

FIGURAÇÕES E REFIGURAÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR DOCENTE EM PORTUGUÊS DA UFRJ

MARCOS SCHEFFEL (FE-UFRJ)¹

<https://orcid.org/0000-0002-6418-8327>

ANDRÉ LUÍS MOURÃO DE UZÊDA (CAp-UFRJ)²

<https://orcid.org/0000-0002-0300-4221>

RESUMO: O estágio curricular é uma importante etapa para construção da identidade docente; é o momento de efetivo contato com o campo de atuação profissional e da conexão entre as teorias construídas ao longo do curso de formação e a escola. Apesar dessa importância, constatamos a percepção recorrente entre muitos dos envolvidos no processo do estágio como um obstáculo a ser superado. Nessas circunstâncias, é comum o acionamento de uma série de estratégias para sua consecução. Dentre elas listamos um imaginário resultante do senso comum assumido pelos estagiários que acaba inviabilizando uma formação significativa e a construção de identidades docentes para o exercício do magistério comprometido com o processo de mudança social (FREIRE, 2014). Baseados em nossa atuação como formadores de professores – e nos saberes experienciais (TARDIF, 2002) da educação básica e do ensino superior como professores da UFRJ – pensamos em seis arquétipos de licenciandos em formação que se lhes aproximam das personagens planas na definição de E. M. Forster (2005). Trata-se de um estudo baseado em nossa observação direta do processo formativo de futuros professores, ao longo dos últimos anos, em conversas de orientação, na elaboração de materiais para sala de aula e relatórios de estágio entre outras práticas de formação docente. Para tanto, nos apoiamos nas contribuições de Tardif (2002) e Larrosa (2002) quando estes falam dos saberes da experiência e de sua relevância no campo do ensino. Além de analisar criticamente os fatores que levam à assunção dessas personagens planas por parte dos estagiários, procuramos apontar alguns caminhos trilhados para proporcionar estágios curriculares mais significativos e empodera os saberes construídos na escola sobre o fazer docente (NÓVOA, 2017).

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Curricular Obrigatório. Formação de professores. Identidade docente.

FIGURATIONS AND REFIGURATIONS OF THE TEACHING CURRICULAR INTERNSHIP IN PORTUGUESE AT UFRJ

ABSTRACT: *The teaching curricular internship is an important stage for the construction of the teaching identity. It is the moment of effective contact with the field of professional activity and of connection between the theories constructed throughout the teaching certification programs and the school. Despite this importance, we found that many people involved in the internship process think of it as an obstacle to be overcome. In these circumstances, it is common to use a series of strategies to carry it out. Among them, we can list an imaginary of common sense assumed by the trainees that end up preventing significant formation and the construction of teaching identities for the professional practice committed to the process of social change (FREIRE, 2014). Based on our role as teacher educators - the experiential knowledge (TARDIF, 2002) of basic education and higher education as UFRJ teachers - we think of six representative archetypes of undergraduates throughout the*

¹ Doutor em Teoria da Literatura (UFSC-2011). Professor de Didática e Prática de Ensino de Português e Literaturas da UFRJ desde 2013. Professor do ProfLetras-UFRJ. E-mail: marcos.scheffel53@gmail.com.

² Mestre e Doutorando em Letras (Ciência da Literatura) pela UFRJ. Docente de Língua Portuguesa e Literatura do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: andreuzeda@ufrj.br.

internship, which bring them closer to the flat characters in the definition of EM Forster (2005). This is a study based on our direct observation of the training process of these future teachers, over the past few years, through orientation conversations, preparation of classroom materials, internship reports and other teacher training practices. For that, the theoretical is developed based on Tardif (2002) and Larrosa (2002) when they talk about the knowledge of the experience and its relevance in the field of teaching. In addition to critically analyzing the factors that lead to the assumption of these flat characters on the part of the interns, we seek to point out some paths taken to provide more meaningful curricular internships and that empowers the knowledge built at school about teaching (NÓVOA, 2017).

KEYWORDS: *curricular internship; teacher training; teaching identity; experience.*

Célia: E você acredita? Do fundo do coração. Fala. Acredita nessa escola parada no século passado? Nesse sistema de ensino do tempo do ronca? Você acredita nisso, Mabel? A escola não cumpre mais a sua função faz muito tempo... O mundo lá fora tá muito mais interessante, tem muito mais informação útil, direta. E os alunos, os professores, os funcionários, todo mundo sabe disso. Tá careca.

Mabel: Mas isso tem a ver com a falta de preparo do próprio professor com as questões que os alunos le...

Célia [corta]: O professor tá muito bem preparado, Mabel.

— Jô Bilac, *Conselho de classe.*

INTRODUÇÃO: FIGURAÇÕES EM CONTEXTO DE ESTÁGIO CURRICULAR EM LETRAS

A experiência do estágio curricular é singular na trajetória de formação de todo docente. Momento, para a grande maioria e pela primeira vez, em que o graduando de licenciatura, futuro professor, é confrontado a verificar na prática muito do que ao longo de seu curso vislumbrou apenas em teoria. É também um momento de grandes expectativas, tanto positivas quanto negativas, sobre o que virá a ser experiência ao retornar à sala de aula – um retorno que não se dá na condição de aluno da educação básica, mas que também ainda não é no lugar do professor. É quando, ao mesmo tempo, essas duas identidades ambivalentes se coadunam, se fundem e muitas vezes se *confundem*.

Não é de forma despropositada que empregamos aqui o termo “experiência”. Esta consiste na vivência experimentada enquanto específico saber, dotada de sentidos, como propõe Jorge Larrosa (2002). O momento do estágio curricular distingue-se dos demais componentes curriculares de um curso de licenciatura por se ver despido do “excesso de informação” com que tantas disciplinas agregam à formação dos estudantes. Informação essa, nos termos de Larrosa, que é quase uma “antiexperiência” (2002, p. 21): na medida em que o acúmulo informacional “não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência” (LARROSA, 2002, p. 21-22), esvaziamos-nos de sentidos que só se podem apreender pelo empírico.

Em outra chave, é da natureza do estágio propiciar uma formação pautada necessariamente pela empiria, cujo saber mobilizado consiste na potência aberta à experiência enquanto aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Ou, como prefere Maurice Tardif (2002) em sua pesquisa sobre os saberes docentes e a construção da identidade profissional do professor, trata-se de um “saber experiencial”, acionado na própria existência do sujeito e incorporado às vivências do profissional docente. No seu entender, “é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem

inserir-las imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos de desenvolvimento pessoal” (2002, p. 107).

