 O Projeto Pedagógico de 2015	57
8 AS NARRATIVAS	60
8.1 Minha narrativa de experiência sobre o estágio curricular supervisionado	61
8.2 Professores infelizes: um problema estrutural, cultural e administrativo	67
8.3 Um professor resiliente	70
8.4 Disciplinas teóricas e cansativas	73
8.5 Mas e o mercado de trabalho?	80
8.6 Formação dupla: uma faca de dois gumes	82
8.7 O mesmo estágio, pontos de vista diferentes: Patrícia, Bruno e Rita.	85
8.7.1 Um projeto milagroso e aparências que enganam.	85
8.7.2 A interação social da prática pedagógica	91
8.7.3 A desprofissionalização da docência	93
8.8 A escola não está preparada para participar da formação de professores.	96
9 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES	101
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	106
REFERÊNCIAS	112

1 INTRODUÇÃO

Olá. Este texto se trata de uma dissertação, um dos requisitos para obtenção do título de mestre, uma produção de cunho científico e que, neste caso, também é uma história. No entanto, não se trata de fantasia ou ficção, mas de uma narrativa de experiência sobre a formação docente, que tem como foco o estágio curricular supervisionado.

A narrativa pode apresentar formas e estilos diversos; seja como textos orais, escritos ou visuais, ela vem sendo motivo de investigação de diferentes áreas do conhecimento, como: educação, medicina, psicologia, sociologia, história, antropologia, arte e diversas outras (DE OLIVEIRA; SILVA-FORSBERG, 2020).

A pesquisa narrativa se trata de uma metodologia qualitativa, a qual considera haver conexão indissociável entre a subjetividade do sujeito e o mundo objetivo (SILVA; MENEZES, 2001). Dessa forma, ao ouvirmos ou lermos histórias sobre vivências experienciadas por outros, podemos observar a conexão entre a ação e as motivações, isto é, os porquês por trás de uma atitude (POLKINGHORNE, 1995).

Assim, nesta narração, busco desvelar essa conexão entre a ação e as motivações ao analisar narrativas de experiências, minhas e de voluntários, licenciados pelo curso de ciências biológicas da UNESP de São José do Rio Preto, sobre um momento muito importante em nossas formações iniciais como professores: o estágio curricular supervisionado.

O estágio, evento foco de nossa análise, é definido pela lei federal Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 como:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008)

Segundo a lei, o estágio é uma experiência que deve estar no planejamento das instituições de ensino, em seus projetos político pedagógicos¹, como

¹ Documento unificador, avaliador e estruturador do trabalho pedagógico, que deve ser construído coletivamente, como uma das incumbências das instituições de ensino geridas democraticamente (LDBN nº 9394/96, art. 12, art. 14).

oportunidade que visa promover o aprendizado de competências profissionais pelos estagiários.

As legislações que regulamentam o exercício do estágio supervisionado, nos cursos de licenciatura, se baseiam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96. No artigo 61, inciso I e II dessa lei, são estabelecidos objetivos para a formação dos profissionais da educação, os quais incluem a associação entre teorias e práticas, mediante a capacitação em serviço. No artigo 82 do documento, é colocado que os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição. No estado de São Paulo, o estágio é normatizado pela Deliberação CEE/SP Nº 111/2012, que, em seu artigo 1, estabelece que:

A formação de docentes para a educação básica far-se-á nos Cursos de Pedagogia, Normal Superior e de Licenciatura de acordo com o que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, e nos termos desta Deliberação. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2012)

Nesta perspectiva, o estágio representa parte importante integrada ao currículo dos cursos de licenciatura, em que o aluno, professor em formação inicial, tem a oportunidade de assumir sua identidade profissional pela primeira vez, experienciando questões como o compromisso com o educando e com a família e a comunidade dele (DE ANDRADE, 2005).

Assim, como professora de primeira viagem, que finalizou um curso de licenciatura há não muito tempo, também tive que passar pelo estágio curricular supervisionado na escola, experiência que considero de impacto positivo em minha formação, mas que também apresentou muitos problemas e pontos negativos, como lhe contarei com detalhes mais adiante. É por causa dessa vivência, aplicada em minhas leituras e práticas como professora, que me posiciono como produtora de conhecimentos, os quais se transformam e enriquecem a cada nova reflexão, quando o passado e o presente se misturam em minhas histórias em formação.

Foi da reflexão sobre essa experiência que me surgiram muitos questionamentos que envolviam minha formação, a de meus colegas e o nosso papel como profissionais da educação. Foi a primeira vez que entendi a responsabilidade

envolvida em ser professora, em educar pessoas e em me inserir na instituição escolar com todas as suas problemáticas e imprevisibilidades.

A sensação de despreparo e abandono, sentimentos constantes em minha experiência de estágio, me fazia questionar, a todo momento, se eu era a única que encontrava dificuldades com os professores da escola, se era a única que constantemente se sentia invisível ou um incômodo naquele espaço. Será que, para meus colegas da licenciatura, o estágio impactou de forma diferente? Quais foram os impactos desse momento em nossa formação e construção como profissionais da educação brasileira? Por que passamos tantas horas aprendendo sobre morfologias específicas de tecidos vegetais, aprendendo como utilizar o programa de estatística, sem antes termos subsídios para lidar com um aluno ansioso, ou com o que sofre com violência doméstica, ou com aquele que já é tão estigmatizado pelos professores que sua ausência é comemorada?

Ao conversar com meus colegas, nas raras oportunidades que tive, percebi que nem todos pareciam observar o mesmo que eu sobre o estágio, e isso me gerou muitas dúvidas sobre o poder das experiências em nossa realidade de formação.

O que faz o aluno se aproximar criticamente de suas vivências? Teria a reflexão sobre a experiência potencial de atuar nessa aproximação? E, se sim, o que é necessário para que esse potencial se desenvolva de forma crítica?

A perspectiva crítica adotada aqui é aquela em que o estagiando questiona os fundamentos históricos e sociais que originam determinados fenômenos observados na prática, buscando compreender sua natureza mais profunda (ARNONI, 2001).

Neste sentido, existem diversas formas de tratarmos sobre a questão da experiência e o que nela pode propiciar a construção de um conhecimento crítico sobre a realidade.

Na abordagem ontológica marxiana, o conhecimento faz parte de uma totalidade que é o ser social. Para compreendê-lo é necessário conhecer as determinações essenciais deste ser, é necessário identificar que local esse conhecimento ocupa na produção e reprodução dele, é necessário compreender a práxis social (TONET, 2018).

Segundo Marx, o ser social é o homem que se funda por meio do trabalho, isto é, um ato social e histórico que envolve a transformação da natureza para produzir os bens materiais essenciais a sua existência. Nesse processo, o homem, nesse caso

nos referimos ao gênero humano, ao agir de modo intencional sobre a natureza, produz uma nova realidade, que, diferentemente do natural, é social. Ao transformar a natureza, ele transforma a si mesmo e as relações sociais presentes nessa realidade (TONET, 2011).

Por isso, para entendermos o ser social, primeiramente, precisamos entender em que momento histórico ele se insere e, ao mesmo tempo, é produzido. Dessa forma, é importante enfatizar que as histórias aqui contadas ocorrem em um momento histórico regido pelo capitalismo, no qual existem classes sociais, ou seja, “grandes grupos de indivíduos, cuja origem está no processo de produção e apropriação da riqueza” (TONET, 2018, p. 16). Assim, neste sistema, encontramos duas classes básicas: “a daqueles que produzem a riqueza e a daqueles que são proprietários dos meios de produção e se apropriam da maior parte da riqueza produzida” (TONET, 2018, p. 16).

A grande questão é que, nesse sistema, para que uma classe sobreponha seus interesses aos da outra, ela exerce também domínio sobre as forças materiais, as ideias e os valores, explicando o mundo de forma que ele se adeque a esse objetivo. Isso significa dizer que os indivíduos, ao elaborarem teorias, ao produzirem conhecimento e ao realizarem suas ações, fazem isso atendendo aos interesses profundos da classe social em que se inserem. O conhecimento, nesta perspectiva, é um instrumento de intervenção social, seus predizeres têm largas consequências sociais e, dependendo de suas intencionalidades, manifestam-se pela manutenção ou pela libertação desse domínio (TONET, 2011).

Nesta perspectiva, os fatos não se dão de forma isolada, pois a realidade social é um conjunto de partes, articuladas, de uma totalidade, e não é possível compreendê-la isoladamente (TONET, 2018). O trabalho, o conhecimento, a própria linguagem e a educação fazem parte disso, porque compõem a realidade do ser social.

A esse respeito, como esse trabalho versa sobre o contar de histórias, é importante refletirmos também sobre a questão da linguagem, pois nós, como seres humanos, temos nossa atividade cercada por ela e, seja na forma de textos escritos, orais ou visuais, ela apresenta papel crucial em nossa criação de sentido do mundo (BONDÍA, 2002).

Assim, como a linguagem é importante para nossos mecanismos de significação, palavras são mais que meramente palavras, são também parte do nosso

pensar; é por meio delas que nos comunicamos, nos relacionamos e contamos nossas histórias (BONDÍA, 2002).

Esse é um ponto muito importante nesta pesquisa, pois, quando analisamos o discurso por trás das palavras escolhidas em uma narrativa, seja ao assistirmos um filme, uma série, uma propaganda, ou ao lermos uma notícia no jornal, ao ouvirmos uma história, é necessário sabermos que vivemos em uma luta de significados, uma luta pelo controle das palavras, pelo silenciamento de umas e pela imposição de outras, uma luta de classes.

Como exemplo dessa luta, vejamos a associação entre as palavras: *informação, aprendizagem e conhecimento*.

Você, que me lê, já deve ter ouvido as frases “vivemos na era da informação” ou “em uma sociedade de informação”. Elas são comuns nos veículos midiáticos, geralmente utilizadas para exaltar o avanço das tecnologias e da internet. No entanto, o problema está em sua associação com as frases “vivemos em uma sociedade de aprendizagem ou sociedade de conhecimento”, pois essa aproximação de sentidos entre as palavras *informação, conhecimento e aprendizagem*, transmite uma mensagem falsa e ideologicamente interessada de que o conhecimento se dá quando estamos informados, como se, para aprender, fosse necessário apenas obter e processar informação (BONDÍA, 2002).

Assim, vivemos em uma era de fabricação de informação e opinião, pois não só o sujeito moderno deve estar super informado a todo o tempo, mas também deve opinar (BONDÍA, 2002). A velocidade em que somos bombardeados por informação nos impede também de lembrar dela, já que, logo que algo acontece, imediatamente teremos outra coisa acontecendo, em um eterno rolar das telas de nossos celulares.

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (BONDÍA, 2002, p. 22)

Nessa aproximação, que se materializa por meio desse discurso, é eliminada a possibilidade da experiência, pois ela representa o que nos toca, o que nos acontece e não tem o mesmo significado atribuído a “informação”, não é o que se passa

(BONDÍA, 2002). “O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida.” (BONDÍA, 2002, p. 27)

Quando pensamos que as instituições de ensino estão inseridas nessa sociedade de classes sociais, regidas pelo funcionamento veloz, perverso e generalizado do par informação/opinião, percebemos o quão acelerados estamos para que algo nos aconteça, para experienciar, seja na escola, na universidade, nos cursos de formação de professores, seja no estágio curricular supervisionado.

Bondía (2002) faz uma crítica à forma como o conhecimento é visto atualmente pelo princípio da racionalidade instrumental, na qual:

[O] conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e algo que tem que ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, num sentido estritamente instrumental. O conhecimento é basicamente mercadoria e, estritamente, dinheiro; tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada como o dinheiro. (BONDÍA, 2002, p. 27)

Nesta perspectiva, o professor é aquele cuja função é resumida a transferir conhecimento, não é ser pensante, capaz de produzir conhecimento crítico sobre a realidade de sua profissão. Assim, sua formação também atende a esse discurso, em que a prática é resumida à aplicação de teorias, é menos valorizada e não permite a experiência.

Por isso, neste trabalho defendo que é urgente resgatarmos saberes que, mediados pela experiência, acontecem na relação entre a vida humana e o conhecimento: os saberes da experiência (BONDÍA, 2002; ORBE; BONDÍA; SANGRÁ, 2006; BONDÍA, 2011; CONTRERAS, 2013).

Assim, essa recuperação começa pela minha escrita, pois nela você encontra poemas, diálogos internos, sentimentos, envolvimento e posicionamento. Ela se apresenta dessa forma pois há uma dimensão estética propositalmente escolhida para este texto, cujo propósito é instigá-lo a continuar a leitura e a compreender os conceitos que aqui tratamos de diferentes formas, com o uso de linguagens que transgridam algumas convenções presentes nas produções acadêmicas, não assumindo um suposto véu de neutralidade e distanciamento.

Cabe destacar que estética na perspectiva de Friedrich Schiller apresentada na obra *Estética, Beleza e Vida* (KEIM, 2022) se apresenta como a sensação gerada por determinado evento, junto às pessoas a quem ele alcança. Essa observação fundamenta a forma como foi desenvolvida a análise das narrativas desse trabalho.

Segundo a pesquisadora Leila Domingues Machado (2004), há um desafio ético envolvido na escrita científica que precisa de envolvimento e honestidade sobre os pontos que geralmente não mencionamos, mas que são construtores desse processo. Cabe compreender ética como a radicalidade das ações humanas voltadas para a preservação e manutenção da vida e moral como a radicalidade das ações voltadas para atender ao contrato social e ao que está estabelecido. Assim, neste texto, conforme Keim (2021), ao abordar de forma diferenciada do convencional, a análise das narrativas, busquei um foco ético que preservasse a vida sabendo que nessa posição de confronto, a abordagem moral sustenta a posição convencional da academia com seus argumentos e procedimentos radicados em padrões que sustentam o contexto civilizatório vigente, objetivista e finalizador.

Machado (2004) faz uma crítica às escritas acadêmicas que apresentam configuração asséptica e distante, apagando qualquer implicação de autoria envolvida nos momentos de sua produção, sem mencionar as posições políticas, as noites mal dormidas, os erros superados, o branco das páginas e o vermelho dos prazos que fazem parte dessa construção.

Para ela, esses textos possuem pouco poder de transformação, não nos tiram do lugar, não nos tocam, não nos provocam, pois, quando uma leitura nos percorre verdadeiramente, se torna parte constituinte nossa, nos transforma e pode até se traduzir em batalhas e princípios de ação.

É importante considerar nesse sentido que a escrita, sendo ela acadêmica ou não, se trata de um ato de expressão pessoal e, como tal, apresenta elementos íntimos e subjetivos de quem escreve, como suas leituras, as reflexões que delas surgiram, assim como os saberes teórico-práticos, os quais se conectam em um todo, o texto (MORAES; CASTRO, 2018).

A escrita acadêmica deve apresentar questões éticas, estéticas e políticas para que, dessa forma, implique em um fazer posicionado, situado na realidade histórica em que vivemos.

Operar por uma marca ética na escrita significa escutar e experimentar a diferença em nós, como elaboramos nossos textos. Imprimir uma marca estética reside na possibilidade de acionar processos inventivos tanto em termos do pensar quanto do expressar, no ato mesmo em que a produção dessa escrita se realiza, aprofundando as possibilidades de nos relacionarmos ética e politicamente com aquilo que estamos produzindo. (MACEDO; DIMESTEIN, 2009, p. 154)

Por isso, em minha escrita, assumo autoria, pois nesse mundo não posso estar de forma neutra, sem influência das questões sociais, culturais e históricas nas quais me situo (FREIRE, 2019) como uma mulher cisgênero², branca, aluna, pesquisadora e educadora na sociedade brasileira.

Nesta perspectiva, por meio desta narração, ao mesmo tempo que investigo e reflito sobre as minhas vivências e a dos participantes na pesquisa, me coloco em um processo contínuo de formação, desconstruindo saberes ligados ao senso comum, atrelados ao que Paulo Freire chama de curiosidade ingênua, mas que neste caso se encontra em processo de se tornar uma curiosidade epistemológica, a qual, ainda curiosa, tenta se aproximar criticamente da realidade (FREIRE, 2019).

Portanto, neste percurso, conto a você sobre meu caminhar nesta pesquisa, exponho leituras, ao mesmo tempo em que narro histórias e investigo saberes da experiência, buscando o modo como eles se relacionam com nossa criação de sentido do mundo, a importância de transformá-los em objeto de curiosidade e, a partir disso, discuto a formação de professores, o estágio supervisionado e o impacto desse momento em nossas construções como profissionais da educação.

² “Conceito “guarda-chuva” que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento.” (JESUS, 2012, p. 14)

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (FREIRE, 2019, p. 132)

2 INVESTIGANDO NARRATIVAMENTE

Neste primeiro capítulo, vamos discutir a pesquisa narrativa, o modo como ela se relaciona com a experiência e de que forma ela é desenvolvida, principalmente em investigações da área de ensino.

Primeiramente precisamos definir o significado que atribuímos ao termo *narrativa*, pois, devido à amplitude de abordagens, sua utilização de forma inconsiderada vem gerando uma certa confusão no meio científico (DE OLIVEIRA; SILVA-FORSBERG, 2020). Dessa forma, apresento algumas de suas definições para que possamos pontuar em qual dimensão epistemológica este trabalho se fundamenta.

O uso da palavra *narrativa* como discurso prosaico, diferentemente de como acontece no discurso poético, que apresenta métrica e rima, corresponde a um texto que apresenta frases completas integradas de forma coerente (POLKINGHORNE, 1995).

Na área da psicologia, Polkinghorne (1995) afirma que a narrativa é uma forma linguística que permite demonstrar a existência humana, como ações situadas e, por isso, atrai o interesse da ciência qualitativa. Para ele, a configuração narrativa corresponde ao processo em que os acontecimentos são organizados temporalmente, com tramas temáticas que se juntam como uma.

Segundo Connely e Clandinin (1990), a narrativa é tanto fenômeno quanto método de investigação, pois, assim como pode se referir ao relato de experiência propriamente dito, também se trata da forma com que a investigação do trabalho será realizada, a metodologia.

Nesta esteira, Antonio Botía Bolívar (2002), com uma definição semelhante, afirma que a narrativa é entendida, por um lado, como a estruturação da experiência pelo sujeito, do que foi vivido, na forma de um relato; e, por outro, é um enfoque investigativo voltado às formas de construção de sentido dos sujeitos a partir de ações temporais, pessoais e análise de dados biográficos.

A narração é uma forma de contar histórias, não pela descrição dos fatos de forma exata, mas pela exposição de como o ocorrido é mentalmente construído por quem o conta (MARQUES; SATRIANO, 2017).

Assim, ao produzir uma narrativa, a pessoa relata o que foi vivido reconstruindo sua trajetória, dotando-a de novos significados, reinterpretações e expondo as próprias representações sobre o experienciado (CUNHA, 1997).

Segundo a teoria do conhecimento adotada por Polkinghorne (1995), existem duas formas de aprendermos sobre o mundo, uma paradigmática e uma narrativa, e ambas são passíveis de gerar conhecimento válido.

Na paradigmática, ao pensarmos na palavra “eletrodomésticos”, uma série de objetos diferentes podem vir à mente (aspirador de pó, ferro de passar roupa, máquina de lavar, micro-ondas, entre outros), pois se encaixam nessa categoria devido à presença de algumas características ou grupo de características em comum, que, neste caso, se tratam de objetos eletrônicos utilizados nos afazeres do lar. Neste sentido, o pensamento é organizado por meio da criação de categorias de semelhança entre as coisas.

Para explicar este conceito, Polkinghorne (1995) utiliza o exemplo da criança na mercearia que, ao ver um objeto vermelho e redondo, pergunta ao adulto: “O que é isso?”. O adulto responde: “Uma Maçã.” Neste caso a criança, por meio da cognição paradigmática, conecta o objeto, conhecido por meio da experiência, à categoria ou conceito de “maçã”. A partir desse momento, ao entender que aquele objeto é uma maçã, nós nos antecipamos e agimos de acordo com o nosso conhecimento previamente adquirido sobre maçãs.

Em outras palavras, o método paradigmático é a metodologia primária pela qual nós, seres humanos, processamos a experiência de forma ordenada e consistente, produzindo uma rede de conexões entre a experiência e os sentidos construídos sobre ela.

A narrativa, por sua vez, tem como foco o entendimento das ações humanas e o fato de serem únicas e não replicáveis, ou seja, existe diferença e diversidade no modo de as pessoas agirem nas diversas situações (POLKINGHORNE, 1995). Esta forma de raciocínio é influenciada pelo universo de crenças das pessoas, adquiridas de acordo com vivências individuais, valores, gênero, orientação sexual, raça e classe social. Isso significa que todas as questões que nos transpassam funcionam como filtros, influenciam a nossa visão de mundo e como interpretamos o que vivenciamos; é a partir desses filtros que nos apropriamos da realidade e agimos influenciados por eles. Por isso, os acontecimentos de nosso dia a dia são interpretados de forma

diferente de pessoa para pessoa, por mais que ambas tenham vivenciado o mesmo momento e façam parte da mesma história (GALVÃO, 2005).

Por exemplo, no processo em que lhe conto essas histórias, ou quando experiencio o mundo, por meio da cognição narrativa, interpreto e atuo no meu presente de acordo com o meu passado, de acordo com esses filtros sociais.

Mas, então, como as narrativas se relacionam com a produção de conhecimento e com o meio científico?

Quando pesquisamos sobre os tipos de trabalhos e métodos desenvolvidos no campo da investigação narrativa, percebemos que ele é bastante amplo e apresenta várias formas de configuração como: análises de biografias e autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnografias, memórias populares e acontecimentos singulares unidos por um contexto (GALVÃO, 2005).

Por isso é importante frisar, para que não haja confusões, que nem todas as pesquisas que apresentam narrativas utilizam-se da cognição narrativa para investigar o objeto, pois, pelo fato de serem usadas em diversas áreas do conhecimento, é possível encontrar trabalhos que empreguem a cognição paradigmática em suas análises, e, neste caso, tratam-se de pesquisas que envolvem a análise “de” narrativas.

O conhecimento produzido de forma paradigmática aparece nas pesquisas mais tradicionais no ocidente, com metodologias baseadas na criação de categorias de semelhança. As análises propriamente narrativas, por seu turno, como o caso deste trabalho, fogem desse padrão e, ao analisar ações, focam nas particularidades de cada uma, por meio de tramas e histórias, entendendo que são únicas, não replicáveis, não generalizáveis, mas que, ao mesmo tempo, trazem conhecimento situacional, relacional e histórico dos indivíduos (POLKINGHORNE, 1995).

Segundo Botía Bolívar (2002) a investigação narrativa surgiu no momento chamado de giro hermenêutico das ciências sociais, que ocorreu nos anos 70, com a necessidade de se explicar cientificamente as ações humanas. Para ele, uma investigação de enfoque hermenêutico busca dar sentido e compreensão à experiência narrada, por meio da análise do relato de experiência, que traz, em sua composição, uma riqueza de significados sobre questões humanas, suas motivações, seus sentimentos e desejos pessoais; proposições abstratas e definições

características do raciocínio lógico formal, da ciência tradicional, não conseguem expressar todos esses elementos.

Neste sentido, a análise propriamente narrativa não aspira a generalização. Como o modo paradigmático de produzir conhecimento, a tarefa do investigador é expressar de modo autêntico as vidas individuais, sem que suas vozes sejam apagadas, pois uma das problemáticas das ciências sociais é a tendência de recortar as vozes dos atores de acordo com a perspectiva do investigador, manipulando, de uma certa forma, o discurso original (BOTÍA BOLÍVAR, 2002).

Assim, o resultado da análise narrativa, não análise *de* narrativa, é uma narração que acompanha uma trama, uma história que traga significado aos dados, por meio de sua argumentação acadêmica, mas que não desconsidera questões que envolvem o ser social, não desconsidera a totalidade.

Para realizar uma investigação narrativa, é necessário que se desenvolva uma espécie de visão binocular na qual, por um lado, se retrata a realidade interna do informante e, por outro, se descreve o contexto externo. É importante que o pesquisador situe as experiências narradas em pautas explicáveis sócio-historicamente, compreendendo que um relato de vida demonstra também uma realidade socialmente construída (BOTÍA BOLÍVAR, 2002).

O texto final, ou seja, a narrativa produzida pelo investigador, não se trata de um informe frio, objetivo e neutro, como comumente encontramos na ciência tradicional, em que as vozes aparecem silenciadas; pelo contrário, ele não deve esconder as vozes, deve dar sentido e significado ao contexto em que as histórias aconteceram, deve envolver, deve instigar quem o lê (BOTÍA BOLÍVAR, 2002).

Assim, o papel do investigador narrativo é descrever essas vidas contadas, contando histórias sobre elas, escrevendo narrativas de experiência (CONNELLY; CLANDININ, 1990).

Então como essas pesquisas funcionam no campo do ensino?

A utilização de memórias por meio de relatos escritos pode ser uma ótima ferramenta de pesquisa e formação, pois evidencia que, ao construirmos conhecimento sobre nós mesmos, também construímos relações, tanto internas quanto externas, podendo impactar na compreensão de nossa própria prática educativa (CUNHA, 1997). No campo da pesquisa em educação e ensino, se destacam trabalhos realizados junto a professores, com objetivos voltados tanto para

a investigação quanto para a formação continuada (SOUZA, 2007; CUNHA, 2009 apud MARQUES; SATRIANO, 2017).

Segundo Connely e Clandinin (1990), o principal motivo do uso das narrativas por pesquisadores educacionais é o fato de que nós, seres humanos, somos seres contadores de histórias e, por esse motivo, vivemos, de forma social e individual, vidas contadas.

A narrativa além de demonstrar dimensões da experiência vivida, organiza a própria experiência, priorizando um “eu” dialógico, assim como suas questões relacionais e de construção social presentes no discurso comunicativo. Esta metodologia compõe um jogo de subjetividades, em um processo dialógico e privilegiado de construção de conhecimento (BOTÍA BOLÍVAR, 2002).

