

OS (DESA)FIOS ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE CHALLENGES BETWEEN TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL PERFORMANCE IN BASIC EDUCATION

LOS DESAFÍOS ENTRE LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL DESEMPEÑO PROFESIONAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Renan Silva da Piedade¹

Emanuelle de Souza Fonseca Souza²

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre os impactos e os desafios do estágio supervisionado na formação inicial de professores da Educação Básica. Com base em uma abordagem qualitativa e na análise de Conversas Exploratórias, examinamos as narrativas de uma aluna-estagiária negra de língua portuguesa atuando em uma escola privada do Rio de Janeiro. A análise evidencia como os estágios supervisionados, ainda que potencialmente formativos, podem também gerar sentimentos de silenciamento, deslocamento e sofrimento quando marcados por relações interpessoais conflituosas e estruturas de poder assimétricas. Concluímos que o processo formativo impacta positiva e negativamente na constituição de identidades docentes e na motivação para atuar na educação básica, sendo essencial que universidade e escola funcionem como espaços integrados de escuta, acolhimento e reflexão crítica.

Palavras-chave: educação básica; formação docente; estágio; identidades; narrativas.

ABSTRACT

This article seeks to reflect on the impacts and challenges of supervised internships in the initial formation of Basic Education teachers. Based on a qualitative approach and on the analysis of Exploratory Conversations, we examine the narratives of a black portuguese language student-teacher working in a private school in Rio de Janeiro. The analysis shows how supervised internships, although potentially formative, can also generate feelings of silencing, displacement and suffering when marked by conflicting interpersonal relationships and by asymmetric power structures. We conclude that the formative process has both positive and negative effects on the construction of teacher identities and on the motivation to work in basic education. It is therefore essential that universities and schools operate as integrated spaces for listening, support and critical reflection.

Keywords: basic education. teacher education. internship. identities. narratives.

RESUMEN

Este artículo busca reflexionar sobre los impactos y desafíos de las prácticas supervisadas en la formación inicial de docentes de la Educación Básica. Con base en un enfoque cualitativo y en el análisis de Conversaciones Exploratorias, examinamos las narrativas de una estudiante-pasante negra de lengua portuguesa que actúa en una escuela privada de Río de Janeiro. El análisis evidencia cómo las prácticas supervisadas, aunque potencialmente formativas, también pueden generar sentimientos de silenciamiento, desplazamiento y sufrimiento cuando están marcadas por relaciones interpersonales conflictivas y estructuras de poder asimétricas. Concluimos que el proceso formativo impacta positiva y negativamente en la construcción de identidades docentes y en la motivación para actuar en la educación básica, siendo esencial que la universidad y la escuela funcionen como espacios integrados de escucha, acogida y reflexión crítica.

Palabras clave: educación básica. formación docente. pasantía. identidades. narrativas.

Submetido para publicação: 15/04/2024

Aceito para publicação: 18/06/2025

¹ Pontifícia Universidade Católica – PUC – Rio de Janeiro – Brasil – <https://orcid.org/0009-0006-4732-483X> – renan-br@hotmail.com

² Pontifícia Universidade Católica – PUC – Rio de Janeiro – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-0196-2709> – emanuellefonseca@gmail.com

INTRODUÇÃO

Em sintonia com diversos autores do âmbito educacional, como professores-formadores de línguas que somos, temos buscado promover práticas pedagógicas pautadas no cuidado, no respeito, na inclusão e no (auto)conhecimento por parte de todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem em instância escolar (Braidotti, 2019; Grande, 2021; Tílio, 2023). A começar pelo corpo discente, passando pelos docentes, até os órgãos governamentais responsáveis pelas políticas públicas de ensino, propomos o estabelecimento de relações micro e macrosociais horizontais e, assim como Miller (2013), salientamos a necessidade de melhorar a educação para diferentes grupos da sociedade, pensando na sanidade mental da humanidade e no olhar antitecnicista para nosso fazer profissional cotidiano.

Embora essa não seja uma tarefa fácil, ressaltamos a importância política de nosso ponto de vista e vislumbramos caminhos teórico-metodológicos contra-hegemônicos para tal. Justamente por isso, forjamos nossa argumentação na e pela alteridade, estruturamos nossos pensamentos na força do coletivo (Moita Lopes, 2006) e marcamos nossa vontade de “construir alianças que nos permitam resistir com o outro, em uma luta interessada na (re)construção do espaço [escolar], em sua condição plural e comunalmente democrática” (Rocha, 2021, p. 12).

Estamos desde já em posicionamento radicalmente libertário por serem muitas as problemáticas que estruturalmente afetam o dia a dia escolar. Basta olharmos as notícias mais recentes para percebermos que a evasão escolar na Educação Básica atingiu a taxa de 5,9% em 2023, o analfabetismo no Brasil em pessoas com 15 anos ou mais era de 5,6% em 2022, o déficit na Educação Básica em nosso país deve chegar na marca de 235 mil professores em 2040, entre outras questões mais e menos graves. Ora, diante desse não-tão-novo cenário desafiador, um dos nossos interesses é pensar como os professores de línguas em formação (co)constroem suas vivências profissionais nos estágios supervisionados obrigatórios no ensino escolar. Sendo assim, embora reconheçamos que, para além dos estágios, exista uma gama de experiências cotidianas que influenciam diretamente na formação docente – como a aplicação dos currículos, as atividades extensionistas, as tarefas em grupo, as apresentações orais, as avaliações diagnósticas, entre outras – este artigo busca refletir sobre os impactos e desafios dessa etapa formativa no futuro exercício da docência e como essa influência pode repercutir nas condições de trabalho desse professor na Educação Básica.