A partir de tais pressupostos, entendemos que a experiência do estágio nunca será vivida da mesma forma pelos futuros professores que se encontram em formação inicial, ainda que diante de condições equiparadas de ensino (a mesma instituição, o mesmo currículo e componentes a serem cumpridos, os mesmos docentes etc.). Enquanto etapa formativa da maior importância na constituição da identidade profissional futura, esse “saber experiencial” soma-se aos demais saberes informacionais e pragmáticos adquiridos na trajetória universitária, mas deles se sobressai, posto que, na medida em que lhe é intrínseca e intransferível, o “saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2002, p. 26). Essa instigante peculiaridade, portanto, serve-nos de ponto de partida para tecer as considerações do presente texto.

O estágio curricular envolve alguns personagens: o licenciando, o professor supervisor do campo de estágio (ou regente) e o professor orientador de estágio. Há ainda um cenário em que o estágio se desenvolve, é a escola, em sua grande maioria, a pública (municipais, estaduais e federais)³. Há uma plateia cativa – os estudantes da educação básica – que são de repente introduzidos a um ou a novos atores na cena da sala de aula. Há roteiros prévios definidos pelas instituições e pelas legislações vigentes. Há limites para atuação. Há formas tradicionais de realizar, coordenar e supervisionar o estágio. O improviso é pouco provável.

A experiência com o estágio se reveste para nós de várias camadas. Como todos os licenciados, um dia já fomos estagiários, já ocupamos aquela posição, já tivemos que computar horas (assistindo aulas, desenvolvendo atividades e, principalmente, observando), já convivemos com relatos de colegas que também estagiavam e, por fim, superamos essa etapa. Como professores da educação básica, recebemos estagiários em nossas salas. Como professores supervisores de estágio, orientamos ou dirigimos um estágio conforme as possibilidades e impossibilidades de cada ator.

Dentro dessa perspectiva, queremos nos permitir discutir e problematizar algumas figurações (representações) do estágio. Para tanto, cabe-nos, primeiramente, situarmos os lugares ocupados pela dupla autoria do presente texto, sobre os quais nos debruçamos para o compartilhamento das impressões que se seguem: de um lado, um docente da Faculdade de Educação da UFRJ atuando na Prática de Ensino e Didática de Língua Portuguesa e Literatura para turmas de Licenciatura em Letras da UFRJ, em suas turmas de origem, que guia e orienta os licenciandos (futuros professores em formação inicial); de outro, o docente de Educação Básica que acolhe e supervisiona os estudantes de licenciatura em sua sala de aula nos níveis de Ensino Fundamental e Médio no Colégio de Aplicação da UFRJ.

Para o presente trabalho, nosso recorte recai mais especificamente sobre os imaginários em torno da figura dos estagiários-licenciandos. De acordo com Tardif, na construção das identidades docentes dos futuros professores, sujeitos em formação, convergem saberes heterogêneos de distintas temporalidades de suas existências, as quais “dimensionam” ou “orientam” os caminhos trilhados ao longo de sua formação acadêmica. Segundo ele, “Há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às subsequentes. [...] [P]or ocasião dos estágios de formação prática, os professorandos tendem a prestar atenção nos fenômenos da sala de aula em relação aos quais eles possuem expectativas ou representações fortes” (TARDIF, 2002, p. 69-70).

³ O estágio curricular das Licenciaturas da UFRJ é realizado unicamente em escolas públicas que tenham convênio celebrado com a universidade.

A problemática que trazemos para reflexão consiste em analisar como certas representações-figurações, oriundas do senso comum compartilhado entre os diferentes agentes do universo do estágio, refletem-se e interferem negativamente na construção identitária dos estagiários, para as quais contribuem não só as experiências anteriores a sua formação, como também às subsequentes, isto é, aquelas assimiladas no decurso da formação de Licenciatura em Letras. Para tanto, a materialidade de que nos servimos como base de análise para empreender tal debate é oriunda de nossa própria prática ao longo dos últimos anos – isto é, de nossos próprios saberes experimentadores, recuperando Tardif. Assim, da escuta, leitura e observância nas reuniões de orientação com os licenciandos, nos processos de avaliação final dos estagiários, nos depoimentos em seus relatórios de estágio e do retorno dado pelos professores regentes ao término do processo de acompanhamento dos estudantes que com eles estagiaram, consolidamos um painel-mosaico das representações mais recorrentes em seus discursos, aqui tomados no sentido empregado por Eni Orlandi (cf. 2020).⁴

Para tais figurações, permitimo-nos adotar algumas livres designações metafóricas⁵ que de certa forma representam os discursos “de quem diz”, “do que” e “sobre quem se diz” (cf. ORLANDI, 2020, p. 13) acerca dos personagens – licenciandos em Letras – em questão. Como “personagens”, acreditamos que estes licenciandos entrariam na categoria de personagens “tipos”, “caricaturas” ou como designou Forster de “personagem plana”. Para Forster, o que caracteriza a personagem plana é que elas são construídas “ao redor de uma ideia ou qualidade simples” (FORSTER 2005, p. 58). Arriscando-nos a possíveis generalizações em detrimento das particularidades de cada estagiário, as tipologias apresentadas, longe de tachar estigmatizações ou estereótipos sobre esses sujeitos, compõem antes um espectro de recorrências de comportamentos com que, ano após ano, nos deparamos presentes no discurso de diferentes atores (alunos de educação básica, estagiários, regentes e supervisores) ao longo do estágio, as quais acabam se configurando em verdadeiros clichês e que, se assimiladas sem qualquer criticismo, influenciam pejorativamente nas identidades docentes dos futuros professores. No entanto, salientamos que nosso intuito consiste em, ao final desse trabalho, possibilitarmos um franco debate sobre o atual modelo como se configura o complexo universo do estágio curricular docente em Letras (em especial na realidade da UFRJ), apontando, assim, para possíveis alternativas às problematizações apresentadas.

Ao todo, elencamos para a composição desse mosaico a representação simbólico-arquetípica de seis grandes “personagens-tipo” que se apresentam recorrentes no imaginário do estágio curricular, a que denominamos de: o informante, o burocrata, o quadragésimo primeiro aluno, o Quixote, o atualizado e o pesquisador. Sobre cada um deles, traçamos um pequeno espectro de características recorrentemente atribuídas a alguns licenciandos, possibilitando-nos categorizá-los nesses seis marcadores que, por sua vez, nos ajudam a problematizar, em uma esfera maior, o sistema de formação em que estão inseridos.