Na narrativa, o erro não é definitivo; ele atua como reconfigurador do que já se sabia, se transforma em bagagem, em história para contar. “Ter bagagem significa ter trilhado muitos caminhos, ajuntado muitas observações, colecionado muitas histórias, dedicando-se a perscrutar indícios, encontrar marcas, a ‘ler os sinais’.” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 23)

Para Rabelo (2011), as narrativas possibilitam a construção de um conhecimento amplo sobre a escola, as instituições de ensino e seus agentes. No caso dos professores, seu conhecimento profissional é construído narrativamente, pois professores são contadores de histórias, e, pelas narrativas, nos aproximamos desse cotidiano. “É preciso entender as escolhas pessoais para poder compreender mais acerca da escola e da atividade educacional” (RABELO, 2011 p. 184).

A partir disso, é importante frisar que a escola e suas salas de aulas compõem o local em que se realiza o ato pedagógico, e é nesse ambiente que ocorrem contradições do contexto social (CUNHA, 2013).

Arnoni (2001) trabalha a questão da prática pedagógica que realizamos na escola, numa perspectiva ontológica, como trabalho, ou seja, como categoria de atividade vital, historicamente condicionada, cuja organização se dá em uma relação dialética com a própria organização geral do trabalho na sociedade.

Nesse aspecto, os condicionantes gerados no e pelo processo histórico da sociedade representam as condições objetivas da escola de formação de professores e da escola básica, que se articulam na construção da práxis educativa do Estágio, inserindo-o no contexto da prática social. (ARNONI, 2001, p. 22)

Nesta perspectiva, a escola é contextualizada e funciona como instituição reforçadora de valores e padrões que envolvem as condições histórico-sociais. O professor, agente atuante nesse ambiente, é tanto nele condicionante quanto por ele condicionado. Nosso modo de agir impacta e é impactado pelas influências do ambiente escolar; e, assim como a escola em momentos históricos diferentes mostrará realidades diferentes, nós, ao refletirmos sobre nós mesmos e sobre nossas histórias, também mudamos, influenciados por esses momentos. Por isso, a importância da reflexão sobre si mesmo, seus valores, suas crenças, sua trajetória e suas práticas (CUNHA, 2013).

Para que seja possível interferirmos na prática pedagógica, é necessário entender o jogo de relações entre a escola e a sociedade e compreender que:

[O] professor não ensina no vazio, em situações hipoteticamente semelhantes. O ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas. E nesta definição interferem os fatores internos da escola, assim como as questões sociais mais amplas que identificam uma cultura e um momento histórico-político. (CUNHA, 2013, p. 20)

Neste sentido, a pesquisa narrativa se dirige à natureza contextual dos indivíduos. Ao investigar, por exemplo, relatos de professores, busca, além de seus aspectos técnicos, aspectos morais, psicológicos e políticos (BOTÍA BOLÍVAR, 2002).

Portanto, com esse trabalho, compreendo que as pesquisas narrativas podem conferir, dentro de uma formação empirista com base positivista, como no caso do curso de formação de professores de ciências biológicas, foco de nossa pesquisa, a possibilidade de ir além das evidências e trazer mais informações que possam contribuir para os futuros processos formativos nestes cursos.

A única coisa que a gente quer nesse exato momento é que se faça justiça...
Nós vai ter que recuperar tudo esse rio aí. (CHUVA, 2006)

3 NARRADORA PERSONAGEM

Neste capítulo, conto a você um pouco de minha história e dos caminhos que segui em minha caminhada formativa até chegar a este texto. Esta parte é importante, pois, como justificado na introdução e no primeiro capítulo, a narrativa não nega a subjetividade, porque é preciso envolver, é preciso tentar inspirar, instigar a curiosidade, provocar a identificação em quem lê.

Além disso, como narradora personagem desta história, participo dela e a conto a partir daquilo que interpretei, sob a lente dos meus filtros sociais. Por isso, para você, que me lê, é crucial saber sobre minha caminhada para entender por que lhe conto essas histórias e como o fiz.

3.1 A caminhada

Eu venho de Fernandópolis, a cidade das águas quentes, uma cidade relativamente pequena³, localizada na região noroeste do estado de São Paulo. Ela é conhecida dessa forma devido à presença de fontes termais⁴ e de um clube particular que, em minha infância, atraía moradores das cidades próximas por causa de sua piscina quente.

Durante todo o ensino básico, estudei em escola particular, mais precisamente naquelas que se espalham em filiais pelo estado, local em que prevaleceram discursos que estimularam o individualismo e a competição.

Como sempre quis ser cientista, quando chegou o momento de prestar o vestibular em 2013, não tive muitas dúvidas sobre o caminho que queria seguir e logo me inscrevi para tentar ingressar nos melhores cursos de Ciência Biológicas da minha região.

Em 2014, com o resultado das provas, me mudei para São José do Rio Preto para cursar Ciências Biológicas na UNESP, ser bióloga, trabalhar com animais em florestas, ou, pelo menos, esse era o plano na época.

³ Segundo os dados do IBGE (2020), a cidade tem área territorial de 549,797 km² e população estimada em 69.402 pessoas.

⁴ As fontes de água que se originam em camadas mais profundas da crosta terrestre recebem o nome de águas termias, pois adquirem a temperatura das formações rochosas que a circundam (HURTER et al., 1982).

No primeiro ano estudando na Universidade, participei das reuniões de vários grupos de extensão, as quais eram organizadas por alunos do curso, para desenvolver projetos que envolviam ensino, pesquisa e extensão. Um desses grupos, do qual me lembro com muito carinho, foi o PACA – Postura Ativa frente às Causas Ambientais, e esse sentimento existe porque nele aprendi o poder do trabalho coletivo de pessoas interessadas por uma causa importante, fiz muitos amigos e me envolvi com projetos de pesquisa e educação ambiental. No entanto, não posso deixar de contar que nele também aprendi sobre a desvalorização dos grupos de extensão, já que, por muito tempo, trabalhamos sem local fixo para a realização das reuniões, sem sala para armazenar o patrimônio e sem auxílio financeiro.

No segundo ano, 2015, me envolvi com o centro acadêmico, grupo formado por estudantes do curso que atuam na representação estudantil. Nele permaneci, em cargos diferentes, por três anos de minha graduação e ainda estou descobrindo todas as dimensões em que essa experiência me impactou. Nesse grupo desenvolvi responsabilidade política, o pensar no coletivo e descobri a força que pode ter um grupo estudantil. Nele também descobri que nós alunos temos pouco suporte para desenvolver essas atividades, se tratando de um trabalho diário de resistência.

Foi por influência do centro acadêmico que, no terceiro ano, em 2016, participei ativamente da greve estudantil. Tenho momentos brilhantes que compõem esses dias em minha memória: nós alunos nos organizando, fazendo palestras, rodas de conversa e apresentando nossas reivindicações e argumentações para a diretoria.

Nessas conversas, os alunos relatavam a superlotação da moradia estudantil; a falta de segurança e iluminação no campus; a não existência de local de estudo fora dos horários de abertura da biblioteca; a falta do que comer durante os finais de semana e durante a noite, já que o restaurante universitário só funcionava no almoço em dias úteis e que, com o valor das bolsas, os alunos não conseguiam arcar com os preços dos restaurantes externos; entre outras questões. As exigências eram de permanência, alunos lutando para permanecer na universidade, para estudar.

Dessa experiência, me lembro que os ganhos por vias oficiais foram poucos, mas não posso deixar de exaltar a importância das rodas de discussão e da organização dos estudantes nesse caminho. Podia ver a fagulha que a autonomia e a sensação de pertencimento causavam nos alunos ao tomar o local de seu ensino para si, como algo por que queriam lutar em busca de sua melhoria.

No entanto, como toda iniciativa que parte das posições mais baixas dentro da hierarquia de poder dos espaços, tivemos muita resistência de professores que não respeitaram a legitimidade de nosso movimento durante as discussões, nos coagindo, marcando provas e atividades importantes durante a paralisação.

Nessa época, não entendia como professores podiam apresentar tanta falta de empatia com seus alunos e suas condições de vida, sendo que eles próprios também são desvalorizados em suas profissões, mas acredito ser nesses momentos que a luta social se mostra confluindo para os espaços formativos, nos quais o discurso dominante, em suas jogadas de manutenção desse poder, impede qualquer tentativa de mudança.

A partir do meu terceiro ano, tendo passado boas experiências nesses grupos de alunos, comecei a perceber que gostava de trabalhar com pessoas e que meu caminho se direcionava para ser educadora. Por isso, quando acabei o bacharelado em 2017, tudo o que queria era o diploma de professora. Hoje, considero a importância desses projetos para essa escolha, os grupos de extensão, o centro acadêmico, todos que, em algum ponto de minha trajetória, me deram histórias para contar.

Em 2018 e 2019, quinto e sexto ano de minha graduação, me empenhei em mergulhar em tudo que a universidade tinha a oferecer relacionado à área de educação. Fiz iniciação científica sobre gestão democrática e educação ambiental, participei de eventos científicos, do projeto de residência pedagógica da CAPES⁵, do estágio curricular supervisionado, cujos acontecimentos descreverei mais detalhadamente no capítulo sete, e trabalhei como professora monitora de Biologia em um projeto de extensão de Cursinhos Comunitários, que oferece ensino preparatório pré-vestibular gratuito a jovens e adultos vindos da escola pública.

Ainda em 2019, em decorrência de minha participação na residência pedagógica, também tive minha primeira experiência com a pesquisa narrativa, participando de uma. Isso aconteceu porque uma das professoras orientadoras da Instituição de Ensino Superior orientava, ao mesmo tempo, um aluno do mestrado que queria estudar a experiência da residência pedagógica.

⁵ Faz parte dos programas CAPES que compõem a Política Nacional de Formação de Professores, que promove a inserção dos licenciandos nas instituições de ensino da educação básica, na segunda etapa do curso. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>> Acesso em: 20 mar. 2019.

Na época, me lembro de não entender como minhas experiências virariam ciência, mas fiquei muito empolgada de poder compartilhar as minhas histórias, porque sentia que participava de algo importante e queria falar, queria entender sobre todo esse processo.

Assim, dessa experiência, escrevi duas narrativas, uma no início e outra no final, mas, com o tempo, não soube mais nada sobre a pesquisa e acabei a esquecendo.

No final do ano de 2019, quando terminei a licenciatura, prestei o processo seletivo para ingressar no programa de pós-graduação em Ensino e Processos Formativos, com um projeto de pesquisa que envolvia educação ambiental e os projetos político pedagógicos das escolas estaduais.

No entanto, quando iniciei as disciplinas do mestrado, uma ameaça, que parecia na época muito distante, assolou nossa realidade, e tudo o que eu pensava sobre mim, sobre a relação com as pessoas, sobre minha prática educativa, sobre minha formação e sobre essa pesquisa, acabou mudando.

3.2 O cenário

“A... Dialogar. – disse com pesar

Tão difícil, pensamento este, em isolamento eu.” (SCATENA, 2021, no quintal de minha casa)

Em dezembro de 2019, um surto de uma doença chamada COVID-19, causada pelo Coronavírus 2 da Síndrome Respiratória Aguda Grave -SARSCoV-2, foi relatado em Wuhan na China (GOV.BR, 2020a). Em termos gerais, é uma doença respiratória aguda que pode ocasionar morte devido a danos alveolares maciços e insuficiência respiratória progressiva (GOV.BR, 2020c).

Em 26 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde do Brasil confirmou o primeiro caso no país, que se tratava de um homem, de 61 anos, o qual havia viajado para a Lombardia, no norte da Itália, no mesmo mês. Em 9 de março, foi o meu primeiro dia letivo no mestrado acadêmico para o qual essa dissertação se destina como requisito para obtenção do título de mestre. Em 11 de março, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que se tratava de uma pandemia, tendo sido registrados casos da doença, até a data, em 114 países.

A partir disso, as medidas tomadas, pela maioria dos países, como estratégias para tentar diminuir a rápida contaminação da população, resumiram-se a medidas de distanciamento social, como o fechamento de serviços não essenciais; à proibição de aglomerações; à recomendação de que, ao frequentar espaços públicos, se evitasse o contato físico e próximo com outras pessoas; e a que se lavasse as mãos com frequência e se utilizassem máscaras.

No entanto, em alguns países, como o Brasil, se estabeleceram dois discursos diferentes sobre a seriedade do problema. De um lado, corporificado pela postura do presidente da república, a doença e seus impactos eram minimizados; do outro, embasados por descobertas científicas, tentavam manter a população em distanciamento social para desacelerar a contaminação e evitar a sobrecarga dos hospitais, até que pudessem produzir uma vacina eficaz.

Infelizmente, com o decorrer da pandemia, os discursos e as medidas políticas tomadas só fizeram escancarar ainda mais as desigualdades sociais e a instabilidade política (GARCIA; GARCIA, CRUZ, 2021).

Em vez de aderir a políticas de distanciamento social, o governo brasileiro permitiu que a doença se espalhasse de forma rápida pelo país, com o apoio de banqueiros, empresários que se utilizavam do discurso “precisamos proteger a economia” e, assim, no dia 10 de abril de 2020, já tínhamos 20 mil casos e 1.073 óbitos por COVID-19 (CORRÊA FILHO, RIBEIRO, 2021).

No dia em que narro essas histórias, 11 de julho de 2021, o Brasil já passa dos 19.069.003 infectados e 532.949 mortes pela covid-19 (WORLDOMETERS, 2021) e, no âmbito político, acontece uma comissão parlamentar de inquérito (CPI) para investigar omissões e irregularidades nas ações do governo federal durante a pandemia.

Seja por falta de leitos, oxigênio, medicamentos, energia e outras questões precárias, muitos pacientes morreram em hospitais a fora no território brasileiro, em um cenário caótico.

Nessa perspectiva, era de se esperar que, com o descobrimento de vacinas eficazes e seguras, a prioridade seria promover sua distribuição global, de forma rápida, no entanto, não foi o que aconteceu.

Promover uma distribuição global de vacina, de forma rápida, segura, sem discriminação geopolítica, étnica, de classe ou de gênero, poderia ser uma

importante tarefa para a transição por outra sociabilidade baseada no cuidado à vida. No entanto, do ponto de vista do mercado, a distribuição global de vacinas é um jargão para um mecanismo de acesso sem interromper a lógica do mercado farmacêutico, de alianças de negócios, de decisão sobre quais empresas receberão os contratos, e seleção de prioridades do acesso de acordo com as condicionalidades do capital. (CORRÊA FILHO; RIBEIRO, 2021, p. 6)

Peço desculpas aos que ainda sensibilizados, como eu, sentem profundamente cada uma dessas palavras. Esse cenário é importante, pois é o cenário em que se encontra os narradores destas histórias (eu quem lhes escreve e os participantes dessa pesquisa) e, dessa forma, ele tem influência em como interpretamos o passado e o presente dentro de nossas histórias, como fizemos a pesquisa, pois esse é o nosso contexto.

É neste momento que eu e meus colegas de profissão somos expostos todos os dias nas escolas ministrando aulas, sem que qualquer equipamento de proteção nos seja fornecido. Por ter trabalhado como professora categoria V em escolas estaduais de educação básica na cidade de São José do Rio Preto, fiquei os dois primeiros meses trabalhando sem receber salário, como acontece com todos que iniciam contrato em escolas do estado, atuando em disciplinas que não se relacionavam com minha formação. No meu primeiro dia de trabalho, ouvi de minha coordenadora pedagógica: “ela é *eventualis*”, ou seja, o tapa buraco, mão de obra barata e desesperada, professores que nem como tal são vistos pelos colegas de profissão, que trabalham eventualmente nas escolas na falta de seus professores, mas que acabam ficando por meses em condições instáveis e de sobrecarga. Exemplo disso é o fato de, nas duas primeiras semanas de trabalho como professora, eu ter ministrado um total de 85 aulas entre aulas presenciais e remotas.

Portanto, nos dias de produção dessas páginas, muitos sentimentos me circundam: saudade daqueles que não posso mais ver, desespero, desamparo, tristeza e, ao mesmo tempo, alegria, emoção, justa ira e esperança de que minhas palavras o mexam, o provoquem, o estimulem a agir e a ir contra essa realidade que permite que milhares de vidas sejam perdidas em nome do lucro.

A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. É preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança. Eu não sou primeiro um

ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que, por "n" razões, se tornou desesperançado. (FREIRE, 2019, p. 70)

Por isso, aqui tento ao máximo fugir do discurso determinista, fatalista e imobilizador do neoliberalismo, que tenta nos fazer acreditar que não podemos fazer nada contra a realidade social, histórica e cultural, que não somos atores de nossas próprias histórias, que a educação só deve ensinar o aluno a se adaptar a esta realidade, por meio de um treino técnico para que nesse mundo possam sobreviver em trabalhos precarizados.

Dessa forma, neste texto falo com você, quem espero muito que seja também uma das pessoas que, dentro de suas vidas, neste momento, puderam se disponibilizar para contar suas histórias, seus sentimentos, suas inquietações e a mim conferiram uma oportunidade de contato e proximidade em tempos de distanciamento. Falo também com professores, com seus familiares, com os jovens que almejam um dia se tornar professores; falo com os alunos, falo com quem me permitir. O importante é que saiba que aqui falo com você, na esperança de movê-lo.

Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que a ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. (FREIRE, 2019, p. 16)

4 A PESQUISA

Como você já sabe, executo este trabalho durante uma pandemia e, em partes, ele nasce da necessidade desesperadora de se conectar com as pessoas e com a realidade de alguma forma, pois passava por meses sem ter coragem de sair de casa, completamente sensibilizada com a situação.

Eu me encontrava em constante questionamento do que era realmente importante em minha vida, já que muitas estavam se perdendo. Seria minha pesquisa relevante neste momento? Ou seria ela mais um conversar no vazio que me deixaria ainda mais isolada da realidade?

Coincidentemente, meu companheiro da vida e dos estudos, o professor mestre Igor Neves de Souza, estava em seu último ano da elaboração de uma pesquisa com a metodologia de cartas pedagógicas (SOUZA, 2021)⁶, o que reacendeu minha curiosidade em entender como experiências se relacionam com pesquisas científicas.

Por isso, quando escolhi o desafio de executar este trabalho, retornei às minhas narrativas, aquelas que tinha escrito em 2019, sobre minha experiência na residência pedagógica. A partir disso, investi em entender como funcionaria realizar um trabalho científico feito de histórias, pois precisávamos estabelecer os objetivos e os critérios que seguiríamos. Parte desse processo, tentei explorar na escrita do capítulo 2, capítulo base para a fundamentação dos critérios utilizados nas decisões metodológicas desta pesquisa.

Com o projeto finalizado, eu o enviei ao comitê de ética em pesquisa com seres humanos, para obter aprovação perante as questões éticas envolvidas em sua realização. Depois de receber o aceite do comitê, iniciamos a terceira etapa da pesquisa, a divulgação. Essa divulgação foi feita via correio eletrônico, devido à facilidade de atingir muitos alunos, a cujos e-mails as sessões administrativas da universidade tinham acesso e, dessa maneira, puderam cordialmente me ajudar nessa missão.

O público-alvo foram alunos egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, câmpus de São José do Rio Preto, que nela

⁶

Disponível

em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/213444/souza_in_me_sjrp.pdf?sequence=5&isAlloWed=y.

havia ingressado entre os anos de 2008 e 2018 e realizado seus estágios supervisionados em caráter presencial. Dessa forma, excluímos desta análise aqueles que experienciaram seus estágios em condição excepcional não presencial de acordo com parecer CEE nº 109/2020 do estado de São Paulo, devido à pandemia do COVID-19 no ano de 2020.

A delimitação desse período, 2008 a 2018, baseia-se na vigência da lei nacional Nº 11.788, a qual dispõe sobre os estágios e é datada do ano de 2008, excluindo da análise ingressantes dos anos anteriores. Em adição, o fato de os estágios supervisionados serem realizados nos últimos períodos do curso não permite a seleção de alunos matriculados após o ano de 2018, pois eles não teriam participado dos estágios em caráter presencial até o momento de realização desta pesquisa.

Tendo em vista o momento atual, que limita os espaços de divulgação da pesquisa e a seleção de seus participantes, busquei por um curso a cujos alunos eu tivesse maior acesso. Assim, foi escolhido o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UNESP de São José do Rio Preto pela facilidade das redes de comunicação online adquiridas durante minha própria formação inicial nesse mesmo curso. Além disso, licenciatura apresenta seu próprio regimento sobre os estágios, incluído em seus projetos político pedagógicos, que, apesar de precisarem seguir o que é estabelecido pela LDBN nº 9394/96, podem apresentar diferenças em seu funcionamento. Por essa razão, pela exequibilidade das análises durante o período do curso de mestrado, foi necessário reduzir a análise a este único curso.

Dessa forma, a seleção de participantes foi realizada por meio de um formulário, presente no e-mail de divulgação, no qual os interessados preencheram seus dados como: nome completo, idade, cor ou raça, identidade de gênero, registro do aluno, ano de matrícula no curso, ano em que realizou o estágio supervisionado, conclusão ou não do curso, experiência trabalhista em alguma instituição de ensino e, em caso positivo, a função em que trabalhou. Dessa divulgação, tivemos 14 voluntários com idades de 23 a 28 anos, pessoas brancas, sendo nove mulheres cisgêneros e cinco homens cisgêneros.

Em comunicação posterior, foi explicado o funcionamento do trabalho, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e das narrativas. Para orientar os participantes na construção de suas narrativas, illustrei alguns pontos norteadores para que considerassem durante sua escrita, com o intuito de promover um

direcionamento para as propostas específicas desta pesquisa. Essa orientação continha perguntas como:

1. Quais eram suas expectativas sobre a profissão docente antes da realização do estágio? Essas expectativas mudaram após a experiência do estágio supervisionado?
2. Qual era sua rotina no estágio?
3. Como foi a elaboração do projeto de estágio? Você o executou integralmente?
4. Como era sua relação com os professores orientadores da Escola e da Universidade?
5. Como foi a recepção da escola (da gestão, de seus professores, profissionais da limpeza, profissionais da merenda, inspetores e alunos) à sua presença?
6. Houve problemas que dificultaram seu processo de estágio? Se sim, quais e por quê?
7. Você considera que o estágio contribuiu para a sua formação como professor/professora? Se sim, quais foram as contribuições?

Apesar das perguntas norteadoras, foi pedido que o narrador contasse sua experiência como contaria uma história, enfatizando os pontos que ele achasse mais pertinente em suas reflexões.

Com o decorrer da pesquisa cinco participantes desistiram da participação, por motivos de falha na comunicação, falta de tempo, adversidades da vida pessoal e pelas lembranças do estágio terem provocado desconforto emocional. No final, permaneceram nove voluntários, seis mulheres cisgêneros e três homens cisgêneros com idades de 23 a 27 anos, que fizeram seus estágios supervisionados entre os anos de 2015 e 2019 e já haviam se graduado. Destes, apenas três trabalhavam em instituições de ensino no momento da escrita das narrativas.

Para a análise das narrativas dos participantes, foram necessários alguns cuidados, pois tratam-se de narrativas construídas por indivíduos e, assim, carregam marcas dessa singularidade e subjetividade, além de estarem inseridas no contexto histórico e social.

Dessa maneira, a tarefa do investigador é primeiramente configurar os elementos em uma história que une e dá significado aos dados. Depois, requer-se uma tarefa analítica para desenvolver ou descobrir um enredo que

demonstra a ligação entre os elementos, o que culmina na solução da estória. (RABELO, 2011, p. 182)

Ao analisar as narrativas, procurei por pontos singulares envolvidos nas descrições dos acontecimentos, para organizá-los por meio de uma trama coerente, com argumentação científica dentro do tópico de estudo.

Nas histórias, o nome dos participantes ou das escolas não são revelados, sendo substituídos por outras formas de denominação, para preservar a integridade dos participantes, assim como é definido nas resoluções Nº466 e Nº510 do Conselho Nacional de Saúde.

Além disso, como complementação para a análise narrativa, realizei uma análise documental dos projetos pedagógicos do curso em vigência durante a formação dos participantes, para que pudesse compreender questões sobre o currículo, os objetivos estabelecidos ao curso e o tipo de profissionais que se visa formar.

A análise documental é uma metodologia muito utilizada nas áreas das ciências humanas e sociais, pois permite o entendimento dos objetos que se almeja estudar de forma ampliada e contextualizada. Este método utiliza-se das mais variadas técnicas de análise para compreensão de tipos documentais que não apresentam tratamento analítico como um trabalho científico (SÁ-SILVA *et al.*, 2009).

Segundo Cellard (2008), para esse trabalho de análise documental, é necessário seguir etapas preliminares de avaliação desses documentos, definindo contexto, autoria, autenticidade, confiabilidade, natureza e conceitos-chave. É por meio destas medidas preliminares que se possibilita uma análise mais completa do documento, e, ao realizar a análise documental em si, o autor destaca que o investigador deve sintetizar as informações obtidas de forma a interpretá-las em sua totalidade.

O complemento das reflexões foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica baseada em autores referência na área de estágio e formação de professores, visando uma análise qualitativa e reflexiva sobre as temáticas de estudo.

A vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarnar-se. (BONDÍA, 2002, p. 28)

5 A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Somos seres históricos e inacabados. Isso significa que, estando inseridos em uma realidade histórica, conhecemos o mundo em que vivemos, nele estando e intervindo. Nesta perspectiva, os conhecimentos que produzimos também têm historicidade e por ela são influenciados (FREIRE, 2019).

Assim, nós, seres humanos, ao identificarmos nossa historicidade e inacabamento, nos envolvemos em uma constante busca por ser mais, por conhecer mais e por desenvolver mais formas de, em nossas realidades, intervir (FREIRE, 2019).

Foi da consciência de nossa inconclusão que, social e historicamente, nos tornamos seres educáveis, cujo aprender se constrói como uma aventura de criação. “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.” (FREIRE, 2019, p. 68) Neste sentido, ensinar também é uma especificidade humana, pois foi aprendendo, que socialmente nos inserimos no ensinar.