Partimos da premissa de que é no estágio que as identidades profissionais vão sendo construídas, pois trata-se da parte, nos cursos de licenciaturas, que se propõe à articulação da

teoria e prática e, como asseveram Pimenta e Lima (2012, p. 80), “teoria e prática são o núcleo articulador da formação do profissional”. Acreditamos que é nesse momento que os futuros professores, a partir do contato com a realidade, refletem sobre os desafios em relação ao contexto educacional e sobre as várias representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão. Dessa forma, propomo-nos a olhar para falas sobre o exercício de práticas pedagógicas que o futuro docente vai construindo na parceria com o professor regente. Decerto, desse processo surgem muitos desafios, perguntas, incertezas, pois não podemos negar as influências positivas e/ou negativas das experiências no estágio na construção das identidades desses profissionais. Na tentativa de refletir sobre esse questionamento, olharemos para as narrativas construídas com/por Laís², mulher negra, com 33 anos, moradora de São João de Meriti (região periférica da Baixa Fluminense, Rio de Janeiro), aluna-estagiária do curso de licenciatura em Língua Portuguesa de uma universidade particular do Rio de Janeiro, para gerarmos alguns entendimentos sobre tal questão. A conversa utilizada neste artigo é parte dos dados gerados para a dissertação de mestrado de Jean³, homem negro, com 31 anos e morador de Campo Grande (região periférica da zona oeste do Rio de Janeiro), na época fazendo sua pesquisa nesta mesma instituição privada.

Após essa introdução, o presente trabalho traz uma revisão de literatura que articula os saberes da Linguística Aplicada com a formação docente crítico-reflexiva (Miller, 2013); na sequência, apresenta os estudos de narrativas e identidades, alinhados a uma visão socioconstrucionista de discurso (Moita Lopes, 2001; Bastos, 2005); logo após, anuncia as configurações metodológicas da pesquisa, as análises dos dados e, por fim, as reflexões finais.

A FORMAÇÃO DOCENTE NA AGENDA DA LINGUÍSTICA APLICADA

Ao olharmos para as vivências formativas que construímos diariamente como experiências perpassadas por relações hierárquicas, questões de poder e posicionamentos

² Nome fictício. Para realizar esta pesquisa, nos respaldamos na Resolução nº 510 – Conselho Nacional de Saúde, 2016 –, por entendermos que “a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos”. Assim, destaca-se que a investigação dispõe de um parecer da Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e que os dados foram gerados apenas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por Laís.

³ Nome fictício. Os dados utilizados neste manuscrito não foram selecionados para constar na versão final da dissertação de mestrado. Como nesta fase inicial de submissão ainda não podemos identificar nossos nomes, colocaremos essas informações posteriormente, caso o texto seja aceito/aprovado.

ideológicos de ordens variadas concernentes às questões de raça, gênero, classe, entre outros marcadores sociais (Oliveira, 2014; Melo; Júnior; Marques, 2020), inserimos nossa investigação no campo da Linguística Aplicada por compreendermos que, diante dos desafios da Educação Básica, surge a necessidade de (re)narrar a vida social em bases mais éticas e inclusivas (Moita Lopes, 2006), considerando os diversos atores sociais nos espaços pedagógicos. Como o foco desse artigo está na figura do professor-estagiário, ao problematizarmos as questões identitárias inerentemente complexas dessa figura tão primordial na instituição escolar (Miller, 2010), buscamos, juntamente com a participante supracitada, “entendimentos locais e úteis” (Ibid., p. 117) acerca de seu contexto profissional, pois acreditamos nos “professores como aqueles capazes de teorizar [sobre si e sobre o que acontece ao redor]” (Miller, 2012, p. 323).

Esse modo de gerar compreensões acerca da vida – de teorizar a partir da prática – inclui a formação docente na agenda da Linguística Aplicada, entre outras razões, pelo desejo genuíno de transformação social “dos diversos agentes envolvidos em processos de formação docente” (Miller, 2013, p. 100). Cientes dessa relevância, salientamos a urgência de “formar um professor crítico-reflexivo e ético” (p. 103) a partir da escuta das “vozes dos que estão à margem na área [em questão]: os professores em formação continuada, os licenciandos (p. 113) e, no caso deste trabalho, os estagiários. Diante deste cenário, como pesquisadores-formadores de professores, buscamos “intensificar a oportunidade de pensar *com*⁴ o outro, ou seja, oportunizando o aspecto inclusivo da investigação [ora construída]” (Miller, 2012, p. 325).

Nesse pesquisar inclusivo, alinhamo-nos a Silva (2016) ao compreender que o estágio supervisionado é um momento em que o licenciando deve vivenciar variadas práticas e modos de ser professor, tratando-se de um entrelugar (Miller et al, 2008, 2013), isto é, um lugar entre os saberes da formação e o exercício da docência (Silva, 2016). Para Miller (2013, p. 113), este lugar pode gerar muito sofrimento, uma vez que “na universidade eles são considerados alunos e futuros colegas e, nas escolas, ora são tratados como ‘professores’, ora como alunos-estagiários”. Destarte, faz-se necessário um trabalho reflexivo para entender o processo do “aluno tornando-se professor” (Miller et al, 2008, p. 149) e as implicações desse momento na Educação Básica e nos desafios enfrentados a todos os atores sociais do espaço pedagógico. Nessa ótica, em atenção às relações interpessoais estabelecidas diariamente entre os alunos-estagiários e seus docentes, seus pares, seus estudantes, seus coordenadores etc., interessa-nos gerar entendimentos a partir dos “anseios, dificuldades, inseguranças, crenças, emoções, alegrias, satisfações dos

⁴ Grifo do original.

indivíduos envolvidos direta ou indiretamente em processos educacionais, sendo esses elementos parte integrante do ensino e aprendizagem” (Piedade, 2019, p. 26).