⁴ Segundo Eni Orlandi, “para a análise de discurso, nem a língua é transparente nem o sujeito é sua própria origem, pois o sujeito se submete à língua mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção de dar sentido, a significar-se. E o faz em um movimento sócio-historicamente situado, em que se reflete sua interpelação ideológica”. In: ORLANDI, Eni; SARIAN, Maristela. Entrevista com Eni Orlandi. **Pensares em Revista**, n. 17, p. 14, 2020.

⁵ Ainda no sentido empregado por Eni Orlandi, enquanto processo de “metaforização”, isto é, um “modo de fazer com que [...] palavras falem com (outras) palavras e que sentidos se relacionem uns com os outros, na contiguidade e na diferença”. In: ORLANDI, Eni; SARIAN, Maristela. Entrevista com Eni Orlandi. **Pensares em Revista**, n. 17, p. 13, 2020.

O INFORMANTE

É comum nas séries, filmes e livros policiais aparecer a figura do informante. O informante tem um caráter ambíguo, circula entre a desordem e a lei, entre a ilegalidade e os agentes do estado. Não pode aderir por completo a nenhum dos dois, pois isso lhe acarretaria grandes riscos. Ele tem que ficar nesta gangorra: ganhar confiança dos criminosos, estar no lugar certo para ouvir o que é necessário; fazer relatos que agradem as forças legais, que lhe façam parecer confiável, digno de crédito.

A todo estagiário cabe um lugar fronteiro, carregado pela ambivalência limítrofe entre ser professor e ser aluno. Ele aspira à docência, assume esse posto em momentos pontuais de sua experiência (em coparticipações, elaboração de atividades, correções de exercícios, durante sua prova-aula etc.) mas ainda é um sujeito em formação, sendo avaliado, portanto, nas tarefas de docência que realiza por seu professor regente e o orientador de estágio. Na representação simbólico-arquetípica sobre a figura do “estagiário-informante”, esse entre-lugar que ocupa se sobressai muitas vezes de forma negativa: não sendo professor ainda, se vê no lugar de ter que dar informações sobre os acontecimentos da sala de aula em que estagia e sobre a instituição de ensino de um modo geral. Para ganhar a confiança de todos da escola, que não podem vê-lo como um informante, ele precisa se inserir nessa ambiência como se fizesse parte integrante dela, não reconhecendo seu lugar como um sujeito visitante. Só assim poderá ver e ouvir coisas dignas de nota, nas quais sobressaem primordialmente as que em sua visão são negativas: a falta de domínio sobre a turma do professor da educação básica da sala (a indisciplina), as incorreções na forma de ensinar do professor, a falta de interesse dos alunos da educação básica pelo ensino (no nosso caso pela leitura e pela escrita), o despreparo do professor, o autoritarismo ou o excesso de liberalismo. Esse tipo de informação, primeiro falada para o professor orientador, acaba convergindo para o relatório, documento que na maioria das vezes fica somente entre o estagiário-informante e o professor-orientador – o que lhe garante muita liberdade naquilo que relata.

Só para lembrar que no mundo do crime o informante é uma das figuras mais detestáveis; quando descoberto, seu fim comumente é trágico. Ele não é bem visto por nenhum dos dois lados, pois todos sabem que é um agente duplo, que sua fala pode esconder simulações necessárias para sobreviver a duas ordens distintas. A que se deve tal postura de “delação premiada” imputada a esse perfil de estudante? Essa é uma pergunta a que não podemos nos furtar.

Os métodos de avaliação aplicados aos licenciandos durante os cursos de prática de ensino, como os relatórios parciais e finais de estágio curricular, muitas vezes são erroneamente compreendidos como um espaço de “denúncia” meramente descritiva, em vez de observação crítica e de exercício de ensaio, espaço privilegiado para a reflexão que, como nos lembra Adorno, nos “obriga a pensar a coisa, desde o primeiro passo, com a complexidade que lhe é própria” (2003, p. 33). O desafio consiste em orientar os estudantes à elaboração de uma observação propositiva, questionando-lhes o que fariam no lugar do professor-regente naquelas mesmas circunstâncias e estimulando-lhes à troca transparente com o supervisor do estágio em vez da mera “denúncia” ao professor-orientador.

Saliente-se que em grande parte a própria postura austera da universidade como o lugar de produtora do conhecimento frente à escola que meramente o reproduz nos leva a ver a repetição desse tipo de comportamento nos licenciandos que formamos. Quebrar essa percepção tão fortemente arraigada nos estudantes universitários, levando-os a reconhecer a escola como também um lugar de pesquisa e produção de conhecimento científico e empiria tende a fortalecer a percepção de positiva referência dos estagiários sobre o universo escolar.

O ESTAGIÁRIO-BUROCRASTA

O preenchimento de papéis e formulários de uma maneira automática para que a máquina funcione é um dos traços do estado burocrático. Também são suas características: a coleta de assinaturas e carimbos; a redundância de procedimentos; as informações desconstruídas; a necessidade de ter que lidar com diferentes órgãos – a escola, a universidade, as Secretarias de Educação. Tudo isso dá ao estágio um peso burocrático que pode ser assumido por qualquer um dos seus envolvidos: estagiário, supervisor, orientador. Todos podem encarar o estágio como algo meramente burocrático, o cumprimento de um requisito legal para obtenção de uma licença para atuar, como é burocrático tirar uma licença para dirigir um veículo. Não importa o que seja pedido pelo órgão-público, a ordem deve ser cumprida. Nesses casos, é melhor seguir à risca e entregar tudo conforme o solicitado e estar atento, pois exigências de última hora podem surgir. O problema é quando a burocracia vira uma forma de encarar a vida, de fazer tudo de maneira automatizada, sem questionamento. Como Xisto Beldroegas, personagem do romance *Vida e morte de M. J. Gonzaga de Sá*, um dos tantos burocratas, ironizado por Lima Barreto:

Conheci-o por intermédio de meu amigo, que me descrevera sua curiosa atividade mental. Beldroegas era depositário das tradições contenciosas da Secretaria dos Cultos. Apaixonado pela legislação cultural do Brasil, vivia obcecado com avisos, portarias, leis, decretos e acórdãos (BARRETO: 2017, p. 166-167).