A educação, nesta perspectiva, enquadra-se como “um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc. que permitam ao indivíduo tornar-se apto a participar conscientemente (mesmo que essa consciência seja limitada) da vida social” (TONET, 2011, p. 140). Nesta esteira a educação diferencia-se do trabalho por se tratar de uma relação entre o próprio homem, algo que teria como função aproximar os indivíduos do patrimônio humano universal (TONET, 2011).

No entanto, a educação faz parte do ser social e em cada momento da história ela será determinada pela forma de trabalho que compõe essa sociabilidade. Nas comunidades primitivas, por não haver divisão social do trabalho, favorecendo um grupo sobre o outro, a educação era uma missão que cabia a todos os indivíduos da comunidade e não apenas aos especialistas (TONET, 2011).

No capitalismo, com as classes sociais e a separação do trabalho em manual *versus* intelectual, entre os que produzem a riqueza e os que dela se apropriam, o senso de comunidade deixa de existir, entrando em jogo uma dinâmica em que o individual se sobrepõe ao coletivo. O que um indivíduo será ou deixará de ser, nessa

lógica, depende única e exclusivamente do seu esforço e desempenho (TONET, 2011).

Neste cenário, a educação também sofre profundas mudanças, sendo privatizada e tendo sua organização voltada para privilegiar os interesses das classes dominantes. Por meio do lema “escola para todos”, que a sociedade burguesa utiliza, da igualdade entre os seres humanos e a necessidade de uma educação como direito universal, esconde-se que, em um sistema desigual, essa universalização da educação também acontece de forma desigual (TONET, 2011).

Uma forma de educação para aqueles que realizam o trabalho manual e que são as classes exploradas e dominadas (a ampla maioria). Outra forma para aqueles que realizam o trabalho intelectual e que fazem parte das classes exploradoras e dominantes (uma pequena minoria). (TONET, 2011, p. 142)

Assim, para entender sobre o nosso ensinar, mais precisamente sobre a formação daqueles que ensinam, os professores, faremos uma recapitulação histórica embasada pela perspectiva histórico crítica do pesquisador Demerval Saviani.

A jornada começa no ano de 1684, na França, pois, segundo Duarte (1986), foi o ano da inauguração do primeiro local no ocidente cujo objetivo era formar professores: o Seminário dos Mestres.

Apesar de essa iniciativa ter ocorrido no ano de 1684, a valorização da instrução escolar só foi ocorrer de fato no século XIX, após a Revolução Francesa, momento em que foram criadas as chamadas Escolas Normais (SAVIANI, 2009).

A primeira Escola Normal foi instalada em 1795 em Paris, na França, e se espalhou para países como Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos ao longo do século XIX (SAVIANI, 2009).

A partir desse momento, surge uma distinção entre as instituições que preparavam professores para o ensino primário, a “Escola Normal Primária” e para o ensino secundário, a “Escola Normal Superior” (SAVIANI, 2009).

Para Saviani (2009), há períodos marcantes que podemos distinguir na história do Brasil sobre o tópico. O primeiro começa em 1827, no dia 15 de outubro, quando a “Lei das Escolas de Primeiras Letras” foi promulgada, marcando a primeira vez que, em termos legislativos, a preocupação com a formação de professores apareceu. Dentre as deliberações presentes na lei, exigia-se que, nas escolas de primeiras letras (na época, destinadas a uma pequena elite social), se aplicasse o método mútuo de

ensino e que, dessa forma, os professores deveriam procurar treinamento, às próprias custas, ou seja, sem investimento do governo, para tal.

Em 1834, com o a promulgação do Ato Adicional, a instrução primária é colocada sob a responsabilidade das províncias, e a formação desses professores começa a seguir o modelo dos países europeus, com a instalação das Escolas Normais no país. Um ano depois, em 1835, foi inaugurada a primeira escola normal do Brasil, na província do Rio de Janeiro em Niterói, projeto que se espalhou pelas outras províncias nos anos que se seguiram (SAVIANI, 2009).

O currículo das escolas normais era formado pelas matérias ensinadas nas de primeiras letras, com disciplinas como: “ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã” (TANURI, 2000, p. 64). Supunha-se que os professores deveriam ser formados para apresentar domínio do conteúdo que iriam transmitir às crianças, desconsiderando as questões do preparo pedagógico-didático desses profissionais (SAVIANI, 2009).

Segundo Tanuri (2000), as escolas normais provinciais tiveram um caminho incerto, com constantes processos de criação e extinção de suas sedes, pois vivíamos em uma sociedade com economia agrária e trabalho escravo, cuja formação de professores não era vista como algo importante. A própria educação escolar era para poucos da elite social, e a profissão de ensinar oferecia quase nenhum benefício aos professores, o que resultava em poucas pessoas interessadas na profissão.

Esse cenário só começa a mudar a partir de 1870, com o avanço das ideias liberais que visavam democratizar e tornar obrigatória a instrução primária da população. Assim ocorre um enriquecimento do currículo das escolas normais e sua abertura para o público feminino, que até então não se considerava precisarem de treinamento (TANURI, 2000).

Aqui gostaria de fazer uma pausa para falar dessa abertura, pois, antes desse período, mulheres não tinham espaço na formação de professores. Todas as primeiras escolas normais não eram para mulheres, eram projetos feitos por homens, para educar homens. Nesse sentido, os professores eram educadores de outros homens, alunos das escolas primárias, já que as mulheres que frequentavam o ensino primário tinham um currículo completamente diferente, reduzido e voltado para os afazeres do lar (TANURI, 2000).

Até então o discurso dominante considerava a “boa moça”, a “boa mãe” aquela que em casa ensinaria seus filhos e, assim, não precisava de formação, pois educar era considerado parte de sua natureza. Além disso, professor era uma profissão pouco valorizada, com falta de profissionais, e as mulheres serviram como mão de obra desvalorizada para suprir essa demanda. Tanuri (2000) conta que, em muitas províncias, as órfãs institucionalizadas tinham seu encaminhamento para se casar ou para o serviço doméstico, que incluía preencher cargos do ensino primário.

Sempre me questionei por que, na maior parte de minha vida escolar, tinha tido professoras mulheres e como esse padrão se alterou quando iniciei meus estudos no ensino superior. Ao estudar sobre esse histórico e me deparar com os dados do censo escolar da educação básica de 2019 (BRASIL, 2020), o qual mostra que a maioria do corpo docente do Brasil são mulheres, sou tomada por uma inquietação que cresce somada à desvalorização profissional que testemunho diariamente como professora. Por isso, uma pausa para aquelas que vieram antes de mim, cuja luta possibilita que hoje eu possa estar aqui, me posicionando como autora, professora, mestranda e produtora de conhecimento.

“Uma pausa. Um respiro profundo.

A justa ira reacende em meu peito.

Uma pausa. Um respiro profundo.

Que aos poucos me volte a este feito.” (SCATENA, 2021, em minha casa)

Em 1890, ocorre a reforma da instrução pública do estado de São Paulo que definiu como seria o funcionamento das Escolas Normais, definindo como anexo a escola modelo. Dessa forma, ela é reformada priorizando um enriquecimento dos conteúdos e uma ênfase nos exercícios práticos, exigindo uma organização curricular que envolvia os conteúdos científicos e a preparação pedagógica-didática (SAVIANI, 2009).

No entanto, com o passar da década, o ímpeto de preocupação com o preparo didático pedagógico é perdido, predominando a fixação no domínio dos conteúdos (SAVIANI, 2009).

Então entramos nas primeiras décadas do século XX. Segundo Borges (2014), nesse momento debatiam-se ideias liberais que advogavam a favor da extensão

universal da escolarização, pois tratava-se de um instrumento de participação política e, como tal, deveria ser expandida.

Em 19 de março de 1932, pelo decreto de Anísio Teixeira, a Escola normal é reorganizada em Escola de Professores e o Instituto de Educação do Distrito Federal é instituído visando incluir as exigências pedagógicas e firmá-las como conhecimentos de caráter científico. Semelhante a este instituto, tivemos em 1933 o de São Paulo, sob a gestão de Fernando de Azevedo, e ambos compunham espaços para ensino e pesquisa, que buscavam a consolidação de um modelo pedagógico de formação para professores (SAVIANI, 2009).

Nos anos seguintes, ambos os institutos se associaram às universidades de suas respectivas cidades, organizando cursos que visavam formar professores para as escolas secundárias, os quais depois se espalharam pelo país com o decreto de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Foi deste decreto que surgiu o modelo “3+1”, no qual o professor em formação tem seus primeiros três anos do curso com disciplinas específicas as quais envolviam os saberes presentes no currículo das escolas secundárias e o último ano para tratar das questões didáticas.

Em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal divide também o curso normal em dois ciclos, o primeiro correspondia ao ginásial, para formar regentes do ensino primário, e o segundo, colegial, para formar os professores do ensino secundário.

Em 1964, com o golpe militar, a legislação teve mudanças marcantes no campo educacional. Com a lei n. 5692 de 1971, os ensinos primário e secundário se tornaram, respectivamente, primeiro e segundo grau. Todas as Escolas Normais são descontinuadas, e há o surgimento da habilitação específica de segundo grau para o exercício do magistério de primeiro grau (HEM), fazendo dos cursos de pedagogia cursos que formavam especialistas em educação e professores do primeiro grau, já, para o segundo grau, a formação dos professores acontecia em nível superior com a licenciatura curta (três anos) e plena (quatro anos) (SAVIANI, 2009).

A partir dessa lei, os cursos de pedagogia e licenciaturas cresceram, principalmente nas instituições particulares, sendo elas, atualmente, as que formam o maior número de professores no país (PAGOTTO, 1995).

Em 1980 começa a ocorrer um movimento para reformular os cursos de pedagogia e licenciatura para estabelecer uma identidade docente nos profissionais por eles formados (SAVIANI, 2009).

Em 1996 é promulgada a nova LDBN, lei de diretrizes e bases da educação, estabelecendo uma política que visava nivelar a formação dos professores por padrões mais baixos, introduzindo Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, locais que ofereciam formações ruins, mais rápidas e baratas de realizar esse nivelamento, como alternativas no lugar da formação dos cursos de licenciatura e pedagogia (SAVIANI, 2009).

Percebemos, com esse breve histórico sobre formação de professores no Brasil, que ela foi repleta de discontinuidades e que as questões pedagógicas, as quais de início eram completamente ausentes dos currículos, foram aos poucos sendo mais valorizadas e alvo de inúmeras reformas.

No entanto, essa formação ainda se apresenta de forma muito insatisfatória, sem êxito no estabelecimento de um padrão consistente de formação para esses profissionais e tem sido apontada, nos últimos anos, como uma das causas associadas à qualidade de ensino da Educação Básica no Brasil (PAGGOTO, 1995).

Portanto, como o foco desse trabalho são professores de um curso de licenciatura, vamos analisar, no próximo capítulo, as problemáticas atuais dessa formação.

Por exemplo, se se admite que o(a)s professores(a)s ocupam, no campo dos saberes, um lugar estrategicamente tão importante quanto aquele ocupado pela comunidade científica, não deveriam eles então serem contemplados por um prestígio análogo? Ora, isso não acontece. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 221)

6 AS PROBLEMÁTICAS ATUAIS DAS LICENCIATURAS NO BRASIL

Neste capítulo, trabalharemos sobre alguns pontos que são apresentados por pesquisadores da formação de professores, como problemáticas atuais dos cursos de licenciatura no Brasil.

A primeira crítica a ser apresentada é a forma como se estruturam os currículos, os quais, majoritariamente, apresentam inicialmente disciplinas de cunho exclusivamente teórico, cujo objetivo seria oferecer, aos discentes, fundamentos básicos e específicos, para só nos últimos anos da graduação participarem dos estágios para aplicar esses conhecimentos na realidade da profissão (SILVA, 2005).

Além da separação entre teórico e prático, se mostra muito presente a separação entre conteúdos específicos e pedagógicos, sendo os específicos privilegiados em número e espaço nessas instituições, e os pedagógicos, os únicos que apresentam as discussões voltadas à missão de formar professores (PAGOTTO, 1995).

Para Pimenta e Lima (2006), falta os programas das disciplinas considerarem, em seus conteúdos, objetivos e métodos, questões como: “O que significa ser profissional? Que profissional se quer formar? Qual contribuição da área na construção da sociedade humana, de suas relações e de suas estruturas de poder e de dominação? Quais os nexos com o conhecimento científico produzido e em produção?” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 6).

A não separação entre bacharelado e licenciatura é um dos causadores dessa falta de definição e objetivos das disciplinas. Na UNESP de São José do Rio Preto, ao ingressar no curso de ciências biológicas, o primeiro ano é de núcleo comum, e apenas no segundo ano o aluno faz a opção por licenciatura ou bacharelado. No entanto, a própria estrutura do curso faz com que a formação deles seja muito parecida, sendo a diferença entre um aluno que cursa a licenciatura e um que cursa o bacharelado as disciplinas pedagógicas e os estágios, já que todas as disciplinas específicas, que compõem a maior parte do currículo total da licenciatura, são pensadas e ministradas para o bacharelado.

Para Pagotto (1995), isso gera uma dubiedade profissional nos egressos dos cursos de licenciatura. Aos entrarmos no curso, eu e muitas de minhas colegas passamos pelo momento da dúvida: “Serei bióloga ou professora de biologia?”.

A grande questão é que, quando analisamos outras carreiras profissionais, os cursos apresentam seus objetivos muito bem estabelecidos quanto à formação desses profissionais. Ao entrar em curso de medicina, não resta dúvidas: serei médica, não enfermeira. Por que para os professores é diferente?

Na resenha de Menga Lüdke (2009), baseada no trabalho de Candau *et al.* (1988), são apresentadas outras questões consideradas desafiadoras para a formação de professores. Uma delas refere-se ao modelo das universidades brasileiras, em que o ensino e a formação de professores ocupam posições secundárias.

As universidades colocam a formação em segundo plano principalmente atrás da pesquisa e da pós-graduação, fazendo com que essa balança se altere dependendo do interesse em situações distintas. Quando a instituição quer passar a imagem de agência formadora, o ensino é privilegiado; porém, quando avaliam seus docentes, o objeto da avaliação é aquilo que determinará o padrão de qualidade da universidade é a pesquisa, a tão “valiosa” produção científica (PAGOTTO, 1995). Assim, não há espaço para a produção docente, não há espaço para o ensino. Ora, se sou professora universitária e me avaliam por meio de pesquisas, meus maiores esforços devem ser para esse fim, e não para o ensino.

Para a progressão de carreira e contratação dentro das universidades, o que distancia um candidato do outro, prioritariamente, é o número de publicações e seu valor de impacto; depois, talvez, venham as atividades de ensino. Posso contar nos dedos a quantidade de meus professores que realmente apresentavam algum conhecimento sobre questões pedagógicas. Muitos apresentavam um conhecimento extenso sobre assuntos específicos de biologia, química e física, e eram muito renomados dentro de seus laboratórios, com suas “montanhas de livros acima de nós”, como até gritou um deles em sala de aula, mas poucos deles eram educadores ou estavam minimamente cientes da realidade da escola e de seus próprios alunos.

Para ser educador e ensinar, é necessário entender que não existe professor sem aluno, é preciso respeitar os saberes dos educandos. Isso exige humildade, tolerância, saber escutar e querer bem aos seus educandos (FREIRE, 2019).

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da

ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? (FREIRE, 2019, p. 65)

Nesta esteira, De Andrade (2005) discute em seu trabalho sobre a dificuldade de pensarmos na formação para docências quando os próprios professores formadores não querem desempenhar essa função. Para ele, há nesses espaços o pensamento de que professores universitários não precisam ser professores e que para ensinar não é preciso saber ensinar, nem saber o tipo de profissional que se visa formar, nem a que serve sua própria ciência.

Para ilustrar esse ponto trago uma história contada na tese de Pagotto sobre um caso que aconteceu na USP em 1987 e foi reportado no jornal Folha de São Paulo:

[U]ma professora do curso de física comunicou a comissão de graduação que não iria mais dar aulas apesar do “acordo de cavalheiros” estabelecido para os professores do curso que os obrigavam a dar aulas na graduação com rotatividade de disciplinas. Reclamou que seu tempo era “extremamente precioso” para continuar no ensino “pouco sério” praticado na escola. Os alunos revoltaram-se, a diretoria reagiu, mas foram precisos dois anos para que voltasse regularmente às suas atividades de ensino. Ao ser entrevistada para a matéria a professora afirmou ter sido ela a mostrar que “o rei está nu”. Com sua posição extrema, apontava que o ensino não tinha mérito na Universidade, e seu tempo deveria ser usado em atividade que tivesse maior reconhecimento no meio acadêmico: reconhecia que o ensino estava descuidado, a ponto de afirmar que “a palavra aqui é aprovar o aluno” e que, longe de ser uma tarefa prazerosa, o ensino era uma obrigação que necessitava de acordo prévio para ser assumida. (PAGOTTO, 1995, p. 6)

Percebemos, com a história, que o ensino não é prioridade nas universidades, pois o mais importante é a pesquisa, e isso se reflete na forma com que os professores ensinam e planejam suas disciplinas. Apesar de essa história ser datada do ano de 1987, ela ainda ilustra uma realidade atual nessas universidades.

Outro ponto de importante consideração é que, segundo Diniz (2011), o que se tem constatado com os profissionais da educação é que a formação inicial, oferecida pelos cursos de licenciatura, também não tem proporcionado uma formação que os prepare para lidar com questões relacionadas à diversidade e à inclusão. Para a autora, esses tópicos são silenciados no conteúdo das disciplinas, trazendo a esses profissionais em formação a sensação de impotência diante das mais diversas situações que experienciam em seu cotidiano. Na realidade, ela afirma, que os cursos,

muitas vezes baseados em um modelo de racionalidade técnica, não têm capacidade de considerar a existência dos sujeitos em suas diferentes particularidades, transmitindo, aos professores em formação, visões caricatas e fomentando preconceitos.

Para piorar a situação, além de haver problemáticas de formação que precisam ser urgentemente revisadas, há um sistema de recrutamento desses profissionais completamente precário que, em um constante processo de desvalorização, permite que pessoas sem formação adequada trabalhem como professores.

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2020 (BRASIL, 2020), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com a parceria das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, foram registrados 2.189.005 professores atuantes na Educação Básica. Destes docentes 593 mil atuam na educação infantil, 1.378.812 (63%) no ensino fundamental e 505.782 no ensino médio. No entanto, nem todos esses profissionais apresentaram habilitação para o exercício da função. Dos 748 mil docentes que atuaram nos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), aproximadamente 642.532 (85,3%) têm nível superior completo, sendo 611.864 em licenciatura e 26.180 em bacharelado; 74.800 (10%) têm ensino médio normal/magistério; e 35.156 (4,7%) tem nível médio ou inferior.

Nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), há 753 mil docentes. Desses docentes, 91,8% possuem nível superior completo (87,9% em grau acadêmico de licenciatura e 3,9%, bacharelado) e 8,2% têm nível médio ou inferior. Por fim, no ensino médio, dos 505.782 professores que atuaram, aproximadamente 97,1% têm nível superior completo (89,6% em grau acadêmico de licenciatura e 7,4%, bacharelado) e 2,9% possuem formação de nível médio ou inferior.

Apesar de, segundo o Censo, o percentual de docentes com formação superior em licenciatura ter aumentado no período entre 2016 e 2020, o número de professores atuando sem a habilitação para a licenciatura ainda é alarmante e nos mostra o quanto somos profissionais desvalorizados. A razão para isso é que, quando enquadramos o ser professor como faríamos com o ser médico, ser advogado ou qualquer outra profissão mais valorizada na sociedade brasileira, que exigem formação específica, uma situação como essa dificilmente aconteceria.

O Censo também nos mostra que, além de existirem docentes sem habilitação para a licenciatura, temos professores ministrando aulas fora de suas áreas de formação, com grande disparidade entre disciplinas e regiões do país.

Em relação à taxa de adequação por disciplina, no ensino fundamental, o menor resultado é o de Língua Estrangeira, com 31,3% nos anos iniciais e 39,5% nos finais; já o maior é observado em Educação Física com 79,3% e 72,2% respectivamente. A disciplina de ciências nos anos iniciais teve cerca de 70,3% e, nos anos finais, 68,3% de professores com diploma de licenciatura na área. No ensino médio, o menor resultado foi o da disciplina de sociologia com 36,3% de adequação e o maior foi o de língua portuguesa com 83,8%, resultado próximo ao de biologia, com 82,9%.

Quando analisamos com enfoque nas regiões brasileiras, o Norte, o Nordeste e partes do Centro-Oeste brasileiro apresentam o menor percentual de adequação no ensino fundamental. No ensino médio, esses resultados menores ficaram com os estados do Mato Grosso e da Bahia. Isso significa que o que se vê nas escolas são outros profissionais assumindo a função de professores. Quando cursei o ensino médio, por volta de 2011, um dos meus professores de biologia era dentista e o outro veterinário. Hoje, como professora, também observo esse fenômeno recorrentemente no corpo docente da escola em que atuo.

Este ponto da falta de profissionais com habilitação para atuarem como professores na educação básica não é novidade. Na década de 1990, já havia autores preocupados com esta questão. Na tese de Pagotto (1995), sobre a formação dos professores, é possível encontrar essas mesmas denúncias referentes ao quadro de professores não habilitados atuantes na educação básica, o que, para a autora, evidencia as distorções do mercado de trabalho, sua falha em absorver estes profissionais e uma complacência em seu recrutamento.

Tendo em vista as questões até aqui apresentadas, as discussões sobre a formação de professores têm demonstrado a necessidade de que sejam feitas mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura (LÜDKE, 2009). Mais que isso: a universidade, como espaço de formação, necessita de uma política que defina o perfil dos profissionais que nela visam se formar, unificando as práticas integradoras das licenciaturas, separando-as definitivamente dos bacharelados (DE ANDRADE, 2005). A universidade precisa forjar práticas educativas voltadas para a diversidade

considerando a subjetividade dos sujeitos em enfrentar a gama de desafios presentes nos ambientes educativos (DINIZ, 2011).

No entanto, essas mudanças não compõem tarefa de fácil execução, porque, no confronto entre as funções das universidades de produzirem e disseminarem conhecimento, há uma ameaça de exigências para uma profissionalização técnica que visa ao interesse do mercado (SILVA, 2005). O problema dessa perspectiva é que nesse processo se formam profissionais treinados para procedimentos de rotina, todavia despreparados para questionar e enfrentar situações novas durante sua atuação profissional (SILVA, 2005).

Para que um currículo interdisciplinar, como o proposto por Candau *et al.* (1988), fosse devidamente implantado nos cursos de licenciatura, dentro da universidade, é necessário que haja interesse e ação de mudança da própria instituição, pois questões como individualismo, competição, sentimento de posse dos professores em relação às disciplinas e à própria divisão dos departamentos (por exemplo, o departamento de educação e o de biologia) teriam que ser discutidas e alteradas. Na atual conjuntura estrutural dessas instituições, essa situação não é favorecida (PAGOTTO, 1995).

As iniciativas governamentais têm um descompromisso com a formação de professores, tendo suas ações restritas à elaboração de projetos e programas egocêntricos, que, quando executados, têm a duração do mandato em que foram criados, sendo descontinuados com a mudança dos representantes. Quando há iniciativas que partem dos educadores comprometidos em promover uma formação que corresponda às necessidades do trabalho diário desses profissionais, elas acabam restritas aos ambientes em que foram criadas (PAGOTTO, 1995).

Portanto, o problema da formação de professores não é atual e tem encontrado dificuldades, alterações e descontinuidades constantes no decorrer de sua história. Sem benefícios e sem formação adequada, lutamos constantemente contra essa desprofissionalização. Por isso, com esse trabalho, busco resgatar a voz desses indivíduos, esses que, ao lhes ser entregue o diploma, são soltos com conhecimentos e poucas ferramentas de suas aplicações em um mundo completamente desconhecido, a escola.

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2019, p. 47)

7 A ORGANIZAÇÃO DA LICENCIATURA E DO ESTÁGIO NO CURSO DE ANÁLISE

Neste capítulo, são analisados os projetos pedagógicos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UNESP de São José do Rio Preto, que estavam em vigência na formação inicial dos participantes desta pesquisa, para tentar compreender o currículo e os objetivos estabelecidos para essa formação.

Dessa forma, foram analisados dois projetos pedagógicos: um do ano de 2007, válido para os ingressantes até o ano de 2014, e outro do ano de 2015, válido para os ingressantes até 2018. O curso passou por outra reformulação que entrou em vigência no ano de 2019, mas não entrou nesta análise, pois as histórias aqui narradas são anteriores a sua efetivação.

7.1 O projeto pedagógico de 2007

No início da análise desse documento, o que mais se destacou foram as competências e habilidades do profissional que o curso visa formar. Esse, estabelecido pelo projeto, é o biólogo, e ensinar é entendido como uma de suas competências.

O Biólogo deverá estar capacitado para atuar nas áreas de Ciências Biológicas e correlatas, tanto no ensino de Ciências e Biologia, nos níveis fundamental, médio e superior, quanto como pesquisador e técnico. No desempenho destas atividades deverá ter como compromisso permanente a geração, a aplicação, a transferência e a divulgação de conhecimentos. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 2)

O texto é bastante inespecífico em relação às definições epistemológicas sobre o que é ensinar, e, quando isso é mencionado, é atrelado ao conceito de transferência de conhecimento, o que, como professora de base freiriana, me fez questionar a formação crítica que o projeto do curso diz oferecer, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2019, p. 47).

Como o profissional que se visa formar é o biólogo, o curso inicia-se com matérias de tronco comum para todos os 50 ingressantes, admitidos por meio do vestibular. A escolha entre as modalidades bacharelado e licenciatura é realizada no segundo ano, quando o aluno refaz sua matrícula. A partir dessa escolha, os alunos continuam com matérias de tronco comum, tendo algumas disciplinas específicas de

cada modalidade. No quarto e, teoricamente, último ano do curso, as formações são concluídas com a realização dos estágios curriculares.