Nessa troca de ensinar-aprender, influenciemos e somos influenciados pelo contexto e pessoas que nos cercam, o que nos leva a compreender a sala de aula para além de um lugar onde trabalhamos conteúdos prescritos. Entendemos, portanto, que as múltiplas experiências vivenciadas na escola podem ser disseminadoras de oportunidades de aprendizagem ou de sofrimento, uma vez que “na esfera da educação, pode-se afirmar que a fala do subalterno [...] raramente se efetua, pois o fato de ser ouvido não ocorre” (Bohn, 2013, p. 83). Nesse sentido, ao associarmos o papel do estagiário a um entrelugar, ou seja, um lugar supostamente não definido, percebemos que quem está em uma posição superior pode silenciar o “subalterno”, levando-o a vivenciar experiências de sofrimento e a construir identidades negativas. Temos visto esse e outros problemas ao lermos estudos igualmente dispostos a problematizar os estágios supervisionados. Em Barreto, Oliveira e Araújo (2013, p. 298), identificamos “a superlotação de estagiários nas escolas, o excesso de burocracia [para a entrada dos licenciandos nas instituições], o horário da regência incompatível com o horário do componente curricular na universidade, a receptividade negativa das escolas em relação aos estagiários”. Na pesquisa de Silva e Pedreira (2020), vemos o constante receio dos estagiários de falhar ou não dominar algum conteúdo, notamos sensações de medo, angústia e pressão advindas de experiências de desrespeito por parte dos alunos, professores regentes e dos gestores da escola. Sendo assim, acreditamos que, por vezes, as identidades negativas construídas a partir de experiências ruins durante o estágio podem gerar um futuro professor opressor, que enxerga o seu fazer pedagógico de maneira turva e influencia o modo como seus alunos entendem o processo de ensino-aprendizagem.

Como linguistas aplicados interessados em “criar inteligibilidades sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14), à luz de nossas vivências, percebemos que os múltiplos sentidos da formação acontecem em colaboração, nas relações entre alunos-alunos, estagiários-alunos, estagiários-professores regentes, estagiários-universidade, etc. Portanto, defendemos uma educação que zela pelo bem-estar de todos os envolvidos e afirmamos com veemência que a formação inicial do professor é uma questão que repercute como um dos desafios na Educação Básica, já que o sofrimento de um pode acabar gerando sofrimento em outros, em efeito cascata, conforme sugerem Baia e Machado (2021). Sendo assim, por esse desafio educacional ocorrer no coletivo, em nosso entendimento, suas causas, problematizações e possíveis soluções dizem respeito à escola e à universidade, como

instituições pedagógicas integradas que são, responsáveis pela formação cidadã, ética e inclusiva pela qual advogamos nesta pesquisa (Vigo; Damaceno; Taborda, 2015).

Ao compreendermos o ato de educar e de viver em comunidade como forma de cuidar do outro (Piedade, 2023), esse cuidado se faz urgente diante do cenário descrito na introdução deste trabalho. Trata-se do cuidado que se manifesta pelo “zelo, amabilidade, atenção e preocupação” (*Ibid.*, p. 19) pelas vidas dos que nos cercam. Nesse sentido, para Boff (2014, p. 110), isso nos permite valorizar o que realmente tem importância e “a partir desse valor substantivo emerge a dimensão de alteridade, de respeito, de sacralidade, de reciprocidade e de complementaridade”. Assim como Piedade (2019), não temos pretensões salvacionistas, nem ambicionamos resolver os desafios da Educação Básica, mas propomos uma reflexão necessária e urgente para as questões humanas que têm nos atravessado através de uma investigação que legitima uma forma solidária de pesquisar, buscando entendimentos colaborativamente, que se originam de experiências vividas em conjunto e de forma integrada (Miller, 2012).

Diante disso, na próxima seção, apresentaremos os construtos teórico-metodológicos que nos ajudarão a entender tais questionamentos.

AS NARRATIVAS QUE NOS CONSTROEM IDENTITARIAMENTE

A noção que se tem a respeito do discurso prioriza seu caráter dialógico, indubitavelmente atrelado à situação comunicacional e igualmente criador das mais distintas realidades sociais, uma vez que, por um viés socioconstrucionista, “o significado é construído pela ação em conjunto de participantes discursivos em práticas discursivas, situadas na história, na cultura e na instituição” (Moita Lopes, 2001, p. 57-58). Assim, pode-se dizer que o discurso e a estrutura social da qual ele faz parte estão diretamente ligados, sendo o discurso um elemento constitutivo dessa estrutura e, simultaneamente, por ela concebido.

O discurso em si, através do qual os atores sociais atuam, tem sido, entre outros, encarado como a maneira de investigar o processo de construção de identidades, dado que ele nos dá acesso “aos significados com os quais [estes] vivem na vida institucional, na cultura e na história, tornando possível entender como se veem e veem os outros a sua volta, ou seja, suas identidades sociais” (Moita Lopes, 2001, p. 59). Dito isto, ao pensarmos sobre identidades, assumimos uma visão socioconstrucionista de linguagem, que as entende como algo fluído, aberto a flexibilidades, negociável e construído no decorrer dos eventos de fala, de modo que não nos

cabe determinar, em pesquisas dessa natureza, que identidades os falantes possuem, mas sim quais identidades estão sendo construídas no aqui e no agora do discurso.

Dentre os trabalhos que investigam as mais diversas práticas discursivas, temos os estudos introduzidos pelos linguistas Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), acerca da estrutura de narrativas orais de experiência pessoal para entendermos as identidades construídas por/com a participante. Conforme Labov (1972, p. 359-360), as narrativas seriam um modo de “recapitular uma experiência passada, combinando uma sequência oral de orações à sequência de eventos que (infere-se) realmente aconteceu”. Para serem consideradas canônicas, elas precisam estar estruturadas por seis elementos, entre obrigatórios e flutuantes, a saber:

- a) **Sumário:** é como um resumo inicial do que será contado;
- b) **Orientação:** é a contextualização com informações sobre personagens, lugar, tempo, podendo aparecer no início ou durante a narrativa;
- c) **Ação complicadora:** elemento obrigatório, trata-se da sequência temporal de orações narrativas.
- d) **Avaliação:** elemento obrigatório, refere-se à postura do narrador a respeito do evento narrado. É a razão de ser da narrativa. As avaliações podem ser a externa, quando se interrompe o fluxo da narrativa; ou a encaixada, quando a dramaticidade ao evento narrado acontece por meio de recursos expressivos, repetições, escolha lexical, indicando o sentido como os acontecimentos devem ser entendidos;
- e) **Resultado:** é o momento em que a consequência da ação complicadora é apresentada, como um desfecho;
- f) **Coda:** momento que o narrador retoma o momento presente.