O detalhe deste pequeno trecho é que o narrador é também um burocrata, o personagem-narrador Augusto Machado que tem como melhor amigo o velho Gonzaga de Sá, outro burocrata. Porém, ao contrário de Beldroegas, os dois não prestam um culto à burocracia. São burocratas questionadores, com uma visão mais ampla de fatos sociais. Só que essa posição crítica é de certa forma geradora de uma crise, pois a burocracia não dá muitas margens a esse tipo de análise. O estagiário-burocrata percebe isso e dá um jeito de fazer tudo de forma a atender os itens da lei.

Decerto, as burocracias impostas pela vivência universitária estão dadas, de modo que seguir o fluxo das coisas acaba, muitas vezes, apresentando-se como uma forma de sobrevivência. A questão é a busca pelo que há para além da burocracia. O que extrair de positivo da experiência do estágio para o licenciando não se transformar num mero acumulador de horas, assinaturas e carimbos? A observação pelo mero alcance da meta do mínimo de horas exigidas, muitas vezes, faz com que toda uma forma de saber que se apresenta pela chave da experiência, nos termos discutidos por Larrosa, acaba por se perder no nível do acúmulo de informação, como discutimos. Deixa-se de vivê-la como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21) para ser apenas aquilo que “se passa”, “acontece” e, convenhamos, sequer “toca”.

Há, em certa medida, alguma necessidade de insurgência por parte desses estudantes. Tal como Bartleby, o escrivão, parece-nos que frente a determinadas burocracias injustificáveis seja imperativo o mesmo sincero posicionamento do célebre personagem de Herman Melville em dizer “acho melhor não”.⁶ Por que um significativo grupo de estudantes muitas vezes apenas reproduz determinados gestos sem sequer questionar o porquê de precisar fazê-lo?

Talvez nos falte uma necessária autocrítica nesse caso. Apesar de inseridos em um ambiente como o universitário, espaço privilegiado sobretudo por propiciar o exercício do

⁶ No inglês, “*I would prefer not*”, traduzido como “acho melhor não” por Irene Hirsch na edição que tomamos de consulta.

questionamento, parece existir certo engessamento que não nos permita romper com a estrutura burocrática, ainda que sejamos constantemente desafiados a fazê-lo. Se nem o corpo docente, tantas vezes esgotado com as burocracias enrijecidas no sistema universitário, consegue superá-los, como exigir isso dos estudantes? Em contexto de estágio, particularmente, a posição confortável do simples observador-reprodutor impera sobre uma postura desejavelmente mais ativa, a de observador-questionador. Preocupada em fazê-los encontrar sempre as *respostas*, a experiência universitária vem pecando na tarefa de levá-los antes a formular as *questões*, tarefa que, como futuros professores, deverão realizar ao longo de toda a sua carreira.

O QUADRAGÉSIMO PRIMEIRO ALUNO

O lugar do estagiário é ambíguo, como discutimos anteriormente. Por sua proximidade etária pouco mais avançada, em boa parte dos casos, em comparação com a dos alunos da educação básica, parece-nos natural ler, em determinados comportamentos ou atitudes, a identificação desse imaginário de licenciando como “o quadragésimo primeiro aluno” da turma. Para ele, a experiência de retorno à sala de aula pode fazer com que se lembre do tempo de escola e que crie uma identidade maior com seus novos “colegas de turma”. Fora isso, ele também ainda é aluno e “sofre” na mão de professores em seu curso – um dos relatos mais comuns em nossas oportunidades de troca entre orientadores, supervisores e licenciandos. Tais fatores podem gerar um processo de identificação maior com os alunos do que com o professor.

Há que se considerar como um agravante a questão de lugar físico ocupado pelo licenciando na classe: comumente ao fundo da sala de aula. Fisicamente ele está mais próximo dos alunos do que do professor, que dá aula afastado. Ainda em alguns casos, há estagiários que querem estagiar nas mesmas escolas em que estudaram e tudo isso acaba por trazer um sentimento de camaradagem com aqueles alunos, por haver um conhecimento prévio dos professores que atuam na escola. Assim, é inevitável que se estabeleçam conversas entre estagiários e alunos da educação básica, quando ali estão dois sujeitos que se reconhecem sob uma mesma identidade: a de estudante – um da educação básica, outro do ensino superior.

Nos casos em que o estagiário se torna o quadragésimo primeiro aluno do professor da educação básica, o qual, além de ter que lidar com uma grande quantidade de alunos na série para a qual leciona, se vê tendo que lidar com um estagiário que reproduz as atitudes que ele repreende em seus próprios alunos do ensino básico: fazer deveres da faculdade (que, no caso do aluno de Educação Básica, corresponde a de outras disciplinas), ficar ao celular, dormir, conversar animadamente no fundo da sala com seus “colegas”, não prestar atenção, não anotar o que tem que ser anotado (que é diferente daquilo que os alunos da educação básica anotam), questionar publicamente as atitudes do professor (o que fere sua autoridade frente aos alunos menores), lixar as unhas etc. São vários os relatos dessas atitudes por parte de professores regentes que, em seu dizer, geram um grande problema a quem já é muito atarefado e que em grande parte não tem entre suas atribuições a supervisão de estagiários.

Como romper com essa identificação do estagiário com o aluno? A falta de autonomia dada aos estudantes comumente é um fator decisivo. Cabe-nos perguntar: o que lhes é dado como tarefas de identificação com a docência no curso do estágio que lhes propiciem um novo saber de experiência com a sala de aula que não aquele a que já estão habituados? Essa mudança de paradigma, ir além da observação, é fundamental para romper com a percepção tanto do estagiário quanto do supervisor de que esse se trata de “mais um aluno”.

É fato, contudo, que, em um modelo de estágio sem um espaço exclusivo dedicado para a supervisão orientada entre professor-regente e licenciando, compromete-se em muito o processo de formação docente profissional. Um horário fora da sala de aula em que o professor possa expor seus planejamentos de curso, dialogar com os estagiários para ouvir deles suas impressões, construir propostas de inserção dos licenciandos em suas aulas para a realização de tarefas ou aplicação de exercícios e correções, por exemplo, cria um afastamento da figura do docente e, por consequência, aproxima-os da identidade discente. Em espaços de orientação dirigida, inclusive, pode-se construir uma nova dinâmica no espaço da sala de aula de modo que o licenciando ocupe diferentes espaços físicos nesse ambiente e compartilhe com o professor a experiência de cada um dos lugares “experimentados”.