O currículo mínimo do curso de licenciatura apresenta um total de 3.765 horas, sendo 165 horas a mais que o bacharelado, divididas em 2.640 horas para disciplinas obrigatórias de biologia e 1.125 horas para componentes da formação do professor.

A formação específica para professores é ainda dividida entre disciplinas teóricas e práticas. Para as disciplinas teóricas, política educacional brasileira, didática I e psicologia da educação, são destinadas 90 horas. Para os conteúdos da prática, temos 420 horas em disciplinas de práticas pedagógicas, 405 horas para o estágio supervisionado e 210 horas em atividades acadêmicas, científicas e culturais (AACC)⁷.

Segundo estabelecido pelo documento nas disciplinas de práticas pedagógicas, o licenciando analisa os livros e apostilas das escolas públicas e particulares, observam determinado conteúdo sendo ministrado na prática e produzem um projeto de aplicação que será realizado no estágio supervisionado.

O estágio supervisionado, por sua vez, é dividido em duas etapas e sua organização é responsabilidade do departamento de educação. Na primeira etapa, com 90 horas, realizadas no quarto, quinto e sexto semestres do curso, o aluno deve “adquirir conhecimentos sobre o funcionamento das escolas, assim como, elaborar um projeto que deverá ser idealizado e redigido como resultado das atividades das Práticas” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 15). Na segunda etapa, com um total de 315 horas, o aluno vai para as escolas de ensino fundamental e médio executar seu projeto.

Sobre as atividades acadêmicas, científicas e culturais, o texto informa que são obrigatórias, mas não são atribuídos horários da grade curricular para tal, restando ao aluno cumpri-las nas horas vagas. Este ponto foi algo que chamou muita atenção devido à sobrecarga que é atribuída a esses alunos, pois, porque este é um curso de período integral, em que as aulas, no período da manhã, ocorrem das 8h às 12h e, no período da tarde, das 14h às 18h, praticamente todos os dias da semana, nos três primeiros anos do curso. Por isso, os grupos de extensão apresentavam suas

⁷ Dentre essas atividades, estão incluídas: participação em eventos científicos com ou sem apresentação de trabalho, publicações, estágio extracurricular, organização de eventos, representação estudantil, participação ou promoção em curso e/ou atividade de extensão, atividades culturais, disciplinas de formação extracurricular e prestação de serviço não-remunerado em áreas correlatas.

reuniões e atividades no horário do almoço, no período noturno e aos finais de semana, o que impossibilitava a participação de muitos alunos, principalmente aqueles que precisavam trabalhar nesses horários.

Analisando o currículo do curso, é possível observar que ele apresenta grande parte das problemáticas já apresentadas no capítulo anterior, com um currículo que separa formação específica da formação pedagógica, sem qualquer menção da necessidade de interdisciplinaridade. Apresenta também objetivos não específicos em relação à profissão docente e uma separação marcante entre o teórico e o prático, sendo o último resumido à aplicação do primeiro.

De acordo com Silva (2005), em sua pesquisa sobre os cursos de formação de professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, as ementas, em sua grande maioria, têm uma concepção sobre o estágio como um momento para a aplicação das rotinas profissionais e dos conhecimentos teóricos. Segundo a autora, é menor o número de ementas que o apresentam como um instrumento de mediação do percurso acadêmico com a profissão e ainda mais raros são os programas que mencionam sua relação com a extensão e a pesquisa.

Para Pimenta e Lima (2006), o estágio sempre foi entendido, em oposição à teoria, como a etapa prática dos cursos de formação. Por isso, segundo elas, é comum escutar alunos se referindo a seus cursos como muito teóricos, dizendo que o aprendizado se faz na prática da profissão e que “na prática a teoria é outra” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 6). Neste aspecto, elas acreditam que o ponto principal dessa afirmação popular se encontra na problemática de que os cursos não fundamentam teoricamente a atuação profissional e nem compreendem a prática como um referencial para a teoria. Nas propostas dos cursos de formação, costumam-se propor um aglomerado de disciplinas, sem relações entre si e sem elucidações de seus nexos com a realidade que as originam (PIMENTA; LIMA, 2006).

Durante minha formação, eu percebia essa diferença, percebia que as disciplinas se organizavam enfatizando o teórico, enquanto o prático da profissão era pouco abordado, mas não entendia até que ponto essa separação podia impactar. Foi quando realizei o estágio supervisionado na escola que percebi essa falha, pois me sentia munida de conhecimentos teóricos que não me ajudavam a lidar com todas as adversidades que encontrei na prática.

Nesse quesito, é importante recordarmos parte da discussão sobre a prática pedagógica. Nisso incluímos o fato de a prática do estágio se tratar inicialmente de uma prática social, ou seja, ter suas condições objetivas e organização correspondentes à forma como o trabalho, enquanto categoria social, é organizado em nossa sociedade (ARNONI, 2001).

Essa separação que observamos nos currículos de formação de professores entre teoria *versus* prática advém da relação capitalista entre trabalho manual *versus* trabalho intelectual (ARNONI, 2001).

Nessa relação, o intelectual é privilegiado como especificidade humana, como se o que distinguisse o ser social do ser natural fosse somente a racionalidade. Essa associação tem largas consequências, pois, advinda da própria divisão social do trabalho, passa a ser utilizada como causa dessa divisão, entre aqueles que detêm o domínio do intelecto e aqueles que não o têm. Ao primeiro grupo, são atribuídas atividades intelectuais e, ao segundo, ficam as atividades materiais (TONET, 2011).

Decorrente disso, temos uma educação vista como um processo de aperfeiçoamento do espírito humano, cujo acesso é efetuado de forma desigual e na qual o sucesso é visto como mérito de esforços pessoais individuais, pois, ao privilegiar o espírito, o intelectual, é ignorado o fato de que somos seres compostos por uma totalidade, unindo a subjetividade e a objetividade. Assim, uma educação diferente é fornecida às classes que realizam o trabalho manual (exploradas) e as que realizam o trabalho intelectual (exploradoras) (TONET, 2011).

Para Marx, o ser social é demarcado diante do natural, não somente pela racionalidade, mas pela práxis, “ou seja, uma atividade que, articulando as categorias da subjetividade e da objetividade, dá origem a um novo tipo de ser, que é precisamente o ser social” (TONET, 2011, p. 139).

Por isso, neste texto, nós nos centramos na questão da prática pedagógica enquanto trabalho, pois procuramos a articulação entre a teoria e a prática, entre subjetividade e objetividade, desvelando os condicionantes que organizam o trabalho pedagógico nas instituições de ensino.

Portanto, na análise desse primeiro projeto, encontramos uma visão muito resumida sobre o que é ensinar, sendo toda sua estrutura focada na formação do biólogo, não na do professor de ciências e biologia. O currículo da licenciatura tem uma extensa carga horária, maior do que a do bacharelado e, mesmo assim, parece

perder muito tempo com questões que não têm relação nenhuma com a realidade de trabalho de um professor, com uma visão extremamente conteudista que não enxerga a prática como algo que deva integrar a teoria de forma que uma sirva de referência para a outra. Algumas disciplinas do currículo, como por exemplo, Genética II, apresentam conteúdos que um professor da educação básica raramente chegará a abordar em sala de aula. Enquanto isso, disciplinas que tratem de questões como inclusão social, extremamente necessárias em nossa prática diária, são deixadas de fora do currículo.

7.2 O Projeto Pedagógico de 2015

Todas as alterações curriculares propostas no projeto de 2015 são exclusivamente para a modalidade licenciatura. Dentre as modificações, há: ampliação da carga horária de 3.765 horas para 3.915, além de extinção, criação e reordenação de disciplinas no currículo.

Das disciplinas criadas, há Educação em Direitos Humanos; Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicada à Educação; Educação Ambiental; Educação Inclusiva: fundamentos, políticas e práticas; Libras – Inclusão social; entre outras. A criação dessas disciplinas manifesta-se como algo positivo, já que eram tópicos pouco ou nada abordados no currículo anterior. No entanto, o aumento da carga horária para isso é algo a se discutir, quando se continua destinando grande parte da carga horária a aprofundamentos em conteúdos específicos, válidos para um biólogo, mas ainda distantes da prática diária de um professor.

Dando aulas em meu primeiro ano na escola, ministrei mais aulas sobre astronomia do que qualquer outro assunto e, em nenhum desses currículos, é abordada essa temática.

O currículo ainda permanece muito atrelado à formação do biólogo, sendo o professor uma área correlata, não um campo com suas próprias demandas e discussões.

Além disso, quando eu fazia parte do curso no ano de 2014, e essa alteração aconteceu para os alunos que ingressaram nos anos posteriores, era visível a sobrecarga daqueles que cursavam a modalidade licenciatura, com 315 horas a mais quando comparados aos que cursavam o bacharelado.

O que mais se altera nesse novo projeto é a proposta para a realização do estágio curricular supervisionado, que agora é tratado como um campo de conhecimento, com sua própria natureza epistemológica, dizendo superar sua redução à prática instrumental. Dentro das exigências do estágio, agora é incluída a necessidade de o licenciando participar de reuniões com pais de alunos, com os gestores, dos conselhos de classe, das reuniões de trabalho pedagógico, para que o licenciando possa entender sobre a realidade escolar estando teoricamente embasado.

Essa nova forma de lidar com o estágio é interessante, pois, ao menos no papel, é demonstrado um interesse em considerar o estágio dentro de suas particularidades como uma parte muito importante na formação do professor.

A grande questão é se esse discurso foi de fato efetivado na realidade dos estágios ou se ele continua resumindo-se a questões burocráticas e aplicação da teoria.

Portanto, no próximo capítulo, por meio da análise narrativa das experiências dos estagiários, buscamos compreender essas problemáticas e como elas se aplicam à realidade da prática do estágio curricular supervisionado.

História, nossas histórias
Dias de luta, dias de glória.
(DIAS, 2006)

8 AS NARRATIVAS

Neste capítulo, contarei a vocês a minha experiência de estágio e a dos nove participantes da pesquisa. As narrativas estão organizadas, cronologicamente, de acordo com o ano de matrícula e ano de realização do estágio curricular supervisionado dos narradores. No entanto, como incluo minha própria narrativa neste trabalho, coloquei-a primeiro, para que possa saber meus pontos de vista sobre essa experiência quando realizava essa análise, pois, como autora deste texto, não posso negar que minha própria experiência é um fator que influencia nesse processo.

Além disso, é importante explicitarmos algumas questões referentes às escolhas metodológicas e ao que obtivemos como resultado. O primeiro ponto é que, de modo geral, a maioria dos participantes que enviaram suas narrativas foram pessoas já conhecidas por mim, sendo seis deles de minha turma de ingresso em 2014. A esse respeito, como consideramos que, ao narrar, expomos certa vulnerabilidade e questionamentos internos, talvez nunca expostos, era esperado que minha relação pudesse influenciar no interesse de participação das pessoas na pesquisa, tendo maior procura dos que, de certa forma, sentiram maior conforto em compartilhar suas histórias comigo.

Quando definimos que as narrativas seriam escritas, e não obtidas por meio de entrevistas, devido à limitação do tempo e do contato durante a pandemia, era esperado também que algumas narrativas apresentassem maior riqueza de detalhes do que outras. Por isso, foi mantido um diálogo aberto com os participantes durante toda a pesquisa, por meio da troca de e-mails e mensagens escritas, para que pudessem realizar eventuais conferências de detalhes e informações sobre as histórias.

Neste aspecto, foi observado que as perguntas norteadoras, enviadas aos participantes anteriormente, tiveram diferentes impactos na construção dos textos. Algumas narrativas, apesar das recomendações de que fossem escritas de forma livre, como os próprios narradores contariam uma história, ficaram restritas ao que foi perguntado; já em outras, as perguntas foram importantes, principalmente para os narradores mais sucintos, fazendo com que refletissem questões além do habitual.

Outro ponto de muita relevância na realização dessa pesquisa é o contexto de instabilidade em que nos encontrávamos devido à pandemia. Esse cenário fez com que a situação mudasse drasticamente em um curto período. Pessoas que, em um

mês, concordaram em participar e escrever suas narrativas, no outro mês já estavam em situações diferentes, nas quais isso não era mais possível, fazendo com que alguns não enviassem suas narrativas no tempo previsto ou até desistissem de sua participação.

Dessa forma, enfatizo a importância de ter mantido um diálogo aberto com os participantes, permitindo ajustes que melhor se adequassem às suas disponibilidades de tempo e participação.

Portanto, de modo geral, as histórias a seguir são narradas de acordo com a riqueza de detalhes características da escrita de cada um, em conjunto ao que me foi complementado posteriormente em conversas por mensagens escritas. Ao recontar essas histórias, busquei seguir a ordem de exposição dos fatos que os próprios narradores seguiram em suas escritas, na tentativa de conferir maior autenticidade e menor influência em suas reflexões.

Desse modo, vamos às histórias.

8.1 Minha narrativa de experiência sobre o estágio curricular supervisionado

Meu estágio curricular da licenciatura foi realizado ao mesmo tempo que participei do programa de residência pedagógica da CAPES, o que significa que algumas de suas configurações foram diferentes do que acontece com a maioria dos licenciandos do curso. A primeira diferença refere-se ao contato com a escola, pois geralmente essa comunicação é feita pelo próprio licenciando, mas, no meu caso, a escola e a professora haviam se inscrito no programa de residência e previamente demonstrado interesse em participar dele.

A orientação da Instituição de Ensino Superior também não foi escolhida por nós e, neste caso, foi um professor responsável por coordenar as atividades do estágio curricular no curso da física e por uma professora das ciências biológicas do campus de Ilha Solteira.

Aqui é importante enfatizar que tanto os orientadores quanto os residentes receberam bolsa de auxílio para participar do projeto, o que, teoricamente, é um ponto positivo, quando comparado ao estágio supervisionado, em que isso não ocorre. Geralmente, o convênio da universidade com a escola realizado no estágio não prevê nenhum tipo de remuneração para os professores que aceitam os estagiários (PAGOTTO, 1995).

Os professores do ensino básico, dentro dessas escolas, muitas vezes em condições precárias de atuação, recebem os estagiários como uma sobrecarga de trabalho para o qual não foram consultados nem preparados e pela qual não serão recompensados (DE ANDRADE, 2005).

O ano em que participei do programa de residência se tratava de seu primeiro ano de implementação (2019) e, no início, não sabíamos se poderíamos utilizar sua carga horária como equivalente à do estágio curricular supervisionado. Assim, nos foi recomendado realizar um projeto de pesquisa que permitisse aproveitarmos os horários dentro da escola devido à residência, mas que tivesse seus próprios objetivos e orientação.

Nesse momento, eu realizava iniciação científica no departamento de educação e construí meu projeto de estágio sob a orientação de outros dois professores da universidade, os quais já me orientavam e trabalhavam com áreas de meu interesse na época: educação ambiental, gestão democrática e projeto político pedagógico.

Dessa forma, ao mesmo tempo que cumpria a extensa carga horária do projeto de residência, que envolvia observação e regência dentro da escola, observava também pontos incutidos em minha própria pesquisa de estágio. Assim, fazia parte de minha rotina anotar em meu diário de campo todas as questões da escola que se destacavam em minha observação, incluindo questões administrativas.

Durante a residência, primeiramente, participei de um período de observação de 30 horas, no qual acompanhei a professora de ciências do fundamental II (e supervisora do estágio) em suas aulas com alunos dos 8º e 9º anos. Depois pude atuar na regência com alunos de uma turma do 9º ano por quase um semestre (100 horas), ocasião em que fui responsável, com a ajuda de mais dois residentes do programa, por desenvolver e elaborar todas as atividades correspondentes à disciplina de ciências e os conteúdos previstos na matriz de avaliação processual do estado de São Paulo⁸, utilizada pela escola. Ao término da regência, retornei ao processo de observação em campo (mais 30 horas), no qual tive a oportunidade de participar de algumas reuniões semanais entre os professores de ciências com a coordenação pedagógica (ATPA e assistir novamente às aulas da professora, incluindo seu trabalho na turma em que eu havia atuado.

⁸ A matriz de avaliação processual é um documento estruturador do currículo educacional das disciplinas integrantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual. (SÃO PAULO, 2016).

Tendo em vista minha constante presença na escola para cumprimento das atividades da residência, se destacaram minhas observações acerca das ações da equipe gestora, sendo, em sua maioria, pouco dialogais.

Além disso, por uma certa invisibilidade conferida à posição de estagiária nesta instituição, os momentos de socialização partiam, na maioria das ocasiões, de minha iniciativa e, com exceção do diretor, que se apresentou no primeiro dia, nenhum dos outros agentes da escola de fato se apresentou a mim. A invisibilidade do estagiário, pela ação consciente ou inconsciente dos membros da equipe, foi fonte fundadora de muitas das problemáticas enfrentadas nesse processo.

Por advir de uma formação básica em escolas particulares, muito me era desconhecido sobre os funcionamentos e estruturas de uma escola pública, sendo meus conhecimentos praticamente exclusivos ao estudo inicial durante o curso de licenciatura. Dessa forma, me sentia extremamente perdida nas primeiras semanas do estágio, sem compreender o que a professora falava sobre os livros, as burocracias, as regras e os projetos que a escola realizava.

Para mim, o momento mais desafiador foi o período de regência em sala de aula. A turma que acompanhei por quase um semestre inteiro me foi previamente caracterizada como uma turma difícil. Eles apresentavam sérios problemas de comunicação agressiva, interação excludente para com os alunos novos ou tímidos e alguns eram considerados, por integrantes da equipe docente, como “alunos problema”.

Para tentar lidar com essas problemáticas observadas na turma e na escola, eu e meu colega residente começamos um trabalho reflexivo sobre respeito com os alunos, o qual acontecia entre as atividades oficiais do currículo.

Dentre as atividades, tivemos rodas de conversa e dinâmicas que tratavam da importância do respeito ao próximo, de uma comunicação sem agressividade, do trabalho em equipe, dos impactos do bullying na vida das pessoas e tentamos nos aproximar ao máximo da realidade desses alunos. Durante todo esse processo, a turma não entendia o que era respeito, pois, segundo eles, não o recebiam em suas casas, em suas amizades e na escola. Muitos relataram o caráter autoritário e impositivo de seus professores, dizendo também que muitas vezes se sentiam impotentes e humilhados.

No entanto, como todo trabalho que visa à reflexão das relações de poder que se estabelecem em um ambiente autoritário, as atividades foram vistas como ameaça entre alguns professores da equipe, como me foi informado pela professora supervisora. Todavia, curiosamente, a pior consequência recaiu entre minha relação interpessoal com a ela mesma, que, apesar de permitir que as atividades fossem realizadas sem grandes interferências, demonstrava total descrença na importância desse processo e fazia questão de deixar explícita sua opinião aos próprios alunos. Segundo ela, eles estavam se aproveitando da situação e ao invés de utilizarem as reflexões para mudarem suas atitudes, passaram a questionar a de seus professores.

Parte crucial observada nesse processo foi a extrema dificuldade de se tratar de respeito no ambiente estabelecido. A mudança dos alunos, durante as aulas, foi visível, mas, a todo momento, o sentimento era de “nadar contra a maré”, pois, a partir do instante em que aquela aula acabasse, ou até durante ela, nos comunicados da professora supervisora, esses conceitos não eram mais incentivados e valorizados.

No decorrer do estágio, as situações foram piorando e atingiram seu ápice quando em um momento de tensão, durante a aula, um dos alunos acabou sendo enviado para fora da sala, pela outra estagiária que trabalhava comigo naquele dia. Naquele momento, a professora regente o encaminhou à diretoria e escreveu o relato do acontecido baseado em escassas informações passadas por mim, pois ela não se encontrava na sala no momento do ocorrido. Com o término da aula, descobrimos que o aluno havia tomado uma punição de três dias de afastamento da escola. Essa medida, foi para nós a pior das decisões que podia ter sido tomada e em nenhum momento a opinião dos estagiários foi ouvida. Há alguns meses, vínhamos realizando o trabalho de conscientização dos alunos que se relacionava diretamente a toda a situação, mas, este, em questão de segundos, foi completamente desconsiderado, e o aluno foi punido indevidamente.

O aluno em questão estava entre os alunos considerados problemáticos, e desde o início me interessei por sua história. Ao questionar a professora regente, em um desses dias, descobri que ele provinha de um lar violento. Ao descobrir a história do aluno, senti o peso de minha impotência e despreparo perante a situação. A postura da escola em relação às problemáticas se demonstrou voltada à retirada desses alunos do ambiente, o que por si não funciona ativamente, só tenta, em vão, torná-los invisíveis. Prova disso é que, após o término de meu estágio, esse mesmo

aluno se envolveu em uma briga com outro membro da turma e foi definitivamente expulso da escola.

Segundo Paro (2017), em escolas onde os alunos são caracterizados como pertencentes às classes econômicas mais baixas, como é o caso da escola mencionada, há uma tendência em se reproduzir a prática de culpabilização dos alunos e marginalizá-los à característica de ruins ou bagunceiros. Isso se dá porque a escola, como já apresentado nesse trabalho, atua também na manutenção e propagação das ideologias dominantes, em que nem os próprios dominados se isentam de exercer práticas de dominação e autoritarismo.

No entanto, hoje, como professora atuante na escola pública, tendo administrado diversas advertências que levaram a retirada de alunos de minha sala, percebo que a questão é muito mais complexa. O professor e a escola estão sobrecarregados o tempo todo de demandas e exigências externas. As avaliações que vêm do estado não consideram o que a realidade da escola pede, não consideram que grande parte de nossos alunos vivem em condições de extrema vulnerabilidade e que ser professor é mais do que transmitir conhecimento. Em sala de aula, tive que lidar com alunos analfabetos funcionais, do ensino fundamental ao ensino médio, e, ainda, fui questionada pela gestão por que não prosseguia com os conteúdos do currículo.

Infelizmente, quando se tem mais de 30 alunos para olhar ao mesmo tempo, quando qualquer coisa que acontece é inteiramente responsabilidade sua, quando sua bonificação depende dos resultados de provas externas que não consideram a realidade de seus alunos, é muito difícil seguir um trabalho em que não se tira os alunos de sala. Os professores que trabalham a autonomia e responsabilidade dos alunos são considerados professores ruins e permissivos pela gestão e pela maioria dos outros professores.

Na reta final do estágio, observei as reuniões pedagógicas entre a coordenadora de área e os professores de ciências, nas quais foi realizado um trabalho de discussão dos relatos de experiência dos professores em sua prática em sala de aula. Este trabalho corresponde à parte das obrigações de gestão democrática que a escola tem que desenvolver, com momentos de capacitação em serviço.

Durante esses encontros, a presença dos estagiários foi amplamente ignorada, com exceção da última reunião em que participei, na qual foi discutido o caso do aluno

expulso de minha aula, em que a professora regente apresentou o caso e informou que a estagiária envolvida se encontrava na sala. A partir disso, a coordenadora me chamou para participar mais ativamente da reunião, dizendo que a presença dos estagiários era importante para a discussão. No entanto, a única ouvida nessa reunião foi a professora regente e minha participação nunca ocorreu.

Quando analiso essas lembranças e destino meu olhar ao estagiário, eu, aluna, na época professora em formação inicial e hoje professora da rede estadual, percebo a urgência de discutirmos sobre nossa formação, pois observo seus impactos na prática diária de minha profissão.

Em nenhum dos momentos aqui citados, eu me senti amparada por minhas orientações, nem na escola, nem na universidade. A todo momento, eu me sentia despreparada e completamente vulnerável, perdida em um mundo completamente novo, sobre o qual eu sabia muito pouco e no qual minha presença não era bem-vinda.

Apesar de a escola e de a professora terem se candidatado em participar do projeto, a equipe como um todo não fazia parte da missão de atuar em nossas formações, não tinha espaço, não tinha preparação para nos receber.

Segundo De Andrade (2005), as escolas, tanto públicas quanto privadas, não têm correspondido como um espaço de formação, como é suposto pelas diretrizes que regulamentam o estágio. Para o autor, as escolas privadas não têm interesse em participar da formação de estagiários advindos das universidades públicas. Já as escolas públicas, segundo ele, não participam do esforço de formação junto às universidades, não estabelecendo, em parceria, políticas que deveriam definir o perfil desses futuros profissionais do ensino básico, muito menos oferecem, de fato, um espaço para os estagiários em formação.

Portanto, é inegável a importância de se discutir a formação de professores com enfoque nos estágios supervisionados, e é neste sentido que esta pesquisa versa: compreender esse momento, na perspectiva daqueles que nele se inserem ou estiveram inseridos, os estagiários.

8.2 Professores infelizes: um problema estrutural, cultural e administrativo

A próxima história que vamos conhecer é a de Marcelo, um homem cisgênero, branco, de 26 anos de idade, graduado pela licenciatura em ciências biológicas da UNESP de São José do Rio Preto. Apesar de sua formação, quando Marcelo nos escreveu sua narrativa, não trabalhava nem havia trabalhado profissionalmente em uma instituição de ensino.

Nossa história começa em 2012, quando Marcelo iniciou seus estudos na licenciatura. Ele conta que ser docente estava em seus planos desde o início do curso, por isso, logo no segundo semestre da graduação, ingressou no programa PIBID e nele permaneceu por quase quatro anos. O PIBID se trata de um programa da Política Nacional da Formação de Professores do Ministério da Educação, cujo objetivo é inserir os alunos das licenciaturas no ambiente escolar desde os primeiros anos de sua formação. Para isso, são concedidas bolsas para que os alunos desenvolvam projetos em escolas de educação básica, sob a orientação de um professor da escola e um docente da instituição superior de ensino (GOV.BR, 2020b).

O fato de Marcelo, desde o início do curso, ter apresentado certeza sobre sua escolha em cursar a licenciatura, justifica seu envolvimento em projetos como o PIBID. No entanto, essa certeza não necessariamente se manifesta como uma regra entre os alunos, pois a falta de separação, presente na maioria dos cursos, incluindo este de análise, entre a formação destinada à modalidade bacharelado e à licenciatura geralmente provoca uma crise de identidade em seus ingressantes (PAGOTTO, 1995). Aos entrarmos no curso, eu e muitos de meus colegas passamos pelo momento da dúvida: “Seremos biólogos ou professores de biologia?”.