Embora as contribuições labovianas continuem influenciando muitas pesquisas que se preocupam em identificar as histórias de vida estruturalmente, como em certa medida faremos na análise dos dados, existem outras propostas teóricas de investigação dessas narrativas. Afastando-se de uma visão representacionista dos eventos passados, é possível compreender as histórias por nós contadas como construção social, cultural e interacional, noções basilares da teoria socioconstrucionista. Nessa perspectiva, Bastos (2005, p. 80) observa a capacidade própria das narrativas de recriar eventos, uma vez que são “como recontagens seletivas e contextualizadas de lembranças de eventos”. Ressalta-se, assim, a importância da situação comunicacional, dos filtros culturais e afetivos, bem como a ação discursiva que desempenhamos ao compartilharmos nossas histórias, sem o compromisso das narrativas com a realidade

(veracidade da história), privilegiando, por outro lado, as conexões entre o que está sendo contado e a interação em si.

Igualmente alinhada à visão socioconstrucionista, Riessman (2008) aponta para uma postura altamente estratégica e intencionada ao contarmos histórias, pois, ao passo que interagimos, realizamos certos fins comunicativos, tendo em conta um público em particular. Mesmo que não estejamos a todo momento alertas quanto à intencionalidade de nossas histórias, vale dizer que as narrativas, enquanto ferramenta criadora de sentidos, exercem funções sobre os indivíduos, as instituições, a cultura, entre outros. Portanto, como pesquisadores deste empreendimento, buscamos investigar de que maneira e com que possíveis intenções as experiências narradas por Laís são trazidas à tona, durante nossa conversa, a fim de gerar entendimentos sobre seus processos de construção identitária profissional.

Bruner (1997), assim como Bastos e Riessman, também se afasta da noção de narrativa como registro do que ocorreu, sendo o ato de narrar, reinterpretação de nossas experiências. Para o autor, contar histórias é intrínseco aos seres humanos, o que dá às narrativas o *status* de aparato que estrutura e também estabiliza a vida em sociedade, pois é através das nossas histórias que as normas de conduta, nossa memória e experiências se organizam. Diante disso, é possível enxergar vida e narrativa como elementos indissociáveis, uma vez que “a narrativa imita a vida, a vida imita a narrativa” (Bruner, 1997, p. 692). Em outras palavras, ao relatar suas experiências durante o estágio, Laís estaria (re)vivendo, (re)organizando e (re)construindo essas mesmas experiências sob forma de uma narrativa, afinal contar histórias é o meio pelo qual lançamos mão para “fazer sentido da vida ou de quem e como somos construídos no mundo social” (Moita Lopes, 2001, p. 62).

Com isso em mente, passemos então para a apresentação das configurações metodológicas da pesquisa.

CONFIGURAÇÃO DE PESQUISA

Considerando a resolução CNE/CP nº 02/2015 do Ministério da Educação, que versa sobre a carga horária dos cursos de licenciatura, há a necessidade de cumprimento de 400 horas de estágio supervisionado, a serem vivenciadas na área de formação/atuação do licenciando em escolas públicas ou privadas da educação básica. Na instituição em que a participante da pesquisa estuda, as atividades de estágio são divididas em dois semestres (penúltimo e último), somando 420 horas. Essa carga horária é distribuída da seguinte forma: 120 horas em sala de aula na

universidade; 200 horas em escolas conveniadas à instituição; 100 horas a serem selecionadas entre estágio em escolas conveniadas, elaboração de atividades de docência propostas e supervisionadas pelas professoras das disciplinas, trabalho docente com vínculo empregatício acompanhado de atividades de docência propostas e supervisionadas pelas docentes das disciplinas.

Nessa instituição em específico, durante os encontros com os colegas de turma e com as professoras, para além das múltiplas horas dedicadas ao estágio, é importante ressaltar as constantes discussões crítico-reflexivas sobre o cotidiano escolar e o foco em promover entendimentos sobre os processos de ensino-aprendizagem, sejam eles relacionados a experiências positivas ou negativas. Nesse sentido, os espaços escolares e a universidade em questão são vistos como ambientes de múltiplas e diversas experiências dialógicas, em que entram em jogo inumeráveis variações sociais e culturais, ampliando e fortalecendo as relações interpessoais de todos os envolvidos no processo educativo, de forma ética, responsável e acolhedora (Piedade, 2019).

Uma vez conhecido esse contexto de atuação, vale dizer que este estudo se insere em uma perspectiva qualitativa-interpretativa de pesquisa (Denzin; Lincoln, 2006), pois compreendemos que o que fazemos, em termos investigativos, está diretamente imbricado nas práticas sociais discursivas cotidianas. Nessa abordagem, entendemos o pesquisador como um agente ativo, com foco no processo, na inteligibilidade dos detalhes, das relações e dos discursos proferidos, sem intenção de buscar verdades, mas de compartilhar os nossos entendimentos de forma ética e socialmente responsiva.

Os dados analisados na seção seguinte foram gerados em fevereiro de 2019, em uma universidade da zona sul do Rio de Janeiro, mais especificamente a partir da interação entre Laís – uma aluna negra de licenciatura em Letras do nono período, estagiária de um colégio da rede particular de ensino, moradora de São João de Meriti (região periférica da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro), com 33 anos de idade – e Jean, estudante de pós-graduação da mesma universidade, escrevendo sua dissertação de mestrado, pesquisador interessado em compreender aspectos da formação docente a partir das experiências de estudantes de licenciatura. O *corpus* da pesquisa constitui-se de uma conversa exploratória, que se trata de um “modo informal, ético, democrático, fluido, afetuoso, honesto, respeitoso, colaborativo e intencional acerca do contexto em que nós, participantes-praticantes, nos encontramos” (Dias et al, 2021, p. 27), em uma tentativa de estabelecer relações mais simétricas com os participantes. Ademais, em uma conversa exploratória, propomo-nos “estar abertos ao diálogo, às trocas de aprendizados e à

pluralidade de assuntos que podem surgir, valorizando e respeitando as opiniões, as emoções, a agentividade e as necessidades de todos os envolvidos na conversa” (*Ibid.*, p. 27). Acreditamos que dessa forma podemos promover um espaço mais reflexivo sobre os aspectos que afetam nossas vidas, tais como, nossas emoções, crenças, identidades, vida profissional, pesquisa, etc.