Nesse sentido, o direito à realização de um estágio curricular em colégios de aplicação, criados com o propósito de acolher os licenciandos da graduação para a formação docente inicial nos estágios curriculares, faz toda a diferença. Neles, a carga horária docente comporta horas dedicadas exclusivamente à supervisão orientada dos licenciandos acolhidos em suas turmas, de forma que a maior interação propicia ao estagiário compreender, na posição ambivalente em que se encontra, os devidos momentos em que ora assume as tarefas de estudante (universitário, ressalte-se), ora aqueles em que conduzirá as ações de docência.

Frente ao contexto de precarização do trabalho docente, especialmente nas redes públicas, com sobrecarga de horas de trabalho e turmas superlotadas, é legítima a posição crítica dos docentes de Educação Básica. Afinal, assumir mais uma responsabilidade (supervisionar o estágio curricular) incorre no risco de se tornar mais um fardo do que uma potente experiência de troca e aprendizado.

O QUIXOTE

Quixotesco é um termo atribuído de forma pejorativa aos sonhadores que se entregam de corpo e alma a consertar os problemas do mundo. Esse caráter reformista faz com que o Quixote da vez acredite que tudo pode ser solucionado bastando para isso paixão e entrega. O quixotesco não se percebe quixotesco, pois ele vê lógica em todas as suas ações. Na literatura, são assim os personagens Policarpo Quaresma (de Lima Barreto) e Vitorino Papa-Rabo (de José Lins do Rego, em *Fogo morto*). Eles são alvos de risos dos outros, mas acreditam em seus métodos, defendem suas convicções. Para eles tudo é facilmente resolúvel, têm as soluções, basta acreditar nos seus projetos de intervenção e tudo se resolverá.

No imaginário concebido em torno de um “estagiário-quixote”, esse perfil de estudante tem a aula perfeita em sua mente para que tudo funcione na escola. Ele sabe que quando estiver com suas turmas nada daquilo acontecerá. Todos os problemas (dragões) são solucionáveis bastando boa vontade: os alunos conversam porque a aula não é interessante; aula não é interessante porque o professor desconhece como preparar uma boa aula; o professor não prepara uma boa aula porque não é bem formado; o professor não é bem formado porque não há investimento no ensino; não há investimento no ensino porque os políticos querem um povo ignorante. Ou seja: dando boas aulas toda essa cadeia será rompida.

As coisas só não mudam por inércia. Aliás, é assim que pensa Policarpo Quaresma, personagem do romance *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto. Para ele, tudo no Brasil é perfeito – os maiores rios, o melhor solo, as melhores tradições – falta apenas pôr em prática seu plano, que é formulado e entregue nas mãos de Floriano Peixoto. Este despreza o plano e ainda chama Quaresma de “visionário”.

O Quixote da vez não é só hilário, é irritante também. Pois, ao contrário dele, os demais percebem as falhas no projeto reformista, as questões estruturais que não foram postas no

projeto de mudança, os objetos reais que foram distorcidos para se encaixar na visão quixotesca. Percebem também que o Quixote é fraco e incapaz de realizar as proezas a que se propõe. Percebem que os inimigos do Quixote são muitas vezes miragens. Em última instância, pensando em uma interpretação possível da personagem, o próprio Quixote vê a inutilidade de suas ações, pois elas não redundam em nada de concreto.

Entender que no campo das relações humanas, como é próprio da que se estabelece entre professor e alunado, somos todos suscetíveis a falhas – e de que dos erros se extraem valiosos aprendizados – parece-nos uma importante lição a ser aprendida. Nesse sentido, lidar com as frustrações desses erros consiste também em um passo necessário para a futura trajetória docente, na qual estamos sempre diante de expectativas que não são correspondidas. Um plano ou proposta didática muitas vezes não sai como esperávamos, negativa ou positivamente, a depender do envolvimento da turma com a abordagem proposta. O dado de imprevisibilidade é outro aspecto a ser sempre considerado. Afinal, que professor nunca teve sua aula conturbada pela visita inesperada do diretor com uma bronca na turma pelo mau comportamento durante o intervalo, o que nos consumiu metade de nosso tempo?

Ocorre que o desafio imposto pelo estágio, quando em geral pela primeira vez o futuro professor se depara com uma turma a ser regida por ele em determinado momento do processo, provoca uma série de reações muitas vezes inesperadas e para as quais não estamos – nem eles e nem nós, supervisores e orientadores de estágios – preparados a conduzir. A possibilidade de haver um acompanhamento na área emocional para os estudantes certamente seria de grande valia para ajudá-los a lidar com as suas ansiedades, nervosismos, frustrações, angústias, inseguranças (ou, no caso de muitos Quixotes, o excesso de confiança), entre outros inúmeros possíveis sentimentos para os quais não temos formação e sequer estamos habilitados a orientar. E mais uma vez recorrendo a Larrosa (2002), sabemos que é apenas pela dimensão da experiência enquanto uma forma específica de saber que o fazer docente cotidianamente se constrói. Essa experiência docente, que não se ensina nem se aprende no campo das teorias, é a dura realidade para todo e qualquer Quixote: não há moinho de vento que não se revele como tal diante da realização diária da docência.

O ATUALIZADO

A presunção e a soberba de quem traz todos os debates teóricos mais atualizados nos meios acadêmicos caracterizam esse arquétipo de estagiário. No campo linguístico, torcem o rosto para toda e qualquer abordagem mais tradicional no ensino de gramática, refutando a prescrição ou o mero emprego de nomenclaturas para o que é, acima de tudo, um fenômeno linguístico da maior relevância (mas por demais abstrato para já ser compreendido pela faixa etária do seriado). No campo literário, a crítica pós-moderna leva-o a relativizar todo e qualquer ponto de vista.

Na concepção desse perfil de estagiário, o professor regente é criticado por suas escolhas de repertório leitor, pela seleção dos conteúdos e pelas suas abordagens metodológicas, todas elas vistas como ultrapassadas aos olhos das mais recentes teorias e pesquisas acadêmicas. Repete sem qualquer criticismo o velho jargão de que a escola ainda está parada no modelo de ensino do século XIX, sem qualquer embasamento de leitura na história da educação para discutir seu ponto de vista.