Dessa forma, devido a sua participação no PIBID, quando Marcelo iniciou seu estágio obrigatório no último ano do curso, em 2015, já havia tido experiência com diversas comunidades escolares e com turmas de diferentes níveis (anos iniciais, finais e ensino médio).

Para ele, o que todas essas experiências tiveram em comum foi o desestímulo dos docentes atuantes para a profissão:

Desde o começo, das primeiras experiências à experiência do estágio, sempre fui desestimulado por docentes em exercício. Frases como “você estuda na UNESP, não faz besteira de virar professor”; “olha, foge enquanto está novo, não vale a pena ser professor”; “que desperdício vocês tão jovens

e tão inteligentes querendo ser professores”; “professor não ganha dinheiro”; “professor não é respeitado.” (Narrativa de Marcelo, 2021)

Esse relato de Marcelo não me surpreende, pois, quando iniciei minha carreira como professora, desde os primeiros dias na escola, escutava meus colegas professores me desestimularem também. No começo eu não entendia, achava um absurdo ouvir frases como “estou professor, não são professor”, já que, depois de ter passado seis anos estudando para estar naquele ambiente, tudo que eu mais sonhava era ser professora e ouvir essas afirmações parecia uma ofensa. Eu pensava que essas pessoas não deviam estar ali, ocupando a vaga de quem realmente queria ser professor, de quem realmente tinha a formação para tal função, já que não era incomum encontrar entre eles professores que sequer a licenciatura haviam cursado.

Com o passar do tempo, com minhas leituras neste mestrado e com as vivências, percebi que nada era como parecia ser; fui enxergando certa realidade nas palavras de meus colegas, cuja problemática se encontrava muito maior e mais intrincada com a estrutura educacional como um todo. A maior parte de meus colegas de profissão tem, em suas falas, uma tentativa de impedir o que eles consideram ter sido seus próprios erros, após anos em uma carreira sem perspectiva de melhora.

Nesse sentido, é necessário enfatizar que vivemos em um período do sistema capitalista marcado fortemente pelo ideal neoliberal, cuja prerrogativa envolve a baixa atuação do poder público em relação às demandas sociais e constante desregulamentação de nossos direitos trabalhistas, em nome de uma economia forte. Nesta esteira, as próprias reformas da educação, especialmente a partir da década de 1990, aumentaram a influência do setor privado enquanto propositalmente diminuíram os gastos públicos com esses serviços sociais (MOURA *et al.*, 2019). Como resultado, nós, professores, temos nossas condições de trabalho cada vez mais precarizadas, como expõem em seu texto Moura *et al* (2019, p. 13):

A sobrecarga de trabalho, o controle e o monitoramento com relação às tarefas desenvolvidas pelos professores (exercido pela parceria entre instituições públicas e privadas), as péssimas condições de trabalho, a precarização, os salários defasados e indignos, o descumprimento (não materialização) de políticas públicas voltadas para a formação e condições de trabalho e saúde são elementos que têm conduzido os professores a um sentimento de frustração e desvalorização. Nesse sentido, estes profissionais se sentem em lugar de desqualificação dentro da conjuntura do funcionalismo do poder público e/ou dentro do sistema educacional. (MOURA *et al.*, 2019)

Voltando à história de Marcelo, ele nos conta que, apesar das falas de desestímulo dos professores, ele e sua companheira de estágio construíram um projeto sólido, mas que não conseguiram executá-lo completamente. Ele cita que foi necessário redesenhá-lo algumas vezes para que pudessem cumprir com o objetivo e se adequar ao cronograma apertado da escola. A respeito disso, é interessante que ele faz uma crítica, pertinente, ao fato de que nossos projetos de estágio são organizados posteriormente ao planejamento anual da escola:

Como o projeto se inseriu após o planejamento escolar e nunca fomos convidados a participar do planejamento, hoje considero natural que isso tenha acontecido. Creio que os estagiários deveriam se inserir nas escolas antes do planejamento escolar, para poder auscultar demandas e adequar os projetos, já na concepção, a estas demandas. (Narrativa de Marcelo, 2021)

Parece óbvio que projetos criados de forma externa, sem que haja um interesse da escola de integração deles em seu planejamento, seja a receita perfeita para o fracasso, mas, ainda assim, ano após ano, vemos esse padrão se repetir. Os estagiários ingressam nas escolas, mudam sua rotina, sem que a escola ganhe algo ou esteja sequer preparada para recebê-los e integrá-los a esse processo.

A respeito do papel dos orientadores no estágio, Marcelo destaca que a professora orientadora da escola deu total abertura para a realização do projeto e intermediava os contatos com os gestores da escola. Já sobre o orientador da universidade, Marcelo nos informa que ele “apenas assinou os papéis necessários e presidiu a banca”.

O abandono ao estagiário em orientações meramente burocráticas é um ponto de importante discussão, pois deveria ser papel de nossos professores nos ajudarem nesse processo, nos oferecendo oportunidades de aprofundamento em nossas discussões, com sugestões de leituras, espaço para reflexão e até apoio emocional, que muitas vezes não temos. Ora, se esse é um processo de aprendizado, por que nossos professores se isentam de suas responsabilidades perante nossas orientações? A resposta para essa pergunta acredito se encontrar em um fato já muito discutido aqui: nossos professores da universidade não são valorizados ou avaliados por suas produções referentes ao ensino, mas sim pelas produções acadêmicas. Neste sentido, fica evidente por que seus esforços não priorizam também essas orientações.

Por fim Marcelo conclui sobre os impactos e aprendizados adquiridos na experiência do estágio:

Em geral, considero que o estágio contribui para minha formação, principalmente porque me permitiu ver problemas que assolam a profissão docente: sobrecarga de trabalho, desvalorização, cobranças e metas desproporcionais. Nem sempre o que planejamos vira realidade em sala de aula. Percebi que são limitações estruturais, culturais e administrativas, relacionadas com a mentalidade dos docentes em exercício, que perdem a paixão por inovar as práticas porque têm tanto a fazer e cumprir que precisam optar pelo mecânico, pelo simples, pelo pronto, pelo cartilhado. Penso que ninguém entra com esse propósito na carreira docente, mas a forma como a carreira está estruturada no Brasil acaba por resultar nisso. (Narrativa de Marcelo, 2021)

Percebemos, na conclusão de Marcelo, que a experiência do estágio permitiu uma reflexão sobre as problemáticas da realidade da carreira docente, permitiu que ele observasse limitações desse sistema que são estruturais, culturais e administrativas, o que acaba influenciando na forma de trabalhar dos próprios professores.

8.3 Um professor resiliente

A próxima contadora de histórias é a Giovana, uma mulher cisgênero, branca, de 26 anos de idade, filha, sobrinha e irmã de professoras que, no momento de sua escrita, trabalhava como docente de reforço escolar de ciências em uma escola de educação infantil.

O estágio supervisionado obrigatório de Giovana foi realizado em 2016, em uma escola pública da cidade de São José do Rio Preto, com a parceria de mais duas colegas de curso. Seu projeto envolveu acompanhar o professor de Biologia da escola, com seus alunos do ensino médio, no período matinal e noturno, e ministrar aulas teóricas e práticas sobre parasitas e doenças emergentes para turmas do 1º ano do ensino médio.

Segundo Giovana, o professor orientador da Universidade foi muito presente neste processo, principalmente no início, ajudando na solução de problemas e em questões burocráticas. O professor orientador da escola também se destacou positivamente, sempre incentivando o grupo com uma postura solícita e gentil e, segundo ela, contribuiu para como ela ministra suas aulas atualmente na carreira.

O fato de o professor da escola apresentar uma postura positiva se diferenciou na narrativa de Giovana, principalmente quando ela faz a comparação com os outros professores da escola:

Além de ser sempre muito alegre, diferentemente de outras pessoas da escola (comentarei mais abaixo), ele sempre nos incentivava em relação à docência, mesmo destacando os obstáculos (baixa remuneração, excesso de trabalho, alunos desmotivados). (Narrativa de Giovana, 2021)

E, mais adiante, sobre os outros professores, ela complementa:

Toda vez em que eu ia à escola, nos intervalos ou antes das aulas começarem, ficávamos na sala dos professores, ali sempre saía uma conversa ou outra e muitas delas eram direcionadas a nós. Vários professores comentavam para que eu procurasse outro emprego, seguisse outra carreira, era decepcionante, mas no fundo, esperado. Eles reclamavam do cansaço também, das exaustivas aulas uma atrás da outra, provas para corrigir aos finais de semana. (Narrativa de Giovana, 2021)

Esse ponto foi tão marcante na experiência do grupo, que ela nos conta que o cansaço e a desmotivação do professor da escola pública geraram discussões que foram incluídas em seu relatório final do estágio, cujo grupo teve que produzir e apresentar para uma banca avaliadora, como parte do processo para adquirir o diploma da licenciatura.

Vale ressaltar que em 2016, o ano de realização do estágio de Giovana, aconteceram muitas transformações no cenário político e legislativo do Brasil, que vieram a precarizar ainda mais o trabalho na escola.

Após o golpe contra a então presidenta Dilma Rousseff, assumiu o poder seu vice-presidente, Michel Temer, o qual colocou em ação diversas “agendas ultraliberais que esfacelam direitos conquistados pela classe trabalhadora por vias legitimamente democráticas.” (ABREU, 2020, p. 168)

Nessa agenda, tivemos a Medida Provisória (MP) nº 746, a qual, sem que houvesse uma discussão pública com os professores, efetivou as escolas de ensino médio em tempo integral (BRASIL, 2016a), fazendo alterações no currículo e na carga horária das escolas, assumindo uma perspectiva excludente e tecnicista (ABREU, 2020).

Além disso, nessa mesma medida, houve a legitimação dos profissionais com “notório saber”, fomentando o discurso de que qualquer um, com qualquer formação, pode ser professor.

Sobre essa medida e a desprofissionalização docente, Abreu (2020) nos chama atenção para:

[O] desprezo com que a classe docente foi tratada e alijada na tomada de decisões e encaminhamentos de questões fulcrais no seu exercício profissional. Posturas autoritárias que negam à classe a possibilidade de discutir esses encaminhamentos legais, corrompem e corroem o âmago da profissão. É uma espécie de cerceamento da profissionalização, uma vez que profissionalizar-se implica conhecer a fundo seu próprio trabalho; as ações e decisões individuais e coletivas, específicas e peculiares àquela determinada área; suas implicações teórico-práticas a curto e longo prazo; suas reverberações sociais, culturais e políticas em determinados grupos e comunidades. (ABREU, 2020, p. 168)

Também em 2016, deu-se a PEC do teto de gastos públicos nº 241, a qual congelou por vinte anos o limite dos investimentos públicos (BRASIL, 2016b), incluindo aqueles na educação, inviabilizando as metas e estratégia propostas pelo Plano Nacional de Educação, que pretendia até 2024 dobrar o investimento destinado a ela no país.

Essa política precarizou ainda mais o trabalho do professor na escola, o qual já desvalorizado vê suas condições práticas de trabalho sem perspectiva de mudanças. A esse respeito é importante enfatizar que:

Pensar a educação em sua totalidade significa compreender que o trabalho diário do professor não se resume apenas à prática pedagógica, mas requer também fundamentação teórica para o desenvolvimento de seu trabalho, estrutura física das escolas, organização do tempo e do espaço, jornada de trabalho adequada, salários compatíveis, plano de carreira, entre outros. Sem essas condições materiais, a tendência é que os professores não se reconheçam no produto de seu trabalho. Por isso, essa precarização é sentida nas nossas Instituições Educacionais, sejam básica ou superior. (GOMES *et al.*, 2012, p. 280).

Além disso, em 2016 também houve o Projeto Escola Sem Partido (PL nº 193/2016), o qual na teoria defendia um discurso anticomunista que, apesar de não ter sido aprovado, gerou denúncias contra professores em uma onda de ódio e desconfiança, a qual se espalhou por diversos projetos municipais pelo país (ABREU, 2020).

Após essa breve contextualização sobre o ano de 2016, voltamos à história de Giovana, em que ela nos conta que as reclamações dos professores já eram por ela esperadas, pois fazia parte das discussões que presenciava em sua própria casa ao acompanhar os desdobramentos da carreira de seus familiares, também professoras.

No entanto, ela conta que, apesar de já esperar esse cenário, não desconsidera a importância do estágio para que ela mesma pudesse vivenciar o que tanto ouvia e, assim, pudesse até se surpreender ao encontrar um professor resiliente com um pensamento diferente em relação a essa realidade.

A respeito do processo das aulas e execução do projeto, Giovana destaca a importância desse desafio para seu aprendizado e motivação:

Na prática a execução do projeto foi um desafio, primeira aula com mais de 30 alunos em sala, aulas práticas com diversos alunos e muitas curiosidades. Lembro de ficar exausta, mas muito satisfeita, ali encontrei o motivo pelo qual acredito que os professores não desistem da profissão. (Narrativa de Giovana, 2021)

E, mais adiante, ao analisar o impacto do estágio em sua formação, ela acrescenta:

A partir do estágio, pude moldar minhas aulas, ter uma visão mais consciente dos alunos e de suas dificuldades (quando trabalham, quando não trabalham); pude ver muito da parte burocrática, vi na prática o quanto de serviço extraclasse um professor tem, enfim, foi enriquecedor de muitas maneiras. (Narrativa de Giovana, 2021)

Portanto, podemos observar, na narrativa de Giovana, que ela valoriza sua experiência de estágio como construtora de sua identidade como professora, como uma experiência que permitiu que ela confirmasse sua escolha pela profissão. No entanto, a postura acolhedora de seus orientadores foram pontos importantíssimos para que isso acontecesse, já que ambos foram bastante presentes nesse processo, diferentemente do que observamos com Marcelo.

8.4 Disciplinas teóricas e cansativas

A próxima experiência de estágio que vamos conhecer é a da Vanessa, uma mulher cisgênero, branca, de 25 anos de idade, que se matriculou no curso de ciências biológicas no ano de 2014 (último ano de vigência do projeto pedagógico de 2007), no qual completou, primeiramente, a modalidade licenciatura e depois o bacharelado.

No momento em que Vanessa participou desta pesquisa, ela já havia trabalhado como professora da rede pública e estava trabalhando em um cargo de coordenação na secretaria de educação.

Nossa história começa antes da universidade, no período escolar, quando Vanessa obteve suas primeiras impressões sobre a escola:

Durante a minha vida escolar, eu tive a oportunidade de estudar em uma escola pública que até hoje eu considero uma referência na minha educação, outra escola pública que eu “desandei” de caminho e tive menos compromisso com a minha aprendizagem e uma escola particular, que eu fui bolsista. Nessa última foi o local onde pude desenvolver muitas habilidades de organização, comunicação, trabalho em grupo e valores de responsabilidade, empatia, entre outros. Era uma escola que se preocupava muito com uma formação integral. Durante a minha infância/adolescência também pratiquei alguns esportes e teatro, o que também me deu uma orientação sobre outras formas de educação. (Narrativa de Vanessa, 2021)

Ela nos conta que, por ter passado por diferentes tipos de escola e professores, já apresentava suas próprias concepções sobre o que eram aspectos positivos e negativos da educação, antes mesmo de ingressar no curso de ensino superior.

Eu sabia que no meu município a profissão docente era muito interessante, pelo menos nas escolas municipais. Nelas havia espaços para uma escola diversa, livre e criativa. Já nas escolas do Estado eu via professores sempre cansados, na correria, passando cópias de livros ou de quadro, com pouca abertura para qualquer que fosse a proposta fora do tradicional. Professores sempre muito irritados com tudo o que acontecia. No Colégio particular eu via professores genuinamente preocupados com o meu desenvolvimento enquanto cidadã, o discurso de responsabilidade social era bem forte e a relação era muito próxima dos professores com os estudantes. Eu gostava desse formato e gostaria de ser como alguns dos meus professores desse período. (Narrativa de Vanessa, 2021)

Quando Vanessa se matriculou no curso de ciências biológicas, não estava em seus planos fazer a licenciatura especificamente; ela pretendia cursar as duas modalidades, já que o curso oferecia tais possibilidades. O que mudou sua ideia para cursar a licenciatura primeiro foi o surgimento da oportunidade de receber bolsa de auxílio participando do programa PIBID.

Então, no início do segundo ano da graduação, Vanessa fez a opção pela licenciatura, mesmo sem estar animada em relação às disciplinas pedagógicas, pois já ouvia nos corredores da universidade que se tratava de disciplinas massivas e desinteressantes.

No decorrer dos anos na graduação, Vanessa cursou três disciplinas de Estágio. E, sobre essas disciplinas, ela nos conta:

Ao longo do curso, tive 3 disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (I, II, III). Honestamente me recordo muito pouco das disciplinas de Estágio I e II. Lembro que, ao final da graduação, eu tive um *insight* sobre nós não estarmos preparados para receber as informações dos estágios no início da graduação, por serem bem teóricas e maçantes, mas hoje penso que a metodologia adotada para esse desenvolvimento da nossa aprendizagem talvez não tenha sido o ideal. [...]

Nas minhas lembranças, vejo uma aula com um professor, em pé ou, por muitas vezes, sentado, falando sobre teorias da educação. Essa metodologia em nada capturava a minha atenção. Minha cabeça muitas vezes estava bem longe das “epistemologias” trazidas no decorrer da explanação. Lembro de momentos em que o professor colocava séries ou filmes para nós assistirmos, mas não havia discussões ou debates sobre a proposta apresentada, então, nunca compreendi muito bem a intencionalidade pedagógica/didática ou metodológica desses momentos. (Narrativa de Vanessa, 2021)

É possível observar, no relato de Vanessa, que as disciplinas pedagógicas, neste caso, as de estágio I e II, eram muito teóricas e que a forma como as aulas eram organizadas não a atraíam.

Eu me identifico com esse relato de Vanessa, porque me lembro de questionar as habilidades didáticas de meus professores durante todo o curso, não somente as dos professores das disciplinas pedagógicas. Quando analisamos criticamente toda a problemática trazida no texto até o momento, que a maioria de nossos professores da universidade não quer ser professor nem são valorizados pelas ações de ensino, começamos a enxergar o que pode estar gerando esse problema. Além disso, esse é um curso com uma visão conteudista, em que muitos de nossos professores resumem sua função em passar conteúdo, transmitir conhecimento, perspectiva encontrada na própria análise do projeto pedagógico.

Para Vanessa, essas disciplinas, principalmente as de estágio, não deveriam ser exclusivamente teóricas, e os licenciandos teriam que começar seus estudos na escola desde o início do curso:

Algo que nunca fez sentido para mim foi a ida para a escola somente no Estágio III, que é o último ano da graduação. Para mim, o licenciando deveria ir para a escola desde o Estágio I, nem que fosse acompanhando processos administrativos e burocráticos escolares, o que fica muito aquém do que acontece na prática da graduação. (Narrativa de Vanessa, 2021)

Ela conta que, no terceiro ano da graduação, participou de uma disciplina cujo objetivo era apresentar aos alunos exemplos de projetos que eles poderiam desenvolver no estágio na escola, para que, no final, eles pudessem montar os seus.

Em relação a essa disciplina, ela segue o que é estabelecido pela Portaria do Diretor/IBILCE-UNESP, N.º 23, de 28 de outubro de 2009, a qual, em seu artigo nº 2, descreve e determina as áreas/atividades necessárias para os discentes realizarem o estágio supervisionado:

Artigo 2.º - O Estágio Curricular Supervisionado III, obrigatório para a modalidade de Licenciatura, poderá ser realizado em diferentes áreas do conhecimento, conforme especificado nas resoluções que estabelecem a estrutura curricular do Curso de Ciências Biológicas, contemplando a Organização Metodológica do Conteúdo de Ensino e a Docência. O aluno deverá enfatizar uma das seguintes categorias: a) Pesquisa e elaboração de material didático (os alunos se dedicarão a elaborar materiais didáticos que sejam de amplo uso no ensino fundamental ou médio); b) Pesquisa em ensino de Ciências e Biologia (os alunos deverão se dedicar ao estudo da prática educacional em sala de aula, versando sobre um tema específico do ensino de Ciências e Biologia); c) Didática (os alunos deverão elaborar cursos ou outra modalidade de ensino com enfoque a aplicação didática); d) outras propostas de interesse da Universidade, do aluno e/ou da Escola onde se desenvolverão as atividades do estágio e que tenha papel formador do aluno. (UNESP, 2009)

No artigo 11 da referida normatização, encontramos a definição das categorias em que os projetos podem se enquadrar:

I- Na categoria “Elaboração de material didático”, os alunos deverão elaborar um material didático que seja possível de ser utilizado pelos professores do ensino fundamental e médio. Após a produção do referido material, o aluno deverá apresentá-lo em sala de aula, tantas vezes quantas forem necessárias, corrigindo-o e retificando-o, até chegar a um formato final. O relatório final deverá conter o processo de elaboração e a aplicação do referido material em sala de aula.

II- Na categoria “Didática”, os alunos deverão elaborar minicursos versando sobre temas específicos que atendam aos interesses comuns do aluno, escola, orientador e Supervisores. Os minicursos deverão, após sua elaboração, ser oferecidos em sala de aula, mediante orientação do Supervisor II. O relatório final deverá descrever a elaboração e aplicação dos minicursos e discutir o processo de aprendizado em sala de aula.

III- Na categoria “Pesquisa em Ensino”, os alunos deverão escolher um tema básico dentro das diretrizes de ensino e que seja de concordância do aluno, da escola, orientador e Supervisores. O aluno deverá fazer uma análise do material disponível sobre o referido tema, verificar sua aplicação em sala de aula, propor um plano de aula que complemente as deficiências apontadas, e finalmente ministrar essa aula junto à instituição de estágio.

O relatório final deverá conter uma contextualização teórica do tema, a descrição do processo e a discussão dos resultados alcançados. (UNESP, 2009)

No entanto, para Vanessa o que foi apresentado na disciplina era bastante limitado e desatualizado com o contexto educacional brasileiro no ano de 2016, cujas discussões trabalhamos anteriormente.

Nessa disciplina, ela e um colega decidiram construir um projeto sobre Educação Sexual e escolheram uma escola conveniada com a universidade na qual sabiam que esse tema não seria barrado quando fossem aplicá-lo

Durante a realização do estágio III, em 2017, ela e seu colega elaboraram um material pedagógico-didático sobre a temática e o aplicaram em sala de aula para testá-lo na prática. Ela conta que suas atividades de estágio não incluíram nada além dessa aplicação, análise dos dados obtidos e posterior apresentação de seus resultados na Mostra Cultural da escola.

Nós íamos à escola, aplicávamos a atividade com os estudantes e íamos embora. Nada mais além disso. Fizemos uma pesquisa, apresentamos um trabalho na Mostra Cultural da escola e foi isso. Não tínhamos contato nenhum com outros atores da escola além da professora e dos estudantes. Ficávamos tão pouco tempo na escola que não criamos qualquer vínculo ou proximidade com outros profissionais. Nossa modalidade de estágio não era voltada para regência, mesmo assim, hoje acredito que foi pouco tempo. (Narrativa de Vanessa, 2021)

Neste ponto, é importante lembrarmos que o projeto pedagógico que estava em vigência nessa experiência é o de 2007, o que significa que, além do estágio III, nenhuma outra etapa do curso envolvia ir à escola de forma estritamente obrigatória. É proposto que, nas disciplinas de prática pedagógica, o aluno vá à escola, mas sua efetivação e organização dependiam das decisões dos professores encarregados por elas. Além disso, o estágio não era visto como um campo de conhecimento que deve envolver a prática e a teoria de forma igualitária. Se o aluno vai ou não se inserir na escola, além da sala de aula, como, por exemplo, observar as estratégias gestoras, o trabalho pedagógico da equipe como um todo e torná-las também objeto de sua investigação teórica, dependia da proposta de seus próprios projetos. Em casos como o de Vanessa, em que o objetivo maior era aplicar determinado material, isso não aconteceu.

Em estudo realizado por Cardozo (2003), com enfoque nos estagiários, demonstrou-se que a participação deles nas escolas é pequena, muitas vezes resumidas a momentos de observação passiva, causando insatisfações suas em relação à falta de oportunidades de atuação durante os estágios (CARDOZO, 2003 *apud* LÜDKE, 2009).

Estes depoimentos relacionam-se com o que é relatado no artigo de Lüdke (2013), no qual o estágio é associado ao sentido de fictício, e ela relata ser comum

escutar de seus orientandos que os professores das escolas se prontificaram em assinar os comprovantes de frequência, mesmo que os alunos estagiários não estivessem presentes em sua sala de aula, dada a sobrecarga de trabalho e a falta de sentido que estes professores enxergavam nos estágios.

Quando questionada se encontrou dificuldades para a realização do estágio curricular na escola, Vanessa afirma que não, mas que seu sucesso se deu por conta de alguns fatores específicos:

- Compromisso e responsabilidade minha e do meu parceiro de trabalho. Nós éramos (somos até hoje) apaixonados pelo tema do trabalho. Por sermos militantes pela causa da Educação Sexual nas escolas, a pesquisa e desenvolvimento do projeto e atividades eram momentos prazerosos, o que contribuiu muito.
- Nossas orientadoras eram incríveis. As professoras que escolhemos foram essenciais e auxiliaram muito com as referências para a elaboração/escrita do projeto.
- A escola. A escola é referência no município de São José do Rio Preto. Os estudantes eram incríveis, adoravam o assunto e estavam super engajados nas atividades. (Narrativa de Vanessa, 2021)

Dentre os pontos positivos apontados por Vanessa, temos o comprometimento e interesse dos estagiários, o auxílio das orientadoras da universidade no começo com a elaboração do projeto e a escola. Já os pontos negativos, para ela, foram a falta de ajuda e acompanhamento por parte de seus orientadores da escola e da universidade, durante todo esse processo.