A conversa exploratória foi gravada em áudio, com duração de aproximadamente seis minutos. Todavia, para o presente estudo, focamos em três momentos narrativos, a fim de entender melhor como Laís se constrói ao elaborar suas histórias e como ela constrói as personagens mencionadas nos eventos narrados, visando discutir a construção de identidade via discurso.

Os excertos analisados foram selecionados com base em uma leitura cuidadosa da conversa, que foi ouvida e transcrita várias vezes durante o processo de escrita deste artigo. Além disso, sendo a análise um processo de seleção, isto é, uma espécie de recriação dos dados, reforçamos a ideia de que se trata de uma interpretação diante de muitas outras possíveis, portanto, não pretendemos categorizar a fala alheia. Esta ideia se evidencia nos escritos de Riessman (1993), onde a autora observa que nós, pesquisadores, não temos necessariamente acesso às experiências de nossos interlocutores, cabendo a nós lidar com representações ambíguas das mesmas. Por consequência, em pesquisas dessa natureza, faz-se necessário dizer que a discussão dos dados não é feita com neutralidade, nem total objetividade, podendo ser, em alguns momentos, uma decisão intuitiva (Lira, 1987). A partir disso, na próxima seção, apresentaremos as análises dos dados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Dedicamo-nos a analisar três excertos da conversa exploratória entre Jean e Laís, segundo os critérios indicados anteriormente, quando apresentamos os aspectos teórico-metodológicos. Antes, porém, de analisar os dados, destacamos que, ao saber do tema deste estudo – narrativas de experiências pessoais vividas no estágio –, a participante demonstrou total interesse em contar suas histórias. Seu entusiasmo, segundo a própria, era devido aos momentos inesperados vividos na turma de primeiro ano do Ensino Médio na qual ela estava inserida como estagiária. Previamente à gravação, Laís seguiu dizendo que precisava desabafar, porque compartilhar esses

momentos com quem já passou pela mesma situação seria um alívio, comentário esse que dialoga com o primeiro excerto selecionado para análise.

Excerto 1: “Eu entro em desespero só de pensar na palavra estágio”

JEAN	1	Bom, o assunto é estágio. Como eu disse pra você, uma
	2	pergunta de praxe sobre estágio: que você pensa sobre
	3	isso esse momento de estágio?
LAÍS	4	Neste momento eu entro em desespero só em pensar na
	5	palavra estágio
JEAN	6	Por que?
LAÍS	7	Eu iniciei o estágio esse ano, início desse ano, início
	8	de março
JEAN	9	Hum
LAÍS	10	No início, eu não tive uma experiência muito boa, eu
	11	levei um susto, cheguei na turma de primeiro ano do
	12	Ensino Médio, onde era um caos completo, era uma
	13	professora de um metro e sessenta gritando no meio de
	14	uma baderna, de uma confusão, ela falando e o aluno em
	15	cima da mesa, aluno com a com a perna na cabeça, aluno
	16	trocando de roupa em sala e não tinha nada que essa
	17	professora fizesse que prendesse a atenção desses alunos
JEAN	18	E onde você se pegou aí nesse meio? Que lugar que você
	19	ocupava?
LAÍS	20	Eu fico sentada
JEAN	21	Ham
LAÍS	22	Sentada! Eu não posso falar muita coisa, não posso falar
	23	nada na realidade, não posso me meter em nada né? Eu me
	24	sentia assim. Eu acho que pra mim está sendo uma
	25	experiência, eu não falo que horrorosa, porque depois a
	26	gente, depois de alguns problemas que eu senti, eu a
	27	chamei pra conversar, a professora, a gente até começou
	28	a se entender. A gente está até fazendo alguns trabalhos
	29	em parceria, mas no início foi muito complicado, uma vez
	30	que as turmas são muito bagunceiras. São duas turmas de
	31	primeiro ano

Fonte: elaboração própria.

Instigada a responder sobre o que pensa acerca do estágio, Laís se constrói como alguém “em desespero”, pensamento com o qual ela prossegue ao elaborar o sumário de sua narrativa na linha 4, ressaltando o caráter negativo do relato que viria adiante (“eu não tive uma experiência muito boa, eu levei um susto” - linhas 10-11). Nesse mesmo turno, Laís reporta o que, de acordo com as convenções labovianas, chamamos de orientação narrativa, em que contextualiza o que será narrado, com identificação das personagens, do lugar, do tempo e do ocorrido em si (linhas 10-17). No entanto, a participante descreve o contexto de sua narrativa, menciona suas avaliações ao ter contato com aquele ambiente pela primeira vez, construindo, discursivamente, a sala de aula como “um caos completo” (linha 12), os alunos “em cima da mesa, aluno com a com a perna na cabeça, aluno trocando de roupa em sala” (linhas 14-16) e a professora regente “era uma

professora de um metro e sessenta gritando” (linhas 12-13). Ainda em relação à estrutura da orientação, destacamos as avaliações que Laís faz ao descrever o cenário narrativo, pois não se trata da representação do ocorrido, o que mostra uma postura altamente intencionada por parte da narradora (Riessman, 2008), reforçando sua sensação inicial de susto e desespero.