Recentemente, em polêmico artigo de opinião assinado pelo pseudônimo Benamê Kamu Almudras na *Revista Piauí*, um(a) professor(a) universitário(a) trouxe uma crítica à ascendente presença de estudantes nas graduações de diversas áreas de formação que reproduzem os padrões de comportamento relatados anteriormente. No texto, o(a) referido(a)

docente anônimo(a) se refere ao que cunhou como um fenômeno de “neoliberalismo” como “forma cultural”, no qual “o mercado, a ética individualizante e o espírito do consumismo são erigidos como o modelo cognitivo e normativo da vida social” (ALMUDRAS, 2021, p. 24). Remete-se, basicamente, à certa postura mercadológica com que estudantes universitários vêm se relacionando com o conhecimento epistemológico na academia como um bem de consumo, determinando quais textos ler, o quanto ler, quantas aulas ter e como estas devem ser a despeito do que o professor (e a ementa de seu curso) estabeleceu como leitura obrigatória essencial (e sua respectiva carga) para a formação de seus estudantes.

No universo do estágio, também nos deparamos com a reprodução desse tipo de discurso ou imaginário em meio ao corpo docente. Em geral, reporta-se a respeito de licenciandos que desmerecem o trabalho pedagógico do professor regente, desconsiderando a trajetória do profissional docente que ao longo de sua carreira construiu seu projeto pedagógico com base em erros e acertos. Decerto, esse professor assenta-se sobre seus “saberes experienciais”, resgatando Tardif: sua experiência o levou a selecionar um repertório de leituras com o qual se identifica e que também, pela sua vivência, avaliou como pertinente para a formação de seus estudantes; construiu seus métodos didáticos e de avaliação com base na sua trajetória ao longo de sua carreira docente, da qual supomos ter extraído as experiências mais positivas e abandonado as que julgou como improdutivas.

Nós mesmos já nos vimos enredados em situações de bastante desconforto. Já nos debruçamos, por exemplo, durante a construção da prova de aula de alguns licenciandos, diante da recusa em articular este ou aquele autor, por não se identificar ou concordar com um determinado aspecto da sua obra (reproduzir comentários de caráter misógino ou racista que a seu tempo de produção não eram entendidos como tal, a título de ilustração). Nosso posicionamento, então, foi contra-argumentar pontuando que, além de ser conteúdo obrigatório daquele seriado, essa poderia ser uma boa oportunidade para apresentar uma visão crítica do autor em face a aspectos da nossa realidade atual. Em outros casos, já nos vimos em situação ainda mais complicada, em que certos estudantes simplesmente se recusavam a dar sua regência sobre um ponto gramatical porque não gostavam de trabalhar com Língua Portuguesa e desejariam ser professores exclusivamente de Literatura. Também aqui precisamos contestá-los, levando-os à compreensão de que na imensa maioria das oportunidades de trabalho essa não será uma opção possível, bem como em sua trajetória profissional poderão se confrontar com a realidade de um sorteio de ponto em concurso público que recaia sobre um aspecto linguístico. Em ambos os casos, a saída foi o diálogo aberto.

O discurso produzido a respeito desse imaginário de licenciando, porém, vai além dos conteúdos abordados ou da condução dos professores regentes em suas aulas. Revela ainda uma percepção estigmatizada que esse “estagiário atualizado” apresenta da escola de forma geral. Como se ali não fosse um espaço de produção de conhecimento, mas de mera reprodução (distorcida) de informações sem profundidade. Como se o papel da escola fosse repassar um saber de senso comum que virá a ser desconstruído na universidade: “Machado de Assis não é nem nunca foi realista como te ensinaram”; “falar em ‘sujeito inexistente’ é um equívoco que a escola nos ensina” – entre outros jargões reproduzidos em alguns debates durante os momentos de troca entre orientador, supervisor e licenciandos – são formas de diminuir a importância da escola para a nossa formação.

Há, contudo, outros fatores a serem analisados por detrás desse discurso crítico sobre uma necessária “atualização” dos saberes escolares e a diminuição da escola na formação dos sujeitos. Para o(a) referido(a) docente universitário(a) anônimo(a) do artigo de opinião mencionado, esse perfil de estudante, dito “atualizado”, estabelece com o conhecimento de

modo geral uma relação arrogante, pretenciosa e mercadológica. Contudo, ao focar no estudante, particulariza-se em torno do corpo discente um processo maior, sistemático e arraigado na estrutura universitária e social brasileira. Desconsidera-se o processo de democratização pelo qual passou a universidade pública brasileira nas últimas duas décadas que desenhou um novo perfil socioeconômico do alunado e o verdadeiro processo de neoliberalismo que vem, há décadas, atacando a universidade pública brasileira, conforme analisam Toledo, Maciel, Carlotto e Francisco (2021). Em réplica na *Revista Piauí*, os autores ressaltam o conservadorismo do(a) anônimo(a) professor(a), uma vez que, ao lançar mão da expressão “neoliberalismo cultural”, não o faz com o sentido de “crítica ao capitalismo, mas de condenação moralista das lutas pela democratização da universidade pública” (2021, p. 26). Para o grupo de docentes universitários que assina o texto “Uma visão nebulosa e conservadora”, na visão de Benamê Kamu Almudras

[...] a resistência ao neoliberalismo não passa pela luta de classes nem pela solidariedade social, não se dá na disputa pelo fundo público, não envolve a construção de um projeto de nação menos desigual nem a defesa de uma universidade pública mais democrática e receptiva a novos sujeitos. Ao focar apenas no chamado “neoliberalismo cultural”, o artigo parece indicar que tudo se resolveria ao denunciar as contestações dos estudantes ao sistema universitário, descartando a possibilidade de elas serem atitudes induzidas pela crítica e forjadas na prática política” (TOLEDO et al., 2021, p. 29).

A crítica dos autores contribui para o melhor entendimento da realidade aqui analisada por nosso recorte, isto é, o microcosmo de nosso alunado específico: os graduandos de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A entrada pelo SISU, a adoção de cotas sociais e raciais no ingresso, e as políticas de ação afirmativas implementadas pela UFRJ para a manutenção desses estudantes aprofundou uma realidade já percebida na própria Faculdade de Letras. O ingresso e permanência de estudantes de perfil socioeconômico oriundo sobretudo da classe trabalhadora, por sua vez, veio acompanhado das demandas desses sujeitos, as quais apontam para uma “ruptura da homogeneidade historicamente constituída pelas escolas⁷” (TOLEDO et al., 2021, p. 28).