Se eu dependesse das orientações do docente de estágio ou da professora da escola para elaboração, correção ou ideias para o meu trabalho, provavelmente o resultado seria bem diferente. Vale citar também que não havia uma cobrança ou acompanhamento claro do cronograma do estágio pelo professor responsável pela disciplina de estágio, a professora da escola ou até mesmo das orientadoras. Portanto, a parte do “supervisionado” do estágio não existia. A única grande interação com a professora foi no momento de assinar os documentos do estágio, de restante, não tivemos muito contato. (Narrativa de Vanessa, 2021)

Para Vanessa, as disciplinas da licenciatura deveriam abordar questões mais centrais ao exercício da profissão docente, como, por exemplo, ensinar a preencher um diário de classe, ler e escrever documentos orientativos e comunicações oficiais, construir um planejamento de aula, gerenciar o tempo da prática em sala, planejar avaliações, assim como as questões administrativas e burocráticas específicas do

funcionamento das escolas: “toda a prática docente para além do ‘dar algumas aulas na escola x’” (Narrativa de Vanessa, 2021).

Por isso, quando questionada sobre o impacto de sua formação para sua prática atual como professora, ela afirma que as experiências mais valiosas foram fora da sala de aula da universidade:

Sinto que as minhas experiências (PIBID, Cursinho, grupos acadêmicos e projetos de extensão) fora da sala de aula oficial, destinada para a aprendizagem sobre a licenciatura, contribuíram mais com a minha prática profissional do que muitas aulas que tive nesses anos. Aprender a trabalhar com diferentes pessoas, metodologias e práticas contribuiu muito para o meu fazer docente. Algumas aulas do próprio núcleo comum da biologia (mais voltadas para o bacharelado) também me ensinaram muito, tanto como inspiração de alguns professores que só somaram com os que eu já tinha de expectativa profissional, quanto para saber o tipo de professora que eu jamais gostaria de ser. (Narrativa de Vanessa, 2021)

Segundo Cunha (2013), os movimentos sociais, religiosos, sindicais e comunitários de que um licenciando participa podem ter mais influência em seu cotidiano na profissão do que a formação acadêmica. Neste aspecto, me identifico com Vanessa, pois hoje, como professora, sinto que, na prática diária, o que mais utilizo são as habilidades que desenvolvi nas atividades extracurriculares, nas reuniões dos grupos e no trabalho em equipe.

Ao final de sua narrativa, Vanessa nos conta que, desde a graduação, já se questionava sobre as incongruências de nossa formação e que hoje, como professora, consegue perceber suas consequências:

Como docente da Educação Básica, pude perceber o quanto a má formação docente é um problema estrutural que impacta diretamente na aprendizagem dos estudantes e, por consequência, no avanço educacional no município, no estado e no país. Sendo assim, esse é um grande desafio para todos nós, comprometidos com uma formação básica e educação de qualidade para todas as pessoas. (Narrativa de Vanessa, 2021)

Portanto, com a narrativa de Vanessa, podemos perceber que a experiência de estágio lhe trouxe muitas reflexões, principalmente sobre a estrutura do curso como um todo. A separação entre o teórico e o prático, sendo o segundo deixado para os últimos anos do curso, a falta de acompanhamento dos estágios na escola, a falta de interesse dos professores da universidade e dos professores da escola se destacaram em suas análises e, como já discutido neste trabalho, não são exceções do curso,

mas sim problemas já amplamente relatados pelos pesquisadores da formação de professores no Brasil.

8.5 Mas e o mercado de trabalho?

Nosso próximo contador de histórias é o Antônio, um homem cisgênero, branco de 24 anos de idade, que em 2014 começou seus estudos no curso de ciências biológicas, modalidade licenciatura, e em 2017 realizou o estágio supervisionado obrigatório em uma escola pública da cidade de São José do Rio Preto. Quando Antônio nos escreveu sua narrativa, ele não havia trabalhado em uma instituição de ensino após formado.

O projeto de estágio curricular supervisionado de Antônio envolveu avaliar o aprendizado de alunos diante de metodologias diferentes das convencionais, mais especificamente, a metodologia de sala invertida.

Sua rotina de estágio incluiu ir à escola, ministrar aulas para algumas turmas e observar outras. Durante a aulas que ministrou, ele teve a oportunidade de utilizar a sala de aula e o laboratório, elaborar, aplicar e corrigir provas, com o apoio e a abertura da professora orientadora da escola.

Para Antônio, esse apoio foi o que garantiu a execução bem-sucedida de seu projeto, mesmo sendo uma proposta diferente:

Meu projeto consistia em avaliar o aprendizado dos alunos diante uma metodologia diferente. A professora na escola nos deu todo suporte e autonomia pra realizar o trabalho, o que permitiu que corresse tudo bem mesmo sendo uma ideia tão diferente. (Narrativa de Antônio, 2021)

Sobre sua relação com os outros agentes da escola, Antônio nos conta que não conheceu todos os profissionais dela, mas destaca sua boa interação com os alunos:

Quando cheguei na escola, fui apresentado a algumas pessoas, como o diretor, alguns professores e funcionários, mas não conheci todo o quadro. Acabei conhecendo algumas turmas e logo me foi passado de quais eu tomaria conta. Inicialmente os alunos reagiram de uma forma mista de surpresa e curiosidade, mas logo pegamos um laço bem legal, o que deixou o estágio supertranquilo. (Narrativa de Antônio, 2021)

Durante toda a introdução e o desenvolvimento da história do Antônio, a abertura da professora, a possibilidade de desempenhar múltiplas funções de forma

mais próxima ao que um professor faz em seu dia a dia da profissão e a boa relação com os alunos se destacaram como pontos muito positivos em seu estágio.

Esses pontos são os primeiros nas lembranças de Antônio e fazem com que ele caracterize a experiência como prazerosa: “foi muito legal e me proporcionou uma noção melhor da profissão de docente” (Narrativa de Antônio, 2021).

No entanto, é interessante que, na conclusão, após nos contar sobre o estágio e ao refletir sobre sua realidade atual, as análises se modificam para questionamentos pautados no mercado de trabalho:

Acredito que tenha sido uma experiência muito importante para ter uma noção mais real da profissão, mas, ao mesmo tempo, acredito que ela deveria ter sido maior e com uma carga mais relevante, pois senti falta de mais experiência quando me deparei com o mercado de trabalho. Ainda sobre o mercado, penso que a relação “professor - leis - diretoria de ensino” poderia ter sido mais explorada durante as disciplinas do estágio, pois, quando realmente fui tentar ingressar, a situação foi muito complicada e burocrática. A sensação que o estágio me deixou foi de algo incompleto no final das contas. Ele é bom e relevante, mas não sinto que foi o suficiente para o mercado de trabalho e a vida real. E a proposta do estágio é justamente te preparar para sair da graduação e estar apto a ingressar, porém a realidade acabou sendo diferente, o que foi frustrante e engessada. (Narrativa de Antônio, 2021)

Antônio finaliza sua história falando sobre o mercado de trabalho e a profissão, o que, para ele, não fez com que o estágio fosse algo ruim, mas, sim, incompleto, desconexo da realidade, como se tivesse faltado experiência. Essas reflexões fazem sentido com o Antônio no momento da escrita dessa narrativa, um profissional formado que encontrou muitas dificuldades para ingressar no mercado de trabalho e que, no momento, não estava trabalhando em sua área de formação.

Mesmo que brevemente, ele questiona além do estágio, indo para a própria estrutura do curso de licenciatura e uma realidade de profissão “frustrante e engessada”.

Portanto podemos observar com a narrativa de Antônio que, apesar do estágio trazer uma aproximação com a profissão, ela é incompleta, falta respaldo, não prepara o licenciando para que ele saiba como se inserir nesse mercado de trabalho.

8.6 Formação dupla: uma faca de dois gumes

A próxima história é da Thais, uma mulher cisgênero, branca, de 24 anos de idade que se matriculou no curso de ciência biológicas em 2014, no qual realizou primeiramente a modalidade bacharelado e depois a licenciatura. No momento de sua escrita, Thais não havia trabalhado em uma instituição de ensino após formada na licenciatura.

Desde sua infância, Thais era muito interessada pelas ciências biológicas e, quando decidiu ingressar no ensino superior, não teve dúvidas de qual curso escolher.

Como Thais nunca havia considerado a possibilidade de se tornar professora, ao chegar o momento da escolha entre as modalidades, escolheu pelo bacharelado, diferentemente da maioria de seus colegas que escolheram a licenciatura, seguindo o conselho do coordenador do curso na época.

Neste ponto, é importante enfatizarmos que, por ter se matriculado no ano de 2014, o projeto pedagógico em vigência era o de 2007 e, devido à diferença de 165 horas entre a licenciatura e o bacharelado, sendo o bacharelado a modalidade com menor carga horária em disciplinas exclusivas, era aconselhado aos alunos que cursassem a modalidade com maior carga horária primeiro para que conseguissem terminar seus estudos nas duas modalidades em menor tempo. Na época me lembro que uma pessoa que cursava a licenciatura em quatro anos podia terminar o bacharelado com apenas mais um ano; já quem cursava o bacharelado primeiro precisaria de mais dois anos para terminar a licenciatura também.

No decorrer dos anos de curso na modalidade bacharelado, Thais começou a se interessar pela profissão docente e, incentivada pela possibilidade de obter uma formação dupla, tomou a decisão de cursar a licenciatura também.

Após cursar todas as disciplinas pedagógicas, chegou o momento do estágio curricular supervisionado, e ela decidiu por um projeto que abordasse a temática de orientação sexual. O ano era 2019, e sobre essa escolha ela contou:

Esse tema despertou meu interesse por conta da escassez de informação e esclarecimento ainda muito prevalente nas instituições de ensino somada ao fato de se tratar ainda de um tema tabu na maioria das sociedades ao redor do mundo, fazendo com que haja muita falta de informação de qualidade. (Narrativa de Thais, 2021)

Assim, com o tema em mente, Thais foi em busca de um orientador da UNESP e escolheu um que trabalhava com a área temática de seu projeto. Para escolher a escola onde desenvolveria o projeto, Thais seguiu indicações de seus colegas de curso, os quais já haviam realizado esse estágio e indicaram uma Escola Estadual integrante do Programa de Ensino Integral da cidade de São José do Rio Preto que atuava com alunos do ensino médio.

Ela conta que, antes de iniciar o estágio na escola, não se sentia preparada para tal ação, mas, mesmo assim, decidiu que realizaria o projeto sozinha. No entanto, nas primeiras visitas à escola, ela foi aconselhada pelo professor supervisor que trabalhasse pelo menos em dupla, por conta de possíveis imprevistos ao longo do ano de estágio. Como, à época, Thais realizava, concomitantemente, um mestrado acadêmico em outra área, ela decidiu convidar um colega de turma que também estava à procura de uma parceria de estágio.

O projeto que Thais e seu colega desenvolveram era composto por duas etapas: o período de observação e o período de regência.

O período de observação ocorreu no primeiro semestre do ano e foi destinado ao acompanhamento de uma Disciplina Eletiva, além da participação de uma Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), junto de todos os professores da escola e estagiários. O acompanhamento das aulas da Eletiva foi imprescindível para compreendermos sua dinâmica para o preparo e a execução das aulas que ministramos posteriormente, no período de regência. Contudo, eu esperava que a participação em atividades de gestão do ensino fosse maior, uma vez que, mesmo com o fim do estágio, meu conhecimento sobre gestão escolar de maneira geral ainda é muito limitado.

O período de regência compreendeu uma Disciplina Eletiva cujas aulas foram ministradas das 10h40 às 12h20 (duração de 1h40min – duas aulas de 50 minutos) em todas as sextas feiras do segundo semestre – com exceção do dia 15 de novembro, feriado nacional da Proclamação da República do Brasil – até o dia 06 de dezembro, totalizando 15 aulas duplas, além da Culminância, a atividade de encerramento de todas as Disciplinas Eletivas oferecidas no semestre. (Narrativa de Thais, 2021)

Quando questionada sobre sua relação com os professores orientadores, tanto da escola quanto da universidade, ela diz ter sido muito positiva e que “ambos sempre se mostraram abertos às nossas ideias e sugestões, mas sempre nos orientando e aconselhando sobre como conduzir as aulas e suas respectivas temáticas baseados em seus conhecimentos e experiências” (Narrativa de Thais, 2021).

Para Thais, esse auxílio foi fundamental, pois foi na prática de estágio que ela constatou que não havia sido bem preparada pelas disciplinas pedagógicas no curso de licenciatura para vivenciar essa experiência.

Talvez a maneira com que as disciplinas tenham sido construídas ao longo do tempo não atenda ao que é necessário para o preparo dos estagiários para vivenciarem a sala de aula nos dias atuais. Isso se torna claro quando pensamos na dificuldade que ainda existe em tornar a tecnologia e os próprios *smartphones* dos alunos como aliados no ensino. Ainda, muito da teoria que é passada nas disciplinas se distancia da realidade, deixando de ser exequível e podendo resultar em frustrações nos estagiários que não estiverem preparados para lidar com esse tipo de problema ou não conseguirem fazer as adaptações necessárias para partir da teoria para a prática. (Narrativa de Thais, 2021)

A esse respeito, ela enfatiza as dificuldades que ela e seu colega tiveram em elaborar e aplicar um projeto envolvendo metodologias que saíam do tradicional, já que, em toda sua vida escolar, o ensino foi pautado de forma tradicional.

Além disso, ela cita que a experiência de estágio apresentou desafios como:

[S]aber manejar o volume de conteúdo para o tempo de aula, que na prática aprendemos que é inferior aos 50 minutos previstos; eventos escolares e práticas da comunidade escolar que necessitam que o tempo de aula, integral ou parcial, seja cedido; problemas técnicos dos mais variados, como caixa de som, projetor de *slides*; e sobretudo conseguir cativar e despertar o interesse dos alunos sendo estagiários que estavam assumindo uma classe pela primeira vez. (Narrativa de Thais, 2021)

Para concluir, Thais afirma que essas adversidades contribuíram muito para sua formação como professora, pois foi na prática que descobriu gostar muito de lecionar e hoje, apesar de essa não ser a profissão que ela exerce, pode ser uma possibilidade no futuro.

Portanto, de modo geral, a narrativa de Thais versa sobre as perspectivas de sua atuação em sala de aula, sem que sejam relatadas observações sobre as questões estruturais e organizacionais da escola. Seu projeto, assim como o de Vanessa e o de Antônio, visava à aplicação de uma metodologia, sem que fosse pedido aos estagiários que realizassem uma observação ampliada da escola. Quando consideramos que o contato com a escola de forma contínua acontece, na maioria das vezes, somente na disciplina de estágio, no último ano, o estagiário, dependendo de seu projeto, sai do curso com uma visão ainda limitada sobre a profissão e a escola como um todo. Além disso, percebemos nessa narrativa a importância dos

aconselhamentos do professor da escola para que Thais conseguisse completar esse processo sem grandes dificuldades. Este apoio, como vimos, é uma exceção, relacionada a práticas individuais, não é algo que a escola e seus professores estão preparados para oferecer, já que muitos estão sobrecarregados em condições precarizadas de trabalho, e não há uma parceria igualitária entre a escola e as universidades que favoreça tais desdobramentos.

8.7 O mesmo estágio, pontos de vista diferentes: Patrícia, Bruno e Rita.

As próximas três histórias que você lerá serão sobre o mesmo projeto de estágio, porém de pontos de vista diferentes. Ou seja, três pessoas, do mesmo grupo de estágio, escreveram suas narrativas sobre o que vivenciaram em suas experiências.

Esse fato me passou despercebido enquanto analisava os participantes que aceitaram me escrever suas narrativas, pois não havia perguntas, no formulário por eles preenchido, sobre os nomes dos colegas de estágio que cada um teve. Além disso, apesar de eu ter realizado estágio no mesmo ano, 2019, não me recordava sobre essas questões. Foi na análise aprofundada das narrativas que descobri que se tratava do mesmo projeto, pois elas são muito diferentes entre si, cada narrador evidenciando pontos que o outro pouco menciona ou nem chega a fazer isso. Aqui é muito pertinente mencionar, devido à natureza narrativa desta pesquisa, que escolho dizer “o mesmo projeto de estágio” e não “a mesma experiência” porque cada um interpreta de sua forma, por meio de seus próprios filtros sociais, o que vivencia. Ao reconstruir esses momentos em suas memórias, os narradores organizaram aquilo que mais lhes chamou atenção e gerou reflexões.

8.7.1 Um projeto milagroso e aparências que enganam.

Essa história é da Patrícia, uma mulher cisgênero, branca, de 24 anos de idade, que se matriculou no curso de ciências biológicas da UNESP de São José do Rio Preto no ano de 2014, completando-o inicialmente na modalidade bacharelado e depois na modalidade licenciatura.

Para Patrícia, ser professora não estava em seus planos. Tudo começou no dia em que precisou substituir uma colega professora em um projeto de extensão da Universidade, o qual oferecia preparação pré-vestibular para alunos da escola pública.

Ela relatou que sentia muito medo de atuar em sala de aula, mas que nesse dia perdeu o medo, pois viu que os alunos “não iriam matá-la” e, a partir desse momento, ela pensou que poderia gostar da carreira. Além disso, ela se interessou muito pelas discussões políticas que envolviam a educação, as quais, atreladas às suas leituras e posição política, reforçaram sua decisão em cursar a modalidade licenciatura.

Assim, na licenciatura, no ano de 2019, realizou também seu Estágio Supervisionado Obrigatório em uma escola de Ensino Fundamental II, ou seja, uma escola que atende os chamados “anos finais”, representados pelos 6º, 7º, 8º e 9º anos.

Nessa escola, primeiramente, ela embarcou em um projeto que já estava em andamento, dado o envolvimento da sua orientadora da Instituição de Ensino Superior com o tema. O objetivo era construir uma horta comunitária, em parceria com uma ONG da cidade, no espaço de terreno remanescente dentro da escola.

E assim ela começa contando:

Gosto de contar essa história desde o início por ter assistido de perto ao fracasso de um projeto feito única e exclusivamente pela repercussão que a ONG teria ao realizar esse projeto. A responsável pela ONG e idealizadora dessa intervenção não possuía experiência nenhuma com educação infantil, muito menos com educação ambiental e social. Ela realizou todo o trabalho do projeto em questão de semanas na escola. Removeu o matagal que antes lá havia e em dois meses a escola possuía cinco ambientes: uma horta, um viveiro de mudas, um sistema agroflorestal, uma roça e um bosque. Parece incrível, não?! Tudo isso em pouco tempo, dentro de uma escola pública. A única coisa que a idealizadora esqueceu, que eu considero a mais importante, foi escrever um projeto e apresentá-lo para quem realmente fazia parte daquela realidade: os professores, os alunos e os responsáveis pelos alunos. Por essa falta de integração do sistema que ela criou com a escola, o uso dos ambientes ficou em segundo plano no planejamento de aulas dos professores, porque, além de ser uma horta comunitária, a proposta era que os alunos aprendessem ali, na prática, tudo que estava relacionado ao ambiente novo, inclusive matemática, geografia e história. Porém, em reunião com a direção, o corpo docente se queixou de que eles não foram incitados a participar do planejamento, do projeto e da execução dele. Isso também foi observado com os alunos, pois poucos participaram efetivamente da criação do local. Eles viam aqueles ambientes como local de lazer, e não de ensino/aprendizagem. E aí tudo ficou muito complicado. (Narrativa de Patrícia, 2021)

Nesta primeira etapa da história, Patrícia nos conta os acontecimentos anteriores à realização efetiva de seu projeto de estágio, pois ele estava atrelado ao projeto da ONG em que ela era voluntária.

De início, essa parte da narrativa traz pontos importantes que me lembraram imediatamente uma situação que aconteceu com minha turma da licenciatura.

Certa vez, estávamos em uma disciplina pedagógica, cuja proposta era que nós alunos elaborássemos um conjunto de aulas, sobre determinado assunto específico de biologia, e aplicássemos em alguma escola pública da cidade.

A disciplina foi ministrada por quatro professores, sendo três de matérias específicas da Biologia, ou seja, não apresentavam muito conhecimento sobre questões pedagógicas e formação de professores, e uma professora da educação, porém da área da física. Em nossas primeiras aulas, eles nos informaram que a professora da área da educação estava ali para poder orientá-los no planejamento das atividades que realizariam na disciplina, pois não se sentiam plenamente aptos para liderarem uma disciplina pedagógica, sem alguém da área.

Vale ressaltar que todos esses formadores já haviam sido professores desses mesmos alunos em disciplinas anteriores, no entanto esta foi a primeira vez que eles demonstraram o interesse em pensar nas questões pedagógicas, porque essa era uma disciplina pedagógica.

Essa divisão entre o que é pedagógico e o que é específico é uma das maiores críticas quando falamos das problemáticas da formação de professores no Brasil. Não há, desde o início, um delineamento que reforce o objetivo de formar professores, e os responsáveis pelas matérias específicas nem sequer se lembram de que seus alunos são da licenciatura ao ministrarem suas aulas.

As licenciaturas têm se desenvolvido como bacharelados aos quais foram adicionadas disciplinas pedagógicas, em que a maior parte da formação é pensada para formar o biólogo, e não o professor. No entanto, não basta ao professor estar munido de tantos conhecimentos teóricos sem que sejam estabelecidas suas conexões com a realidade. É preciso que a formação seja adequada ao profissional que se visa formar, e as funções de um biólogo não são as mesmas de um professor de Biologia. Um biólogo, em seu dia a dia da profissão, em suas mais diversas áreas de atuação, não precisa saber como lidar com crianças ansiosas, com bullying, com planejamento de aulas, produção de materiais didáticos, entre outros, mas um

professor precisa. Um professor de biologia precisa saber ecologia, genética, biologia molecular, entre outros, assim como desenvolver estratégias para trabalhar essas temáticas em sala de aula com 40 alunos diferentes a cada 45 minutos. São profissões diferentes e, dessa forma, precisariam de formações diferentes, todavia, não é o que acontece.

Como fazia parte do planejamento que fossemos às escolas aplicar as aulas, foi necessário fazer contato com algumas instituições. Em um desses contatos, nossos professores convidaram o coordenador de uma delas para uma reunião conosco, em sala de aula, para que pudéssemos combinar a execução da disciplina.

No dia da visita desse coordenador, ele nos disse algo que deixou nossos professores completamente desconfortáveis, cujas palavras carrego até hoje. Em sua fala, ele nos pergunta o que daríamos em troca pela participação de sua escola, pois ele já estava cansado de projetos como esse, em que nós, da universidade, vamos às escolas, atrapalhamos totalmente seus planejamentos, iniciamos projetos externos, que não transmitem a realidade de seus alunos e depois vamos embora sem que aconteça algo que realmente ajude a escola e sua comunidade. Por fim, concluiu que a escola não tinha interesse em iniciar um projeto que não fosse ter continuidade, que não fosse fazer, de fato, diferença para sua realidade.

Nossos professores, do alto de suas certezas, e nisso incluo a professora da educação, não compreenderam o que aquele coordenador disse e encerraram a aula para que pudessem discutir novos planejamentos para a disciplina. No final, nada mudou, a disciplina continuou igual, e meu grupo foi a outra escola aplicar as aulas que havíamos planejado.

Minha história e de Patrícia escancaram um erro importantíssimo na estrutura de nossas formações: a distância da realidade, do chão de escola, pois nós elaboramos projetos e iniciativas formativas de fora, sem que sejam ouvidas as reais necessidades internas de onde pretendemos atuar. Parece-me que, assim como Patrícia denuncia, em seu texto, o interesse da ONG em um projeto que traria boas repercussões para si própria, esse coordenador denunciou nossos professores formadores, os quais também faziam práticas vazias, apoiadas em um senso comum do que é a escola.

Assim, quando voltamos à história de Patrícia, aos resultados desse distanciamento e pouco envolvimento das pessoas que compõem a escola, percebemos as consequências:

Nesse período de conturbados acontecimentos, eu já era voluntária do projeto e já tinha ido conhecer a estrutura. O resultado desse afastamento dos personagens da escola com os ambientes criados pela ONG resultou em desentendimentos por parte da ONG, que abandonou o projeto depois de tudo pronto, sem oferecer mais manutenção ou qualquer outro apoio. (Narrativa de Patrícia, 2021)

Temos a concretização do que o coordenador nos disse naquele dia em minha história, mais um projeto abandonado. No entanto, a história de Patrícia não acaba assim. Ela conta que, após o abandono da ONG, alguns responsáveis por alunos se voluntariaram para cuidar do local e que uma professora de Geografia, uma das que mais havia utilizado a área em suas aulas, decidiu inscrever a escola em um concurso para angariar fundos ao projeto.

Nesse momento, gostaria de contextualizar esse concurso, organizado pela empresa privada suíça Nestlé, chamado “Crianças mais saudáveis”, cujo objetivo é oferecer prêmios de 35 mil reais para escolas, com o intuito de financiar projetos ligados a hábitos saudáveis. Parece algo muito interessante, o discurso perfeito para neoliberalistas que defendem a intervenção das empresas privadas na educação. Porém, não se engane: a empresa que investe em projetos para crianças, uma quantia irrisória perto dos cerca de 12 bilhões de francos suíços que recebe em lucro líquido por ano (ISTOÉ, 2021), é a mesma envolvida em denúncias de uso de trabalho escravo infantil em suas plantações de cacau na produção de chocolate (BALCH, 2021).

Voltando à história de Patrícia, a escola recebeu o prêmio e investiu na construção de um espaço físico para acomodar os alunos e os professores durante as aulas naquele espaço construído pela ONG.

Quando Patrícia realizou o estágio de fato, essa sala de apoio estava sendo construída, e ela e seu grupo puderam utilizar a área verde da escola para ministrar uma disciplina extracurricular denominada “O uso da área verde para o ensino de biologia e questões socioambientais”. Nessa disciplina eles abordaram assuntos como: relações intra e interespecíficas, fisiologia das plantas, célula vegetal, micro e macronutrientes, o uso do solo, produção de alimento, monoculturas e agrotóxicos,

além de realizarem um levantamento de todas as espécies existentes e construir um livro de exsicata, tudo com a participação ativa dos alunos.