Quando questionada sobre como se enxergava na sala de aula em questão, Laís segue fazendo uma avaliação de sua experiência no estágio, agora, em relação a sua participação neste contexto (“eu fico sentada” - “eu não posso falar muita coisa, não posso falar nada na realidade, não posso me meter em nada” - linhas 20; 22-23). Compreendemos que Laís se constrói identitariamente como alguém sem voz e sem oportunidade para participar ativamente das atividades pedagógicas, papel social oposto ao que é comumente associado a uma estagiária no interior de uma instituição escolar (Miller, 2013). Todavia, essa quebra de expectativa sofre alterações logo em seguida, pois, apesar dos transtornos no início dessa experiência e ao fato de ter sido algo “muito complicado” (linha 29), Laís e a professora regente estabelecem um diálogo, pois a estagiária a “cham[ou] pra conversar” (linha 27). Dessa forma, a participante deixa de ocupar uma posição passiva, expressa nas linhas 22-23, para agir e chamar a docente regente para desenvolverem um trabalho de forma colaborativa (“a gente está até fazendo alguns trabalhos em parceria” - linhas 28-29). Essa transição de papéis demonstra a natureza fluida e antiessencialista das identidades (Moita Lopes, 2001), cabendo à narradora, ao partilhar seu relato, fazer sentido de si e dos outros personagens da história.

Nesse excerto, as angústias de Laís se originaram a partir de um cenário que estava contra seus valores e princípios sobre seu trabalho pedagógico, isto é, uma inação (linha 20). Em um primeiro momento, a participante se sentiu desesperada, não sabendo como agir diante do caos que era a sala de aula, por não saber qual era o seu papel e o que deveria fazer para interferir naquele contexto, por se encontrar em um entrelugar (Miller, 2013; Silva, 2016). Observamos que a partir dos entendimentos gerados com a professora regente (“a gente até começou a se entender” - linhas 27-28), o cenário se reconfigurou em uma experiência menos “horrorosa” (linha 25), exemplificado através de “trabalhos em parceria” (linha 29). Em vista disso, destacamos que o trabalho solitário dos atores da comunidade escolar pode gerar sofrimento e tornar-se um desafio para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Por isso, uma prática pedagógica colaborativa em que os indivíduos envolvidos refletem juntos sobre o que os incomodam e compreendam o que sentem pode auxiliar nas práticas docentes, motivando-os na profissão. Trata-se do cuidado “para evitar o ‘burn-out’ que o trabalho para o entendimento [do ambiente pedagógico] pode gerar” (Miller, 2010, p. 116).

Além das questões específicas do estágio, é fundamental considerar que as experiências de Laís são também atravessadas por marcadores sociais de diferença, como raça, classe e território. Ser uma mulher negra, de 33 anos, moradora da periferia do Rio de Janeiro, atuando como estagiária em uma escola particular da zona sul da cidade, já configura uma relação de poder assimétrica em si mesma. Destacamos que esses atravessamentos contribuem para o sentimento de deslocamento narrado por Laís e ajudam a compreender por que o estranhamento inicial diante da realidade da sala de aula não se limita à dimensão pedagógica, mas envolve também disputas simbólicas e estruturais sobre quem pode ocupar certos espaços educacionais e em que condições. Assim, o estágio supervisionado não deve ser compreendido de forma isolada, mas, sim, articulado a um contexto sociopolítico mais amplo, em que desigualdades históricas ainda configuram o modo como a formação docente é vivida por diferentes sujeitos.

Excerto 2: “A gente está tentando se entender”

LAÍS	1	Uma vez deu uma confusão. Foi assim, um aluno queria
	2	uma explicação, o aluno chamando chamando chamando
	3	chamando e ela não viu, como eu estava perto eu fui
	4	auxiliar esse aluno um instante. No que eu sentei pra
	5	responder à pergunta que ele tinha feito, ela chegou
	6	atrás de mim e perguntou “que que tá acontecendo?”
JEAN	7	E aí?
LAÍS	8	Aí eu falei “nada. Ele só está querendo a resposta da
	9	questão” “ata” e ficou em pé do meu lado tipo “então
	10	você pode sair que eu vou responder”. Aí ficou lá com
	11	o aluno. Ele estava gritando ela mais de uns dois
	12	minutos e ela não ouviu
JEAN	13	Que é muita coisa!
LAÍS	14	Foi só eu sentar, foi só eu sentar que ela apareceu
	15	do nada. Surgiu do nada e pra melhorar a situação
	16	quando ela acabou de explicar para o aluno, ela virou
	17	para mim e falou “quando eles te chamarem aí você vai”
	18	tipo “chamaram teu nome”
JEAN	19	Nossa
LAÍS	20	“se não chamaram, então, você não vai não”
JEAN	21	E aí o que que você respondeu?
LAÍS	22	Aí eu falei “tudo bem”. Levei a situação a minha
	23	professora de estágio
JEAN	24	Uhum
LAÍS	25	E ela falou “ah você vê o que pode fazer, se quiser
	26	trocar a gente troca, vê se dá pra levar ou então você
	27	pode conversar com ela”. Aí eu conversei com ela. Ela
	28	disse que eu entendi errado, que ela quer sim a minha
	29	ajuda, que ela quer que eu participe, que quer que eu
	30	ajude ela a elaborar prova, que quer que eu ajude os
	31	alunos e tal. Só que não foi o que pareceu quando eu
	32	me mostrei disposta a ajudá-los né? Mas enfim a
	33	bagunça continua, a confusão continua. Cada dia menos,
	34	mas agora a gente está tentando se entender

Fonte: elaboração própria.