Somam-se a esse fator os efeitos oriundos da segregação entre a unidade de origem, Faculdade de Letras, e a Faculdade de Educação: a primeira se vê apartada das discussões da formação docente, como se esta fosse exclusivamente destinada à segunda. De forte cultura bacharelesca predominante no curso, muito preocupada em formar pesquisadores nos campos da linguística, da tradução ou da crítica literária, salvas raras exceções, a formação promovida por seu corpo docente não dialogou com as teorias no campo da Educação ao longo de quatro anos, de modo que os licenciandos somente vêm a ter contato com elas no último ano de sua formação – e justamente durante o período de estágio. Sob tal prisma, fica mais precisa a origem de certa cultura de “atualização” tão marcante nesse perfil de estagiário. Esse aspecto, contudo, nos faz analisar uma categoria de licenciando ainda mais específica que a do dito presunçoso estagiário atualizado, a que denominamos justamente de estagiário pesquisador.

O PESQUISADOR

Apesar de cursar uma licenciatura, o arquétipo do estagiário pesquisador foi convencido de que ser professor é uma segunda opção que só será acionada “se nada der certo”, ou seja, se ele não conseguir dar prosseguimento a sua carreira acadêmica. Para ele, não se deve perder tempo com a educação básica. É muito comum que esse tipo de estagiário

⁷ Aqui os autores se referem às “escolas” de pensamento, não à instituição escolar.

surja nas grandes universidades onde o peso sobre tornar-se pesquisador promove uma verdadeira caça de talentos pelos licenciandos que já são leitores, que já escrevem bem. Esse licenciando veio desde o início do curso ligado a linhas de pesquisa do seu orientador de iniciação científica. Seu objetivo na graduação é entrar no mestrado. No mestrado só quer mesmo entrar no doutorado. A graduação é uma verdadeira pedra no caminho e o estágio a maior pedra de todas, pois exige o contato com a escola.

Diferentemente do Quixote ou do estagiário atualizado, o estagiário pesquisador deles se distingue sobretudo por seu total desprezo pela escola. Enquanto Quixote e atualizado concebem outra realidade possível de escola, mesmo que em suas percepções distorcidas, o estagiário pesquisador simplesmente ignora a importância do estágio para sua formação porque a escola não lhe será uma opção, uma vez que seus interesses de pesquisa são por demais complexos para o ensino básico. Quando muito, permite-se conceber atuando em escolas de nível federal, como Institutos Federais, em que poderá também atuar em cursos de graduação e pós-graduação (e nessas, dará aulas exclusivamente para o Ensino Médio). Além da equiparação salarial com a carreira do magistério superior, vale lembrar. Mas, para garantir pelo menos o seu plano B, necessitará do diploma em licenciatura – o que significa por conseguinte cursar o estágio, mazela de sua trajetória.

Diante do pavor de sua vida no magistério de ensino básico, esse perfil de estagiário pesquisador se recusa a estagiar nos seriados do Ensino Fundamental – o que nos remete novamente à dita postura de “neoliberal cultural” concebida por Almudras (2021) com que dialogamos anteriormente. Sob tal perspectiva, o estágio se manifestaria de forma ainda mais contundente como bem de consumo do que no caso anterior, pois não passaria de uma forma de “pagar” pelo produto (no caso, a certificação pela licenciatura). É como se, de maneira desdenhosa, esse imaginário de estudante expressasse: “eu só preciso do diploma”.

Como discutido anteriormente, a cultura bacharelesca de muitos cursos de graduação em Letras acaba por criar um fetiche em torno da pesquisa acadêmica para muitos dos estudantes, que passam a se entender como verdadeiros especialistas em suas áreas de interesse. E como pesquisadores, sua identidade não perpassa pela figura do magistério, mas pela de cientistas ou de intelectuais, como muitos de nossos colegas docentes universitários se apresentam. Trata-se, portanto, da reprodução de uma cultura que está fortemente arraigada na própria universidade.

Saliente-se, inclusive, a relação hierárquica com que se comporta essa mesma instituição universitária com relação às instituições de educação básica. Produtora do conhecimento científico, naturalizou-se olhar para as escolas como se nelas não se produzisse conhecimento, ocupando um lugar de experimentação para aquilo que na universidade se produz. São entendidas, portanto, como seus “laboratórios de pesquisa”. Na nossa área, por exemplo, vemos muitos projetos de pesquisa aplicados a escolas de nível básico, atentando-se à produção escrita dos alunos, aos materiais didáticos dos professores, às metodologias de ensino de línguas estrangeiras etc., e transformando-se em dados de análise para os pesquisadores da área. Mas como se dá o retorno dessas pesquisas para a própria escola? Considerando esse aspecto, fica compreensível entender o porquê de esse comportamento hierarquizado e até mesmo pedante com relação à escola se reproduzir entre os sujeitos que compõem a sua comunidade.

Algumas experiências na formação docente buscam romper com esse paradigma. Vale mencionar o caso de implantação do Complexo de Formação de Professores da UFRJ, uma parceria entre a Universidade, por meio de sua Faculdade de Educação, seus cursos de

licenciatura e seu Colégio de Aplicação, e a rede pública de ensino municipal do Rio de Janeiro.⁸ Articulada com a participação do professor António Nóvoa, trata-se da oportunidade de conceber “um novo lugar institucional, interno e externo, que promova uma política integrada de formação de professores, integrando a Universidade na cidade” (NÓVOA, 2017, p. 15) que nos desafia, enquanto instituição universitária, sobretudo pela necessidade de se assumir “a formação de professores como uma das suas prioridades estratégicas, mobilizando as energias da sua comunidade acadêmica (responsáveis, cientistas, professores, educadores) e os necessários recursos logísticos, financeiros e humanos” (NÓVOA, 2017, p. 15). Como proposta de mudança de paradigma nessa estrutura, o Complexo vem apresentando uma importante alternativa ao convidar as escolas a participarem horizontalmente de um projeto de construção coletiva para a formação docente inicial e continuada que retorne para a sociedade em termos de uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

Da mesma forma, o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) tem exercido um papel fundamental ao estabelecer uma relação horizontal com a escola, chamando os docentes da educação básica a serem também formadores de uma futura geração de professores. A produção de conhecimentos sobre o ensino no PIBID de Língua Portuguesa merece destaque com inúmeros trabalhos de iniciação científica e com artigos publicados em revistas acadêmicas.^{9 e 10}

CONSIDERAÇÕES FINAIS: APONTAMENTOS PARA FUTURAS FIGURAÇÕES

Na consciência ingênua há uma busca do compromisso; na crítica há um compromisso; e, na fanática, uma entrega irracional.