Essa experiência trouxe para Patrícia questionamentos sobre suas expectativas e sua real função naquele espaço:

Na época do estágio, eu já era professora voluntária do projeto de extensão do cursinho pré-vestibular, então minhas expectativas quanto à profissão eram mais centradas no princípio de que eu faria o possível para colaborar com a construção de um pensamento crítico do que a passagem do conteúdo em si.

Depois do estágio na escola, acredito que minhas intenções foram ainda mais acentuadas nesse mesmo sentido. Eu sempre me questiono sobre a importância de ensinar conteúdo para os alunos que, muitas vezes, frequentam regularmente a escola devido às refeições que elas fazem, pois em casa não existe alimento suficiente para todos os membros da família. Ou então para os alunos que sofrem violências psicológicas e físicas, abusos e agressões. De que adiantaria eles saberem os conteúdos se não param para entender e pensar criticamente sobre a estruturação da sociedade e por que as pessoas passam fome com tanto alimento sendo produzido e desperdiçado todos os dias. (Narrativa de Patrícia, 2021)

Eu me identifico muito com Patrícia nesses questionamentos; lembro-me de fazer os mesmos comentários em minha narrativa sobre essa experiência. A realidade das escolas é muito dura, a vida de nossos alunos também e, no momento em que pisamos nesse ambiente, nos questionamos sobre nossa função e importância ali.

Para finalizar, ao responder sobre o impacto dessa experiência do estágio, Patrícia afirma:

Considero que o estágio tenha contribuído muito para compreender a dinâmica e o funcionamento da escola pública, além de poder acompanhar de perto a realidade dos alunos que a frequentam. Mais do que isso, o estágio me ajudou a ter paciência e tato na hora de conversar com a comunidade escolar, pois a hierarquia é bem presente nesse ambiente. Foi uma experiência ímpar para minha formação, pois, embora eu tenha sido aluna de escola pública durante todos os meus anos escolares, passei a ver o sistema educacional do Brasil com outros olhos. (Narrativa de Patrícia, 2021)

Portanto, com a história de Patrícia, destacamos que ações idealizadas externamente à realidade da escola têm dificuldades de provocar mudanças verdadeiras, sendo os professores os que mais se sobrecarregam com essas empreitadas, já que a iniciativa de buscar financiamento ao projeto foi realizada por uma das professoras da escola. Além disso, devido às iniciativas de Patrícia em participar de um projeto na escola paralelamente ao estágio, isso fez com que ela observasse questões que foram além das atividades de estágio, sendo elas, em sua

grande maioria, sobre fatos que aconteceram antes mesmo de seu estágio começar. Se Patrícia tivesse se atentado apenas às questões objetivas de seu projeto, provavelmente as discussões dessa história seriam menos abrangentes sobre a escola como um todo.

8.7.2 A interação social da prática pedagógica

Nossa próxima história é do Bruno, homem cisgênero, branco, de 26 anos de idade que, como Patrícia, iniciou primeiro seus estudos no bacharelado em 2014 para depois ingressar na licenciatura. Quando Bruno narrou sua experiência, ele não havia trabalhado em uma instituição de ensino após formado.

Para recapitularmos, esse projeto de estágio, assim como foi explicado por Patrícia, dizia respeito à aplicação de uma disciplina optativa pelos estagiários, realizada no contraturno de uma escola de ensino fundamental II, cujo objetivo era utilizar o espaço de área verde da escola, onde foi construído um sistema agroflorestal com horta, para trabalhar conceitos de ecologia, biologia vegetal, produção de alimentos e produzir um catálogo de exsicatas das plantas da escola.

Como a disciplina foi optativa, Bruno conta que ele e suas colegas esperavam uma adesão de alunos que já tivessem um interesse pelos tópicos previamente ditos; contudo a turma que se formou foi bastante heterogênea

[C]om alunos que sabiam explicar rios fluviais e outros que não sabiam dar exemplos de presas e predadores; alguns mais quietos, outros mais ativos; com mais conhecimento prévio ou com pouca bagagem; alunos que se gabavam por capricharem na letra e outros que tinham dificuldade para escrever. (Narrativa de Bruno, 2021)

Para Bruno, a diferença entre os conhecimentos prévios dos alunos e a flutuação em suas presenças, já que a disciplina não era obrigatória, foram as maiores dificuldades na execução do projeto.

Além disso, ele destaca questões de organização dentro da escola, o que fez com que tivessem de alterar seus planejamentos algumas vezes:

Outro problema que tivemos foi a respeito do uso da sala de vídeo, onde passaríamos partes do Rei Leão e questionaríamos os alunos sobre conceitos passados previamente, como predação e cadeia alimentar. Contudo, mesmo reservada previamente, a sala foi usada para uma reunião dos professores, sem que eles nos avisassem, o que resultou em uma

semana de aula improvisada, que acabou muito antes do horário previsto e atrapalhou parte de nosso cronograma. (Narrativa de Bruno, 2021)

Quando questionado sobre a relação com os professores da escola e com a gestão, ele conta que foram muito bem recebidos pela direção da escola, a qual deu total liberdade para que eles realizassem suas atividades, apresentando-os às instalações. Já a relação com os professores era distante, raramente eles conversavam com Bruno, o que fez com que ele não se sentisse considerado como professor. “O estágio me deu a experiência de ser professor para os alunos, mas não entre professores.” (Narrativa de Bruno, 2021)

Ao ler esse depoimento sobre a relação de Bruno com os outros professores, não pude deixar de me familiarizar, pois, em meu estágio, também percebi a mesma visão vinda da equipe de professores. Como discutimos em minha experiência, a presença do estagiário na escola é algo que, muitas vezes, é visto como sobrecarga, algo de que os professores não concordaram em participar nem são remunerados por isso em um sistema de trabalho no qual já estão extremamente sobrecarregados. Além disso, muitas vezes os estágios são vistos como vigilância, já que não é incomum os estagiários irem às escolas, avaliarem-nas com um olhar externo e produzirem pesquisas na universidade com críticas vazias e caricatas sobre o que ela é (DE ANDRADE, 2005).

Bruno afirma que as dificuldades que encontrou no estágio já eram por ele esperadas, com exceção de três pontos:

[O] trabalho do professor fora da sala de aula, achava que ministrar a aula seria o mais complicado, contudo estudar, preparar o conteúdo e se preparar para as possíveis interações entre professor e aluno é algo a que só fui dar a devida atenção ao realizar o estágio; o quanto um aluno pode não se interessar em nada pelo que está sendo dito, fazíamos o máximo possível para trazer os alunos para as discussões, tentávamos instiga-los ao raciocínio e, embora a maioria gostasse e participasse, havia sempre uma porcentagem dos alunos muito difícil de cativar; e por fim o quanto os alunos, mesmo aqueles que não gostam da matéria, podem ser carentes em atenção e demonstrar afeto para com o professor. Não era difícil os alunos pararem para conversar e abraçar no corredor, querer saber mais sobre nossas vidas, falar sobre as vidas deles. Fiquei com a impressão, diversas vezes, de que o importante para eles era a interação social, e não as disciplinas propriamente ditas. (Narrativa de Bruno, 2021)

Dos pontos mencionados por Bruno, vemos mais questões referentes à prática em sala de aula e ao que é necessário para que ela aconteça. De certa forma, Bruno,

assim como Patrícia, refletiu sobre o que seus alunos mais precisavam naquele momento, o que muitas vezes fugiu da visão conteudista e versou sobre a interação social que a prática pedagógica envolve.

Por fim, Bruno afirma que a experiência de estágio “foi um período muito gostoso de ensinamentos e aprendizagens, em que aplicávamos parte do aprendido em sala de aula e aprendíamos novas formas de agir que acredito só a experiência empírica pode nos dar” (Narrativa de Bruno, 2021). Portanto, Bruno valoriza a experiência de estágio para que pudesse aprender na prática e refletir sobre suas formas de agir e ser nesse espaço.

8.7.3 A desprofissionalização da docência

A terceira integrante do grupo é a Rita, uma mulher cisgênero, branca, de 27 anos de idade, a qual, assim como seus colegas Patrícia e Bruno, cursou ciências biológicas na Unesp de São José do Rio Preto entre os anos de 2014 a 2019.

No momento da escrita, Rita não havia trabalhado profissionalmente em uma instituição de ensino após formada. Ela nos conta que ser professora nunca esteve em seus planos, pois sempre soube que se tratava de uma profissão desvalorizada no Brasil. A escolha em cursar a licenciatura após o bacharelado foi pela oportunidade de obter uma formação complementar, ou seja, dois diplomas de ensino superior, um na modalidade bacharelado e um na licenciatura. Essa opção só era possível devido à semelhança entre os currículos das duas modalidades, permitindo que o aluno, ao se matricular na outra modalidade, conseguisse pedir equivalência em diversas disciplinas e obter os dois diplomas no período de até 6 anos.

Essa história de estágio começa quando Rita, Patrícia e Bruno, foram contatar a escola para que eles pudessem realizar seu estágio. Assim, Rita nos conta que eles fizeram uma reunião com a direção da escola, que foi muito acolhedora, dando toda a liberdade para que eles pudessem realizar o projeto. No entanto, durante essa reunião, lhes foi exposto pela diretora que a escola estava com falta de professores, devido a trâmites burocráticos que não permitiam que ela contratasse alguém de forma fixa. Como os alunos estavam sem aulas há algum tempo, a diretora pediu que eles substituíssem esses professores até que ela pudesse resolver o problema.

Na narrativa, Rita diz ter sido uma experiência muito gratificante poder ministrar essas aulas sem supervisões e enfrentar, de fato, o que seriam os reais desafios da profissão. Ao ler sobre essa situação, algumas bandeiras amarelas se levantaram, pois, quando somos estagiários, tudo o que queremos é liberdade para trabalhar, mas hoje, como professora da rede pública e pesquisadora sobre a formação de professores, precisei investigar mais a fundo os acontecimentos da história.

O que se seguiu foi que Rita e seus companheiros trabalharam por quase um mês na escola, como professores substitutos de diversas disciplinas, sem receber devidamente por isso. A diretora propôs que essas horas de trabalho fossem deduzidas das horas de estágio, e, assim, o que começou com duas aulas por semana terminou com diversas aulas por dia, a semana toda, sem qualquer supervisão.

Existem várias questões que podemos discutir sobre esses acontecidos, mas aqui focaremos no objeto de trabalho, que é a formação de professores.

Esse estágio, que deveria fazer parte da formação inicial desses licenciandos, aconteceu sem supervisão, em circunstâncias precárias, em que eles assumiram a função de professores eventuais da escola, atuando em qualquer disciplina em que faltasse professor. Esses acontecimentos fogem completamente de qualquer proposta de estágio que esteja minimamente preocupada com a formação desses profissionais.

É importante enfatizar que é compreensível a preocupação dos estagiários com os alunos da escola, já que eles estavam sem professores há algum tempo, e esse é um problema real com o qual a escola tem que lidar todos os dias; mas não podemos esquecer que Rita e seus colegas também estavam naquele ambiente realizando uma formação, que tem objetivos e especificações que não incluem o aluno trabalhar como professor de forma precarizada na escola, como mão de obra gratuita e explorada.

Essa história escancara a profunda desprofissionalização que vivemos diariamente nessa profissão, como se esse serviço fosse feito por vocação ou obrigação, noção advinda da época colonial, em que os responsáveis pelo ensino eram os jesuítas, e o ensino era amplamente ligado à igreja (TARDIF, 2013). A questão é que essa noção apaga completamente o fato de que ser professor é um trabalho, que realizamos para pagar nossas contas e sustentar nossas famílias, e não um favor.

Seguindo pela narrativa de Rita, ela conta os desafios que enfrentaram na realização dessas aulas. Uma das primeiras coisas por ela mencionadas foi a estranheza que os alunos sentiam quando eles os deixavam sentar em grupos. Ela relata que a própria escola não permitia essa prática em todas as aulas:

[S]empre um inspetor de alunos aparecia na porta e pedia que eles se sentassem de acordo com o mapa de classe, inclusive alguns professores nos pediram isso. Diziam que os alunos ficavam fora de controle se pudessem sentar onde quisessem. (Narrativa de Rita, 2021)

Outro desafio relatado por Rita foi o fato de que eles ministraram aulas em turmas em que havia alunos com deficiência intelectual, sem que fossem avisados sobre as condições dos alunos. Para Rita, esse foi um dos momentos em que percebeu como nós não somos preparados na faculdade para esse tipo de situação.

Vale lembrar que o projeto pedagógico em vigência, quando Rita estava na universidade, não trazia nenhuma disciplina sobre inclusão social, que tratasse minimamente de estratégias que o professor pode desempenhar para incluir alunos com diferentes tipos de deficiência.

Sobre a experiência do estágio em si, Rita nos conta sobre a dificuldade que tiveram em ministrar uma disciplina que tinha como intuito fugir do sistema tradicional e da forma passiva de ensinar, já que as próprias aulas na universidade, em sua grande maioria, são realizadas dessa forma.

Assim, ela conta que foi uma experiência extremamente gratificante ministrar essas aulas de forma diferente:

O resultado desse desafio foi extremamente gratificante, pois os alunos interagiam mais e aprendiam muito mais. Eles traziam questões em aula de acordo com a vivência deles, e debatíamos sobre elas. Dessa forma, eles conseguiam desenvolver um raciocínio muito mais lógico sobre o assunto. [...] Como dávamos aulas ao ar livre e coletávamos as espécies de planta que havia na área verde da escola, era um pouco complicado conseguir manter os alunos focados na atividade sem saírem correndo, mas, como estávamos em 3 pessoas, conseguíamos controlar a situação. (Narrativa de Rita, 2021)

Em sua narrativa, ela menciona a mesma questão que Bruno observou sobre a dificuldade de reserva dos espaços para realizarem as aulas, o que fez com que eles tivessem que sair do planejamento do projeto algumas vezes.

Por fim, Rita reflete sobre a experiência de estágio e a importância dessas vivências para sua formação:

A oportunidade de dar aula sem a supervisão de algum professor durante esse processo foi muito recompensador, pois os alunos se sentiam mais à vontade para trazer suas vivências para as aulas. O que mais contribuiu para minha formação como professor nesse processo foi principalmente lidar com a frustração, pois planejamos a aula e, quando íamos colocá-la em prática, nada saía como tínhamos planejado e precisávamos adaptar o conteúdo, improvisar um novo local ou uma nova atividade. (Narrativa de Rita, 2021)

Portanto, observamos, na narrativa de Rita, questões muito alarmantes sobre a desprofissionalização docente e seus impactos na própria formação desses profissionais, pois eles assumiram a função de professores sem qualquer suporte ou supervisão da escola, lidando com realidades para as quais não foram preparados, como lidar com alunos com deficiência intelectual, já que o currículo vigente não apresentava nenhuma disciplina sobre inclusão social. O estagiário vê como positivo a falta de supervisão, pois finalmente pode trabalhar na escola, pode vivenciar a profissão que escolheu, fazer o que lhe cabe, o que estava faltando em sua formação. Todavia, não percebe que, para que essa formação seja adequada, é necessário que a prática tenha suporte e supervisão para que suas reflexões estejam igualmente embasadas na teoria e na experiência dos profissionais já atuantes na área.

8.8 A escola não está preparada para participar da formação de professores.

A última história que vamos conhecer é da Cris, uma mulher cisgênero, branca, de 24 anos de idade, que se matriculou no curso de ciências biológicas em 2016 e realizou o estágio curricular em 2019. Dessa forma, é a única participante desse trabalho que de fato concluiu a licenciatura após a reestruturação do curso em 2015.

No momento da elaboração dessa narrativa, Cris trabalhava como professora categoria O na rede estadual de ensino.

Essa história começa quando Cris e sua colega de curso contactam a escola na qual gostariam de realizar seu estágio. A escola que elas buscaram se tratava de uma escola pública da cidade de São José do Rio Preto, que atendia alunos do ensino fundamental II. Quando elas chegaram à escola, se depararam com uma “professora jovem, com muita vontade de trabalhar e ensinar” (Narrativa de Cris, 2021), o que fez com que elas decidissem fechar o projeto com tal escola.

Seu projeto envolvia trabalhar sobre Ecologia e Meio Ambiente com alunos do 6º ano, por meio de modelos didáticos, desenvolvidos por elas, e mensurar sua

eficácia aplicando questionários com perguntas dirigidas aos alunos e ao professor orientador da escola.

No entanto, como as aulas da universidade demoraram a começar após o combinado, quando Cris e sua colega voltaram à escola, a professora não estava mais lá, e outro professor havia assumido as aulas. Sobre esse professor e o começo de sua experiência, Cris nos conta:

Um professor de mais idade, pouco interativo, totalmente sem compromisso com a escola e conosco. A partir daí foi um verdadeiro balde de água fria, tudo o que planejamos foi deixando de acontecer. Ao longo do primeiro mês, foi apenas observação, como manda o roteiro de estágio; após esse período deveríamos começar a ter maior contato com os alunos e preparar nossas aulas, aplicar nossos modelos didáticos tão esperados, porém não acontecia, o professor sempre arrumava alguma coisa pra fazer com os alunos, mandava-os copiarem as páginas do livro didático, nunca passava conteúdo novo e muito menos ensinava. Aquilo foi nos desanimando demais. (Narrativa de Cris, 2021)

Cris conta que, em busca de ajuda para saber como lidar com tal situação, procurou, com sua colega, o orientador da universidade, o qual as orientou sobre como deveriam abordar o professor da escola e pedir espaço para poderem aplicar suas atividades.

Seguindo essa orientação, elas conversaram com o professor da escola e conseguiram aplicar suas aulas e modelos didáticos aos alunos. Segundo Cris, a reação dos alunos foi muito positiva: “Os alunos se encantaram com os modelos, as questões sobre a matéria após a aula foram um sucesso, ficamos realizadas e então continuamos.” (Narrativa de Cris, 2021)

Com a mudança de semestre na escola, Cris conta que ela e sua colega tiveram que alterar o projeto, pois haviam planejado uma temática que não seria abordada naquele semestre.

Mesmo assim, Cris e sua colega de estágio reestruturaram o trabalho e fizeram seus modelos sobre o novo tema, que foi sistema nervoso:

Com isso, planejamos uma aula de introdução ao Sistema Nervoso, falando sobre neurônios, sobre como ocorre a transmissão do sinal e sobre sistema nervoso central e periférico. Na aula seguinte, abordamos os órgãos do sentido, montamos um modelo para trabalhar o olfato, colocando em potinhos fechados alguns alimentos com cheiro característico, como alho, limão, laranja. Trabalhamos o tato, colocando em uma caixa fechada objetos de diferentes texturas e tamanhos para os alunos testarem esse sentido. No dia marcado para realização dessa atividade, o professor não compareceu e não

deu nenhum aviso prévio, era sempre muito comum ter atividades extra na escola e também não sermos avisadas. Nesse dia em que compramos todo o material e os alimentos, a tristeza e nervoso predominaram, a vontade de desistir daquela escola e procurar outra era grande, porém a burocracia e o tempo para finalizar o relatório de estágio impediram este acontecimento. Por fim, conseguimos realizar essa atividade e fazer o *feedback* com os alunos. Também foi de grande interação e proveito por parte dos estudantes. (Narrativa de Cris, 2021)

Após o término do trabalho, Cris e sua colega produziram um relatório da pesquisa e o apresentaram a uma banca avaliadora, assim como é exigido a todos os alunos do curso.

Na narrativa, Cris faz suas reflexões sobre a experiência de estágio e suas dificuldades:

Quando chegamos para procurar estágio na escola pela primeira vez, fomos muito bem recebidas, com grande entusiasmo e empolgação por parte da diretoria e coordenação. Ao longo do estágio, essa recepção não existiu, não tínhamos apoio algum da escola, foi algo bem vazio por parte deles. Não participamos de nenhuma ATPC, por falta de organização da própria escola, isso sem falar dos problemas enfrentados com o professor, como mencionado anteriormente. (Narrativa de Cris, 2021)

No começo da narrativa de Cris, ela afirma que a experiência de estágio foi por ela muito aguardada durante todo o curso de licenciatura, pois finalmente aprenderia “na prática o funcionamento de uma sala de aula lotada, alunos agitados, indisciplinados ou, ao contrário, alunos superativos, atentos, aplicados, com muitas dúvidas; reunião de professores, ATPCs, enfim, um mundo totalmente novo.” (Narrativa de Cris, 2021)

Quando o estágio terminou, devido a todas as problemáticas que ela e sua colega tiveram de enfrentar, toda essa curiosidade se transformou em desânimo até mesmo em relação ao ensino público.

No final da narrativa de Cris, ela reflete sobre sua formação e o que aprendeu recentemente em sua carreira como professora:

Um ano e meio após esse estágio, sou professora categoria O da Rede Estadual de Ensino e vejo o quanto cada escola é diferente. Professores sem incentivo, desmotivados e cansados acabam atrapalhando o aprendizado dos alunos e gerando consequências graves na participação ativa da comunidade externa e interna, refletindo até mesmo em pessoas fora desses grupos, como aconteceu comigo e com minha colega de estágio. Os aprendizados que tive como professora foram, em sua grande maioria, advindos do PIBID, pois, em comparação com o Estágio Obrigatório

Supervisionado, tivemos mais contato com a sala de aula e o funcionamento de uma escola realmente. (Narrativa de Cris, 2021)

Cris, assim como Marcelo, cita a importância do programa de iniciação à docência PIBID, que, diferentemente do que acontece na estrutura do curso, insere o licenciando na escola pública desde os primeiros anos da graduação para realizar projetos sob orientação.

Portanto, na narrativa de Cris, percebemos o quanto a escola não está preparada para participar da formação de professores, o quanto os professores em atividade estão desmotivados e não participam desse acolhimento dos estagiários, o quanto o trabalho na escola sofre com descontinuidades, com constantes contratações e saídas de professores.

Que mundo errado que nos separou de nós
Eu nunca soube reparar as estações
Nessa de cê não pode parar
Sem sentir ficar pra trás.
(ROTEIRO, 2021)

9 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

No mundo em que vivemos, as relações de trabalho não são como o que se observava no século XIX, porque a classe trabalhadora hoje é diferente do que se via na revolução industrial, dadas as transformações das relações capitalistas de produção ao longo do tempo (MOURA *et al.*, 2019). Segundo Antunes (1999), encontramos hoje uma classe que vive do trabalho, a qual inclui tanto trabalhadores envolvidos na produção dos bens materiais quanto os que vendem sua força de trabalho na prestação de serviços, como, por exemplo, os professores. Essa configuração

[E]xpõe as condições de precarização e intensificação do trabalho originadas no auge do desenvolvimento tecnológico que promove uma maior produção com menores custos. Em contrapartida, gera uma quantidade absurda de trabalhadores que se submetem a qualquer tipo de condição de trabalho para garantir sua sobrevivência e não figurar nos índices de desemprego. (MOURA *et al.*, 2019, p. 5)

Na década de 1950, vivemos uma fase do capitalismo marcada pelo Estado do bem-estar social, na qual o Estado intervia na economia com o intuito de promover direitos sociais aos cidadãos (MOURA *et al.*, 2019). Nesse momento, vivenciamos um rápido crescimento econômico que perdurou até seu declínio na década de 1970. Após esse período, surge o discurso capitalista neoliberal, que passa a culpar os Governos pelos problemas econômicos e sociais, propagando a prerrogativa do Estado-mínimo, isto é, “baixa atuação do poder público para as demandas sociais, controle dos gastos públicos, desregulamentação dos direitos trabalhistas, reformas fiscais e investimentos para tornar a economia forte e promover o equilíbrio monetário” (MOURA *et al.*, 2019, p. 2).

No Brasil, essas premissas se fortalecem, principalmente, na década de 1990, repercutindo em diversas reformas, incluindo a área educacional, orientadas por órgãos internacionais do sistema privado, como o Banco Mundial, a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, entre outras (MOURA *et al.*, 2019). Essa parceria entre o estado e empresas se apresenta, nos veículos midiáticos, como uma preocupação em tornar as escolas mais eficientes seguindo os modelos empresariais. No entanto, ela tem como objetivo subordinar, principalmente os países

subdesenvolvidos e explorados, aos ditames ideológicos do capitalismo e dos países imperialistas (MONTORO, 2014 apud MOURA *et al.*, 2019).

Com essas reformas, os professores viram seu trabalho ser ampliado, com atividades que extrapolam o compromisso em sala de aula, incorporam avaliações internas e externas de controle, sem que seus salários e condições de trabalho sejam melhorados, desencadeando uma profunda precarização e desprofissionalização dessa categoria (ABREU, 2020).

Nesse conjunto específico de políticas, observamos o desfiguramento da escola, dos professores e das professoras. Perde-se de vista o espaço escolar como lugar onde se processa a vivência e reflexões de diferentes culturas, os conhecimentos científicos. Os professores e professoras são esvaziados do seu potencial criativo, intelectual, inventivo, de sua autonomia. Estão muito mais próximos de instrutores, cumpridores de currículos e calendários descontextualizados. (ABREU, 2020, p. 154)

A esse respeito é importante entendermos que a escola, assim como o papel do professor, é permeada pelas relações de poder de nossa realidade social. O professor já foi entendido como sacerdote, aquele que tinha as tarefas configuradas como missão, semelhante ao trabalho religioso, e isso interfere até hoje em seu modo de agir e de ser visto enquanto categoria pela sociedade (TARDIF, 2013). Em outros momentos, o professor foi visto como profissional liberal, no qual seu saber privilegiado é o específico, atribuindo-lhe uma suposta liberdade que só fez sobrecarregá-lo (CUNHA, 2013).

Neste sentido, a formação atribuída a esses profissionais também é fortemente impactada por essas configurações sociais. “A educação de professores que temos tido, assim como a educação em geral, tem sido muito mais a que procura internalizar o saber do que conscientizar o sujeito do conhecimento” (CUNHA, 2013, p. 26).