Neste excerto, Laís traz à tona a sequência de eventos que a deixaram assustada, como mencionado no excerto 1. Nessa parte da narrativa, conhecemos as ações complicadoras, ou seja, temos acesso à ordem dos acontecimentos narrados, ao corpo da história. Por meio de escolhas lexicais, a narrativa se apresenta inicialmente com uma alta carga avaliativa, a partir de “uma vez deu uma confusão” (linha 1), demarcando o olhar analítico da participante para com a reconstrução do que vem a seguir. Na sequência, passam a fazer parte da história um aluno, a professora regente e a própria estagiária. Através da repetição enfática de “o aluno chamando chamando chamando chamando” (linhas 2-3), Laís constrói a imagem de um aluno interessado em aprender o conteúdo ensinado pela professora que, por sua vez, não parece dar ouvidos aos chamados do estudante (“e ela não viu” - linha 3), rompendo, mais uma vez, com os moldes esperados de uma relação entre professor e aluno, um dos grandes desafios da Educação Básica, segundo Baia e Machado (2021). Percebendo a comunicação malsucedida entre a docente e o discente em questão, Laís, dando sequência às orações narrativas, concebe para si uma identidade positiva, de natureza agentiva dentro da sala de aula (“eu fui auxiliar esse aluno” - linhas 3-4). Contudo, sua tentativa de auxiliar o aluno não ocorreu como o previsto, pois, discursivamente, à professora regente é dado o *status* de autoridade responsável por normatizar as interações no espaço escolar, repreendendo o que parece atrapalhar o andamento da aula (“ela chegou atrás de mim e perguntou ‘que que tá acontecendo’” - linhas 5-6).

Ao longo desse trecho, Laís utiliza as falas reportadas, próprias e da professora, o que pode ser visto como uma estratégia discursiva que confere dramaticidade à história (Bastos, 2005). Ao relatar a fala dos personagens da narrativa, ela reforça sua imagem passiva na sala de aula, desafio educacional problematizado por Pontes e Buriti (2021), cabendo a ela somente responder aos questionamentos da professora (linhas 8-9). Ressaltamos que para que o estágio seja lugar de relacionar teoria e prática, é preciso que o estagiário tenha espaço e permissão para desenvolver a autonomia, ou seja, a capacidade para agir conforme seus saberes, construindo experiências ricas que poderá levar para sua vida profissional (Pimenta; Lima, 2012). Nesse momento da narrativa, percebemos o que Bohn (2013) chama de silenciamento dos subalternos, uma vez que há a destituição da representação intelectual da estagiária. Por estar em um entrelugar, seus saberes não são reconhecidos e legitimados pela professora regente, o que Laís percebe através dos questionamentos feitos pela própria professora, levando-a a refletir sobre qual seria o seu papel como estagiária.

Percebemos a frustração de Laís a respeito do conflito, resultando em uma conversa com a professora supervisora de estágio da universidade (linhas 22-23). Novamente, Laís utiliza a fala

reportada para provocar um efeito de intensificação ao que é dito, dando ao processo de construção identitária contornos opostos ao observado no início desse fragmento. Tomando como exemplo as linhas 25-31, é possível dizer que as múltiplas identidades de Laís ganham traços distintos a depender do lócus no qual a interação se insere, uma vez que no ambiente escolar, por exemplo, ela tem sua voz silenciada durante todo o tempo (“se não chamaram, então, você não vai não” - linha 20). Ao refletirmos em como experiências de silenciamento como estas reverberam na construção identitária do futuro profissional e em como isso se torna um desafio na Educação Básica, alinhamo-nos a Kelchtermans et al. (2009, p. 216) que defendem que “as reações emocionais dos professores aos seus trabalhos estão intimamente conectadas à visão que eles possuem deles mesmos e dos outros”, ou seja, ao sermos forçados a agir contra o que acreditamos sobre nós, sobre o que fazemos, passamos a ter incertezas acerca de nosso papel social como educadores. Dessa forma, a exclusão de Laís pela professora regente das práticas pedagógicas da sala de aula gerou uma frustração que poderia colocar em dúvida os saberes adquiridos durante sua formação. A participante, ao contrário, decidiu gerar entendimentos de modo crítico-reflexivo sobre o ocorrido, em um primeiro momento com sua supervisora e posteriormente com a própria professora regente.

Ao longo deste excerto, observamos que Laís se constrói identitariamente como uma estagiária mais agentiva, mostrando-nos que “o significado é construído pela ação em conjunto de participantes discursivos em práticas discursivas, situadas na história, na cultura e [também] na instituição” (Moita Lopes, 2001, p. 57-58). Destacamos, ainda, que estabelecer vínculos emocionais positivos com alunos e professora regente é essencial para a formação docente. Ser impedida de tal prática gerou desconforto a ponto de Laís ir conversar com a supervisora. Todavia, questionamo-nos: quais seriam os impactos na formação docente para uma estagiária menos alinhada a buscar entendimentos colaborativamente? Especulamos que tal situação poderia gerar estresse, desconfiança, desistência, receio, ressoando em um professor despreparado a lidar com os desafios já encontrados na Educação Básica.

Cabe ainda ressaltar que os desafios enfrentados por Laís neste excerto não se restringem apenas às dinâmicas do estágio supervisionado. Conforme dissemos no excerto anterior, é importante pensar sobre sua experiência de silenciamento e desvalorização em um contexto mais amplo de desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano escolar. A condição de ser uma mulher negra, periférica, inserida em uma escola particular na Zona Sul do Rio de Janeiro, amplia as tensões nas relações com a professora regente e com o espaço institucional em si. As formas como sua voz é desautorizada no ambiente escolar também refletem a persistência de hierarquias

simbólicas que negam legitimidade a corpos e saberes historicamente marginalizados. Assim, o conflito aqui narrado evidencia não só os limites do estágio como espaço formativo, mas também a urgência de repensarmos as instituições escolares como espaços efetivamente democráticos e acolhedores para todos que fazem parte delas.

Por fim, Laís encerra a história narrada através de uma *coda* avaliativa (com repetições e itens lexicais que remetem à desordem), retomando o momento atual da interlocução (“agora a gente está tentando se entender” - linha 34) e construindo para si e para a professora regente o papel de profissionais pacíficas em busca de compreensão mútua.