— Paulo Freire, *Educação e mudança*.

O presente texto teve como proposta delinear investigações iniciais em torno dessas figurações. Sabemos, contudo, que para uma melhor compreensão do modelo de estágio docente curricular em nossa área ainda precisamos nos depreender sobre as outras figurações dos agentes envolvidos no processo, as dos professores supervisores e orientadores de estágio.

O professor supervisor do campo de estágio, docente da educação básica que assume a função de acolher o licenciando em sua turma de Educação Básica para supervisionar o cumprimento de seu estágio curricular ao longo de um ano letivo, também se depara com um universo de complexidades frente à tarefa da supervisão do estágio curricular. Salvo o contexto dos Colégios de Aplicação, para os demais professores das redes pública e privada, a supervisão do estágio é uma atividade a mais que não está prevista em suas atribuições e muito menos em sua remuneração. O contexto de precariedade nas condições de trabalho é outro aspecto de relevância nesse cenário. Sobre os professores supervisores, muitas vezes, pesa a pecha de “desatualizados” em termos de conteúdos abordados ou metodologias aplicadas; por outras, o estereótipo da “desilusão” com a profissão. Isso para mencionar exemplos de algumas das possíveis figurações capazes de oportunamente virem a ser exploradas.

⁸ O convênio entre a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a UFRJ foi firmado no dia 4 de janeiro de 2021. Para mais, ver: <https://formacaodeprofessores.ufrj.br/formacaodeprofessores.ufrj.br/?p=1050>.

⁹ O resumo dos trabalhos pode ser consultado em: <http://inic.ufrj.br/10a-siac/>

¹⁰ Democratização da literatura na educação básica: experiências no subprojeto de Português e Literatura do Pibid (2018-2020) na UFRJ. Coautores: Alessandra Fontes Diego Domingues, Luiz Guilherme Barbosa. **Pontos de Interrogação**, v. 10, n. 1, jan.-jun., p. 153-174, 2020. | 153. Consultado em 5/4/2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/9332>.

Na mesma linha, professores orientadores de estágio também recebem, no imaginário do estágio curricular docente, estigmas e alcunhas. A orientação de estágio, normalmente ligada a uma disciplina teórica, Didática ou Metodologia do Ensino, não raro está associada a uma série de afazeres burocráticos, a exemplo de preenchimento de planilhas para o seguro, assinatura de documentos do estágio etc. A figuração em torno da ideia de “burocracia” também acaba por revestir uma das possíveis facetas desses sujeitos. Do mesmo modo, o afastamento ou pouco conhecimento da realidade contextual da educação básica brasileira, especialmente das redes públicas de ensino, ou posturas por demais “teóricas” e pouco práticas são algumas das críticas que se fazem ouvir pelos estudantes de licenciatura, que podem vir a ser exploradas como representações desses sujeitos.

Nesse sentido, é de enorme relevância para o desenvolvimento da investigação inicialmente proposta analisar em um segundo momento como os estagiários percebem o estágio em sua formação. O que pensam da relação entre escola e universidade? Por que muitas vezes se sentem pouco motivados a estagiar? Que empecilhos a estrutura curricular impõe? Essas percepções podem ser muito significativas para aqueles que trabalham diretamente com a formação de professores e também para repensar a estrutura curricular das licenciaturas.

Evidentemente, não podemos deixar de salientar que atentar meramente para os sujeitos isoladamente do contexto amplo em que se inserem não dá conta do real problema a ser enfrentado. Afinal, tais práticas se consolidam pelo próprio lugar de desprestígio destinado à formação de professores em muitas de nossas universidades, conforme discutido por Nóvoa (2015). Iniciativas como o Complexo de Formação de Professores da UFRJ, o Programa de Iniciação à Docência e o Residência Pedagógica têm mexido um pouco com essa estrutura. No caso das duas últimas, proporcionando inclusive bolsas de estudo e melhores condições aos licenciandos para pensarem em questões ligadas ao ensino. Mas não se deve esquecer de que estes programas alcançam apenas uma pequena parcela dos licenciandos.

Por isso, nos parece que as soluções devem vir como uma orientação maior, enquanto política de estado, que abarque todas as licenciaturas, conduzindo-as a uma reconstrução, a uma reconfiguração do modelo de formação de professores. Tal reconfiguração deve ser pautada não só em termos curriculares nas grades dos cursos de Letras, como sobretudo em uma relação mais próxima entre universidade e redes de ensino. Trata-se da assunção da ideia de que a escola é um lugar de construção de experiências e, portanto, saberes – os mesmos saberes construídos na escola que devem fazer parte da formação de futuros professores.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Notas de literatura I**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003.
- ALMUDRA, Benamê Kamu. “Parece revolução, mas é só neoliberalismo”. In: **Revista Piauí**, n. 172, p. 24, jan. 2021.
- BARRETO, Lima. **Vida e morte de M. J. Gonzaga de Sá**. Apresentação e notas Marcos Scheffel. Cotia: Ateliê Editorial, 2017.
- FORSTER, Edward Morgan. **Aspectos do romance**. Org. Oliver Stally Brass; trad. Sergio Alcides; prefácio de Luiz Ruffato. 4ª ed. rev. São Paulo: Globo, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tng=pt. Acesso em 6 jan. 2021.
- MELVILLE, Herman. **Bartleby, o escrivão**: uma história de Wall Street. Trad. Irene Hirsch. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- NÓVOA, António. Um novo modelo institucional para a formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Perspectivas em Educação Básica**, v. 1, p. 13-27, dez. 2017. Disponível em <http://perspectivaseducacao.blogspot.com/2017/12/um-novo-modelo-institucional-para.html>. Acesso em 13 jan. 2021.

ORLANDI, Eni; SARION, Maristela. Entrevista com Eni Orlandi. **Pensares em Revista**, n. 17, p. 8-17, 2020. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/issue/view/2245>. Acesso em 13 abr. 2021.

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

TOLEDO, Demétrio; MACIEL, Regimeire; CARLOTTO, Maria; FRANCISCO, Flávio. “Uma visão nebulosa e conservadora”. In: **Revista Piauí**, n. 173, p. 26-29, fev. 2021.

Recebido em 28-01-201

Revisões requeridas em 31-03-2021

Aceito em 27-04-2021