Nesta esteira, Lima e Pimenta (2018) afirmam que a prática na formação de professores é vista de diferentes formas nos cursos de formação. Uma dessas formas é a prática como imitação de modelos e trata-se daquela que segue a perspectiva da imitação, na qual é pressuposto que o aprender da profissão acontece pela observação, imitação e, por vezes, reelaboração de práticas consagradas como boas. No entanto, as autoras criticam essa perspectiva, porque ela estabelece que o aluno, licenciando, é aquele para quem cabe apenas aprender o que já existe, não se encaixando como um ser pensante capaz de realizar análises críticas. Para elas, isso

gera conformismo, reduz a função docente e conserva práticas sociais legitimadas pela ideologia dominante.

O estágio, nesta concepção de imitação de modelos, é reduzido em observação da sala de aula, sem análise crítica, em que se espera que o estagiário apenas elabore e execute aulas modelo.

Lima e Pimenta (2018) também afirmam existir a concepção que vê a prática da formação como instrumentalização técnica, na qual o profissional não é aquele que precisa dominar conhecimentos científicos, mas, sim, aquele que desempenha rotinas técnicas. Para elas, essa concepção também é problemática, pois resume o profissional em executor de práticas, como se existisse prática sem teoria e vice-versa.

Neste sentido, o estágio é visto como “a hora da prática”, do “como fazer”, o momento de aprender sobre as habilidades específicas e burocráticas do dia a dia da profissão. Nesta perspectiva, para melhorar o ensino basta, propor novas técnicas e metodologias universais, gerando uma pedagogia compensatória alimentada pela ideologia do mito metodológico.

Para as autoras, essa concepção está em todos os lugares,

[N]ão apenas nos anseios dos alunos, mas também entre professores e, sobretudo, em políticas governamentais de formação, que acabam investindo verbas em intermináveis programas de formação (des)contínua de professores, partindo do pressuposto de que a falta de conhecimento de técnicas e métodos destes é a responsável exclusiva pelos resultados do ensino. (PIMENTA; LIMA, 2018, p. 30)

Essa concepção foi fortemente criticada e gerou uma terceira configuração, em que a crítica à didática instrumental se transforma em uma crítica à escola, em que os estágios acabaram se configurando como momento para captar as falhas da escola e rotular seus profissionais como tradicionais e autoritários, o que resultou em um maior distanciamento entre a escola e a universidade.

Refletindo sobre a minha formação e o que aprendi com esse trabalho, percebo que, de certa forma, as três concepções estiveram presentes em nossas formações.

O projeto pedagógico de 2007, em vigência na formação de quase todos os participantes dessa pesquisa, com exceção de Cris, traz abertamente a concepção de prática como imitação de modelos, já que tudo o que previa para as disciplinas de prática pedagógica, anteriores ao estágio na escola, se tratava de observar um

conteúdo a ser trabalhado na escola e produzir sua própria forma de aplicá-lo, em aulas testes dentro da universidade e, raras vezes, nas escolas.

Por outro lado, os projetos de estágio desenvolvidos por Vanessa, Thais, Antônio, Patrícia, Bruno e Rita envolveram aplicar determinados conteúdos, utilizando práticas “diferentes”, metodologias que fugissem do tradicional. Isso significa que, de certa forma, na concepção de seus projetos, havia a perspectiva do mito metodológico, como se essas metodologias fossem fazer alguma diferença na escola, já que esta é entendida, por eles, como ultrapassada no conhecimento dessas técnicas.

Em outras histórias, e nisso incluo a minha própria narrativa de experiência, a terceira perspectiva é muito presente. Ao investigar meu relatório final do curso, após compreender essas concepções diferentes da prática, percebi que, de certa forma, minha postura no estágio, desde o início, tenha sido voltada para a busca de críticas à escola e a seus professores, sem primeiro considerar o espaço social que a escola e seus agentes ocupam em nossa sociedade, causadores desses problemas.

Portanto, tendo esses conceitos enfatizados, no próximo tópico retomaremos os pontos que mais se destacaram sobre estágio e a formação de professores nessa pesquisa, com as histórias que conhecemos. No entanto, é importante enfatizar que se trata de uma discussão muito ampla, com muitas possibilidades de análises, que vão além do que consegui expor nessa dissertação, e abrem caminho para que se façam novas pesquisas sobre o tema.

Uma temporada ou mais de desilusões
Na luta para ninguém silenciar nossa voz
Voltamos a falar dos sonhos pela manhã.
(ROTEIRO, 2021)

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

De modo geral, a forma com que o estágio curricular supervisionado é organizado, nesse curso de análise, apresenta uma série de problemáticas, desde sua concepção a sua execução. No entanto, é impossível analisá-lo isoladamente, sem considerar o que é proposto para a formação como um todo, pois ela influencia diretamente no que para ele é proposto dentro da universidade.

Neste sentido, uma das primeiras críticas dessa formação refere-se a sua estrutura curricular. Neste trabalho, observamos, assim como Pagotto denunciou em 1995, em sua pesquisa sobre a formação de professores realizada pela UNESP, que os currículos das licenciaturas continuam apresentando um conjunto de disciplinas sem conexões entre si, compondo um projeto que não é visto como um todo orgânico pelos alunos. Sua organização é pensada para atender primeiramente ao bacharelado, embora, inicialmente essa modalidade tenha se originado das licenciaturas.

Para a autora, isso é consequência da falta de união entre os grupos de professores que idealizam esses projetos, ficando a responsabilidade das reformulações restritas a grupos específicos, ocasionando em projetos que não são reconhecidos e assumidos por toda a equipe formadora (PAGOTTO, 1995).

A predileção pelos conteúdos específicos é bastante presente. Na tese de Pagotto, ela afirma que isso é visto como positivo na opinião dos professores, como algo que garante a qualidade do curso. No entanto, na opinião dos alunos, incluindo nesta pesquisa, esses conteúdos são considerados inadequados, já que não apresentam relação com o campo de atuação do profissional que se visa formar, o professor. Além disso, há para os alunos, a necessidade de que a contratação de seus professores seja feita levando em considerações as implicações do ensino, não só das pesquisas.

Esse ponto é grave quando consideramos que a contratação nesses cursos é feita pelos departamentos específicos, sem que sejam considerados as necessidades do perfil pretendido ao curso de formação e sem que o próprio conselho do curso seja consultado (PAGOTTO, 1995).

Neste aspecto, a autora afirma que não há interesse do corpo docente, como um todo, em oferecer uma formação interdisciplinar, pois ele não compreende sua aplicação em um local em que o conhecimento já foi tão dividido. Mesmo nos cursos que são feitas tentativas de minimizar essa prática, distribuindo as disciplinas pedagógicas ao longo do curso, há, ainda, a questão do preconceito do qual são objeto (PAGOTTO, 1995).

Além disso, assim como já discutimos neste trabalho, a participação dos alunos nas discussões é muito limitada. Até mesmo nos campos em que a representação estudantil é mais ativa, há uma presença hierárquica institucional entre alunos e professores, sendo os primeiros menos favorecidos (PAGOTTO, 1995). Quando eu me encontrava no curso, presenciei as três reestruturações que ele sofreu e, em nenhuma delas, me lembro de os alunos terem sido consultados sobre as alterações propostas. Com exceção dos alunos que já participavam dos conselhos, nós não fomos ouvidos, mesmo sendo alterações que diziam respeito a nossa formação.

No projeto pedagógico de 2015, há uma menção ao sistema AvaliA, um sistema online de questionários que são disponibilizados aos alunos para que avaliem o curso e seus professores. Todavia, a estrutura das perguntas desses questionários, deixavam a impressão, ao respondermos, de que, independentemente do que fosse colocado, não faria diferença, já que nunca recebíamos respostas sobre nossas denúncias.

Eu me lembro de alguns anos em que o conselho do curso realizou alguns eventos, nos quais supostamente os alunos foram ouvidos e suas necessidades foram levadas em consideração. Porém, eram eventos em que a adesão era mínima por parte do corpo docente, com exceção daqueles que coordenavam o curso. Aqueles que realmente precisavam de reflexões atitudinais nunca apareceram nesses momentos de escuta dos alunos. Isso fazia com que esses eventos, na prática, se tratassem, a meu ver, de uma propaganda enganosa em que o discurso democrático é assumido, mas não é traduzido em ações efetivas.

Assim, o que temos é uma formação que, desde sua concepção, não apresenta objetivos bem estabelecidos em relação ao profissional que pretendem formar, sendo os cursos, em sua grande maioria, bacharelados estendidos, nos quais a dimensão da prática docente e os saberes pedagógicos são subjugados e pouco considerados.

Nesse aspecto, o estágio, apesar de conferir uma possibilidade de proximidade dos licenciandos da carreira docente, se trata de uma proximidade precária, tardia e pouco fundamentada teoricamente. As atividades nos estágios ficam reduzidas a práticas de imitação de modelos e aplicação de técnicas, nas quais o estagiário não é concebido como agente ativo de sua aprendizagem, capaz de produzir conhecimento crítico.

Além disso, a escola não é integrada à missão de formar os professores que recebe, sendo a relação entre as instituições de ensino precárias, em que a universidade assume posição superior à escola (PAGOTTO, 1995). A forma com que os convênios entre elas são estabelecidos não oferece nada ao professor que recebe os alunos em suas aulas. Os alunos, por sua vez, que obrigatoriamente têm que realizar esses estágios, são, em muitas ocasiões, recebidos como estorvos pela escola e por seus professores orientadores (PAGOTTO, 1995).

Essa hierarquização de poderes entre instituições também se transmite na posição que os professores das escolas assumem nesses estágios. São exceções dentro de nossas histórias, relacionados a atitudes individuais, casos em que o professor da escola participou de forma ativa como orientador de igual importância para os estagiários. Além disso, os professores orientadores da universidade não têm desempenhado um bom trabalho no acompanhamento do processo de aprendizagem de seus orientandos durante a experiência: muitos ajudaram nas questões burocráticas, poucos ajudaram e supervisionaram durante todo o estágio.

A escola não pode deixar de ser considerada na construção do projeto desses cursos, já que ela também constitui espaço de formação de professores. De nada vale considerá-la nesse processo sem que de fato sejam postas em prática medidas que possibilitem essa relação de forma organizada e que tragam benefícios coletivos aos envolvidos.

Outro problema de importante discussão é referente aos projetos de pesquisa que são realizados durante os estágios. Esses, muitas vezes, não incluem a observação crítica e orientada dos alunos sobre as questões além da sala de aula, que envolvam a escola e seu funcionamento como um todo. Não podemos depender das especificidades dos projetos, ou de programas externos, como o PIBID e os projetos realizados pelos grupos de extensão, para que os alunos sejam de fato inseridos nas escolas, assumindo uma postura investigativa para além da sala de

aula. É necessário que esse seja o objetivo de todo o projeto, de todas as disciplinas, de toda a formação oferecida a esses profissionais.

No entanto, para que essas posturas sejam realmente atingidas, é necessário também lutarmos pela profissionalização docente, já que a precarização é fator determinante para o tipo de formação oferecida em nossa sociedade (NÓVOA, 2017).

Para Nóvoa (2017), esses objetivos só serão atingidos quando criarmos um terceiro lugar de formação, que produz a profissão de forma coletiva e dialógica, uma casa comum, habitada por representantes da universidade e da escola de forma igualitária.

Para Pagotto (1995), os projetos pedagógicos das licenciaturas devem elaborar um conhecimento que envolva as condições de trabalho que se apresentam ao professor nas escolas, como um compromisso de todos os envolvidos. As disciplinas específicas têm que se voltar para a formação de professores e se relacionar com o trabalho que é realizado na escola, se não esses cursos não deixarão de ser bacharelados acrescidos de disciplinas pedagógicas.

Para mim, não restam dúvidas de que o caminho primeiro a seguir é o da profissionalização, da valorização do professor enquanto profissional, ser pensante, capaz de agir diante das adversidades de forma orientada e produzir conhecimento sobre sua realidade.

A pesquisa narrativa, durante todo esse percurso, serviu como importante ferramenta para me aproximar dessas concepções e transformou como me enxergo enquanto profissional da educação. Aos participantes da pesquisa, relembrar suas experiências lhes trouxe muitas reflexões, mas é necessária orientação, coletividade e discussão para que esse conhecimento atinja a criticidade.

Não é possível negar que nós, professores, vivemos em uma crise de identidade. Nós não recebemos o reconhecimento cabível ao tamanho de nossas responsabilidades; o desgaste emocional e físico é tangível; a perspectiva de carreira, ilusória. Por isso, cada vez mais impedimos possíveis bons professores de ingressarem no sistema público de ensino, pois acabam assumindo outras funções, se inserem na rede privada em busca de melhores salários ou maior reconhecimento (PAGOTTO, 1995).

Quando saí da faculdade, não fui imediatamente trabalhar em uma escola pública, sentia que precisava me aperfeiçoar e que o mestrado seria perfeito para meu

currículo, eu acreditava. No entanto, quando entrei na rede pública como professora eventual e depois categoria O, eu me questionava de que valia todo aquele conhecimento científico abstrato que eu aprendi e aprendia. Meu mestrado, quando concluído, se concluído, me renderia três pontos, enquanto qualquer pessoa com mais anos de trabalho na rede e qualquer tipo de formação, inclusive não licenciados para a área de atuação, tinha muitos pontos a minha frente na competição pelas aulas.

Uma pessoa que fez qualquer curso, porém fez muitos, sabe especificar todas as espécies de bromélia; outra que fez especialização em engenharia, outra que tinha mestrado e doutorado em qualquer coisa, tinha mais valor, tinha mais ponto, chance de escolher as sobras primeiro.

No sistema atual, nós professores “caçamos” aulas, desesperados, e, quando conseguimos, sabemos que não ficaremos na mesma escola no próximo ano, raramente ficamos.

Mais um ano, mais uma escola, duas, três, quatro talvez.

De manhã, tarde ou noite.

Para qual foste?

Nenhuma, amanhã eu tento outra vez. (SCATENA, 2022, no quintal da minha casa)

Em decorrência da precarização da profissão docente, o número de professores com problemas de saúde aumentou consideravelmente. Uma das queixas refere-se à Síndrome de Burnout, uma patologia que impacta a saúde física e mental do trabalhador, causando esgotamento. Nesta perspectiva, essa síndrome pode ser conceituada como

[D]esistência de quem ainda está lá. Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir. O trabalhador arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto. Está presente na sala de aula, mas passa a considerar cada aula, cada aluno, cada semestre, como números que vão se somando em uma folha em branco. (CODD; VASQUES-MENEZES, 2002, p. 254)

Outros transtornos encontrados são ansiedade, depressão, doenças respiratórias, problemas osteomusculares, que, entre outras consequências,

impedem o professor de desempenhar seu trabalho com qualidade (MOURA, *et al*, 2019).

Para que possamos pensar no estágio como Lima e Pimenta (2018) propõem em seu trabalho, em que a pesquisa e a investigação científica da realidade sejam estimuladas, o primeiro passo é a profissionalização.

Discutir a profissionalização docente na contemporaneidade não se trata de uma construção teórica isolada. Alimentar essa discussão, torná-la pública e democratizá-la no contexto atual é uma forma de fortalecer os docentes, valorizando sua função social, reafirmando o seu lugar na classe trabalhadora e intelectualmente produtiva. Trazer à baila o referido tema é, portanto, um ato de resistência, pois nunca houve um tempo de tantos ataques sistemáticos aos professores e ao ensino como no contexto vigente. (ABREU, 2020, p. 159)

A pesquisa narrativa pode ser um desses caminhos para estimular reflexões nos professores em formação inicial e continuada, mas eles precisam estar fundamentados, eles precisam ser orientados, eles precisam de direcionamento crítico.

É necessário que os professores saibam sobre seus direitos trabalhistas, saibam se inserir no mercado de trabalho, conscientes de seus direitos e quando estão sendo explorados. A escola, muitas vezes, em minha experiência, não têm sido um local para iniciantes, para jovens perdidos, pois somos atropelados e explorados sem que tenhamos consciência disso.

Em meu primeiro ano na escola, ouvi, de minha coordenadora, que professor não pode ter opinião, que professor não é nada, que professor tem que ser neutro. Hoje, neste texto, falo o que nunca pude falar para aquela coordenadora; dizer que isso não é verdade. Professor é política, é ética, é ação, é envolvimento e é humano. Na época, ela tentava me silenciar para que não contasse aos meus alunos quem eu era, uma mulher, professora, pesquisadora e bissexual. Mas, com esse trabalho, procuro afastar de nós professores esse cale-se.

Portanto, vocês, professores, falem, falem tudo, pensem, conscientizem-se e lutem; só assim, quem sabe, veremos alguma mudança em nossa formação e estágios.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. M. A. A profissionalização docente e os desafios na contemporaneidade. **Revista Acadêmica em Humanidades**, v. 1, n. 1, p. 176-152, 2020.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARNONI, M. E. B. **A prática do estagiando do magistério na perspectiva da práxis educativa**: uma análise do estágio supervisionado do CEFAM de Jales. 2001. 218 f. Tese - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2001.

BALCH, O. Mars, Nestlé and Hershey to face child slavery lawsuit in US. **The Guardian**. 12 fev. 2021. Disponível em: <https://www.theguardian.com/global-development/2021/feb/12/mars-nestle-and-hershey-to-face-landmark-child-slavery-lawsuit-in-us>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BOTÍA BOLÍVAR, A. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista electrónica de investigación educativa**, v. 4, n. 1, p. 01-26, 2002. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S160740412002000100003&script=sci_artt_ext. Acesso em: 1 maio 2021.

BONDÍA, J. L. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 4-27, 5 jul. 2011.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BORGES, M. C. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. Pia Sociedade de São Paulo-Editora Paulus, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: resumo Técnico. Brasília, 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de

20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 3-4, 26 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 17 mar. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746 de 23 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, DF, 23 set. 2016a.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição - PEC 241 de 15 de junho de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 15 abril. 2016b.

CANDAU, V. *et al.* **Novos rumos da licenciatura: relatório de pesquisa**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1988.

CARDOZO, S. A. Universidade e escola: uma via de mão dupla? 2003. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC, Rio de Janeiro, 2003.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 2010-2013

CHUVA ácida. Intérprete: Criolo. *In*: Ainda há tempo. Intérprete: Criolo. [S. l.]: SkyBlue Music, 2006. 1 CD, faixa 16.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é Burnout? *In*: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes / Brasília: CNTE/, 2002. p. 237-254.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational researcher**, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Deliberação CEE 111 de 01 de fevereiro de 2012**. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. **Diário Oficial Poder Executivo**, São Paulo, SP, 01 fev. 2012.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Parecer nº 109/2020 de 16 de abril de 2020**. Covid-19 _ Consulta da Unicamp que resulta em Orientações para Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, devido ao surto global da Covid-19. Diário oficial [do] Poder Executivo. São Paulo, SP, 16 abril. 2020.

CONTRERAS, J. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. **Revista Interuni-versitaria de Formación del Profesorado**, v. 27, n. 3, p. 125-136, 2013.

CORRÊA FILHO, H. R.; RIBEIRO, A. A. Vacinas contra a Covid-19: a doença e as vacinas como armas na opressão. **Colonial Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 128, p. 5-18, 2021.

CUNHA, M. I. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?format=html>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus Editora, 2013.

CUNHA, R. C. A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor. *In*: Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 5, 2009, Teresina. **Anais** [...]. Teresina: Edufpi, 2009. v. 1.

DE ANDRADE, A. O estágio Supervisionado e a Práxis Docente. *In*: SILVA, M. L. (Org.). **Estágio curricular**: contribuições para o redimensionamento de sua prática. Natal: EDUFRN, 2005. p. 21-26.

DE OLIVEIRA, C. B.; SILVA-FORSBERG, M. C. O uso de narrativas nas pesquisas em formação docente em educação em ciências e matemática. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/21172020210102>.

DIAS de Luta, Dias de Glória. Intérprete: Charlie Brown Jr. Compositores: Chorão; Thiago Castanho. *In*: Imunidade Musical. Intérprete: Charlie Brown Jr. Compositores: Chorão; Thiago Castanho; Heitor Gomes; Pinguim. Rio de Janeiro: EMI, 2006. 1 CD, faixa 23.

DINIZ, M. Formação docente para a diversidade e a inclusão. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 18, p. 39-55, 2011.

DUARTE, S. G. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. [1996]. 58 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnMVZVJH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2021.

GARCIA, D. S. S.; GARCIA, H. S.; CRUZ, P. M. Dimensão social da sustentabilidade e a pandemia da Covid-19: uma análise das desigualdades sociais. **Revista de Direito Administrativo**, v. 280, n. 1, p. 207–231, 2021.

GOMES, M. A. O.; COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I.; BRASILEIRO, T. S. A. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital e a precarização do trabalho docente. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 47, p. 267-283, 2012.

GOV.BR. Brasil confirma primeiro caso do novo coronavírus. **Gov.br**. 26 fev. 2020a. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/02/brasil-confirma-primeiro-caso-do-novo-coronavirus>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

GOV.BR. Pibid. **Gov.br**. 27 ago. 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 21 mar. 2022.

GOV.BR. Sintomas. **Gov.br**. 08 abr. 2020c. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/sintomas>. Acesso em: 20 fev. 2022.

HURTER, S. J.; HAMZA, V. M.; IVER, S. S. S.; COSTA, M. I. Análise preliminar dos aspectos geotérmicos das fontes termais brasileiras. **Revista Brasileira de Geofísica**, v. 1, p. 45-54, 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Apresenta informações sobre a cidade de Fernandópolis. **IBGE**. [S. d.]. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/fernandopolis.html>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

ISTOÉ Dinheiro. NESTLÉ tem lucro de US\$ 13,65 bi no ano fiscal de 2020; queda é de 3% ante 2019. **Istoé dinheiro**, São Paulo, 18 fev. 2021. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/nestle-tem-lucro-de-us-1365-bi-no-ano-fiscal-de-2020-queda-e-de-3-ante-2019/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

JESUS, J. G. **Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos**. Brasília: Autor, 2012.

KEIM, Ernesto Jacob. **Beleza, Estética e Vida**. São Paulo, Big Time Editora: 2022.

KEIM, Ernesto jacob. Educação, vida e pesquisa científica. In **Fenomenologia Schiller-Goethiana e a Pesquisa Científica**. Pontal do Paraná, PR, UFPR - LEFEMA, 2021. Disponível em <<http://profjacob.com.br>. Power Point. Bloco 3 Apresentação 3.2>

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em revista**, v. 31, n. 1, p. 17-44, 2015.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/w7DhWzM5mB4mZWLB5hthLVS/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2021.

LÜDKE, M. O lugar do estágio na formação de professores. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, 4 set. 2013.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 95-108, 2009.

MACEDO, J. P.; DIMENSTEIN, M. Escrita acadêmica e escrita de si: experienciando desvios. **Mental**, v. 7, n. 12, p. 153-166, 2009.

MACHADO, L. D. O desafio ético da escrita. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, p. 146-150, 2004.

MARQUES, V.; SATRIANO, C. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 23, n. 51, p. 369-386, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8231/6742>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MONTORO, X. **Capitalismo y Economía Mundial**: bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI. Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014.

MORAES, A. C.; CASTRO, F. M. F. M. Por uma estetização da escrita acadêmica: poemas, cartas e diários envoltos em intenções pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

MOURA, J. S. *et al.* A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, v. 19, n. 40, p. 1-17, 2019.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

ORBE, F. B.; BONDÍA, J. L.; SANGRÁ, J. C. M. Pensar la educación desde la experiencia. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S. l.], n. 40-41, p. 233-259, 2006. DOI: 10.14195/1647-8614_40-1_11. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_40-1_11. Acesso em: 23 fev. 2022.

PAGOTTO, M. D. S. **A UNESP e a formação de professores**. 1995. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 25 out. 2006.

POLKINGHORNE, D. E. Narrative configuration in qualitative analysis. **International journal of qualitative studies in education**, Londres, v. 8, n. 1, p. 5-23, 1995.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Curso de Ciências Biológicas. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Câmpus de São José do Rio Preto, SP, 2007. Disponível em:
<https://www.ibilce.unesp.br/Home/Graduacao450/CienciasBiologicas1393/2007.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Curso de Ciências Biológicas. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Câmpus de São José do Rio Preto, SP, 2015. Disponível em:
<https://www.ibilce.unesp.br/Home/Graduacao450/CienciasBiologicas1393/2015.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/fSZvft63V58mv3ZVGx3wVzr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2021.

ROTEIRO Pra Aïnouz, Vol. 2. Intérprete: Don L. [S. I.]: Lançamento independente, 2021. 49 min 12 seg.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Matriz de avaliação processual: ciências, ciências da natureza**. Encarte do professor/Secretaria da Educação. Coordenação de Ghisleine Trigo Silveira e Regina Aparecida Resek Santiago. São Paulo: SE, 2016. 32 p.

SÁ-SILVA, J. R.; DE ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3 ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, M. L. Estágio curricular: desafios da relação teoria e prática. *In*: SILVA, M. L. **Estágio curricular: contribuições para o redimensionamento de sua prática**. Natal: EDUFRN, 2005. p. 11-19.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Disponível em:
<https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2022.

SOUZA, I. N. **Cartas pedagógicas**: masculinidades e escola. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2009.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. **Sociologie et sociétés**, v. 23, n. 1, p. 55-69, 1991.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. Tradução de Marisa Rossetto. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

TONET, I. Educação e ontologia marxiana. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 135-145, 2011.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

UNESP. Portaria do Diretor nº 23 de 28 de outubro de 2009. Dispõe sobre o Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado III, na modalidade Licenciatura, do Curso de Graduação em Ciências Biológicas deste Instituto. São José do Rio Preto, SP, 2009. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/Home/Cursos/Biologia/estagio_licenciatura_regulamento.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

WORLDOMETERS. Coronavírus. COVID-19 Coronavirus Pandemic. Bando de dados sobre os casos de COVID-19 no mundo. Disponível em: <https://www.worldometers.info/coronavirus/>. Acesso em: 20 fev.2022.