Excerto 3: “Pra ser muito sincera, eu fiquei muito reflexiva”

JEAN	1	E você, enquanto estagiária, o que pensa disso tudo?
LAÍS	2	Para ser muito sincera, eu fiquei muito reflexiva.
	3	Na segunda vez que sai dessa turma, eu refleti muito
	4	sobre qual era o meu papel dentro daquela sala
JEAN	5	E você sabe?
LAÍS	6	Até hoje eu não sei. Eu me sinto mais útil depois
	7	de dois meses. Eu me sinto muito mais útil hoje do
	8	que eu me sentia há dois meses atrás. Eu ficava
	9	tentando entender se realmente é necessário o
	10	estágio. Se o fato de sentar e ficar parada,
	11	observando, sem poder nem olhar para o aluno, nem
	12	poder dar um sorriso, se isso vai contribuir pra
	13	alguma coisa na minha formação profissional
JEAN	14	Algo a ser pensando
LAÍS	15	Eu tive muitos questionamentos
JEAN	16	Bem complexo
LAÍS	17	Eu tive muitos questionamentos com relação a isso.
	18	Se é uma sala de aula tipo aquela, eu não quero dizer
	19	que “ah tem que ter um líder, um tirano um ditador”,
	20	não! Mas se é uma sala de aula sem comando que eu
	21	quero que para mim. Eu não me via naquela sala, eu
	22	pensei “será que é isso?”. E quando eu estava lá,
	23	eu fiquei muito irritada mesmo com a bagunça que
	24	eles faziam. É como se fosse uma aula para as
	25	paredes. Não é uma aula ali. Ali a professora não
	26	ensina, ali a professora não aprende, ali não
	27	acontece nada, ali é uma aula para as paredes

Fonte: elaboração própria.

Neste fragmento, quando questionada mais uma vez sobre suas reflexões enquanto estagiária, Laís inicia outra história. Diferentemente dos excertos 1 e 2, nos quais elaborou narrativas mais canônicas estruturalmente, no excerto 3, observa-se uma espécie de

micronarrativa em que a narradora se posiciona como profissional reflexiva, com pensamento crítico e altamente analítico (“na segunda vez que saí dessa turma, eu refleti muito sobre qual era o meu papel dentro daquela sala” - linhas 3-4). Ao ponderar suas ideias, Laís apresenta uma explicação para o relato encontrado nos fragmentos anteriores, explicitando como esses acontecimentos repercutem em sua vida profissional (“eu me sinto muito mais útil hoje do que eu me sentia há dois meses atrás” - linhas 7-8). Ela repete em sua fala as mesmas ações a partir das quais se descreveu inicialmente e se questiona sobre as contribuições dessa postura profissional para sua carreira (“o fato de sentar e ficar parada, observando, sem poder nem olhar para o aluno, nem poder dar um sorriso, se isso vai contribuir para alguma coisa na minha formação profissional” - linhas 10-13). Nesse momento, Laís reflete sobre os impactos dessa experiência quando estiver atuando na Educação Básica, o que demonstra nossa percepção anterior sobre o fato de a escola e a universidade serem instituições pedagógicas integradas, responsáveis pela formação cidadã, ética e inclusiva pela qual advogamos nesta pesquisa (Vigo; Damaceno; Taborda, 2015).

Por fim, entre as linhas 17-27, Laís se constrói novamente como agentiva/questionadora e, ao mesmo tempo, recria discursivamente o ambiente pedagógico no qual atuava, avaliando a sala de aula (“é uma sala de aula tipo aquela” – “uma sala de aula sem comando” - linhas 18 e 20), os alunos (“eu fiquei muito irritada com a bagunça que eles faziam” - linhas 22-23) e reconsiderando o papel social da professora regente (“ali a professora não ensina, ali a professora não aprende, ali não acontece nada” - linhas 25-26). Esses posicionamentos por parte da participante podem ser entendidos como julgamentos que indexalizam o ponto de sua narrativa, isto é, constroem o sentimento de susto vivenciado no estágio supervisionado e apontam para as influências dessa percepção nas experiências formativas em sala de aula escolar e universitária, sendo essa problematização uma das formas de entendermos alguns dos percalços da Educação Básica, conforme seguiremos pontuando nas considerações finais.

Neste excerto, percebemos uma fala mais reflexiva de Laís, observamos que sua capacidade de reelaborar a experiência vivida e transformá-la em aprendizado profissional está profundamente ligada ao seu posicionamento crítico diante da desigualdade educacional. Ao reconhecer a ausência de comando na sala de aula, a desorganização do ambiente e a ineficácia das práticas pedagógicas que vivenciou, Laís nos mostra sua consciência em relação aos limites que afetam a qualidade do ensino. Sua condição social e racial não é apenas um pano de fundo em sua trajetória, mas um elemento constitutivo de como ela percebe, interpreta e reage às situações escolares. Nesse sentido, sua reflexão final reforça a necessidade de compreendermos

os estágios supervisionados não como experiências neutras, mas como práticas atravessadas por disputas de poder, construções sociais e políticas de exclusão que moldam, desde o início, o processo de tornar-se professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os relatos de Laís, através da construção narrativa em nossa conversa exploratória, tivemos a oportunidade de compreender como ela recria discursivamente suas identidades de professora em formação em meio a diferentes experiências no estágio supervisionado, ora de maneira mais agentiva, ora de forma mais passiva frente aos acontecimentos trazidos à tona. Observamos que sua fala é elaborada de modo a dar coerência à sua motivação em narrar tais eventos (relatar o sentimento de susto ao atuar em um colégio particular do Rio de Janeiro), culminando, ao longo da nossa interação, na construção de múltiplas identidades tanto para si, quanto para os alunos e para a professora regente.

Pelas falas da participante, percebemos que esse processo formativo pode impactar positiva e negativamente na construção de si dos futuros professores e influenciar na motivação para atuar na Educação Básica, sobretudo diante de relações interpessoais conflituosas e assimétricas. Quanto aos pontos negativos, ressaltamos, por exemplo: o sentimento de desespero de Laís ao pensar sobre sua vivência no estágio (excerto 1 – linhas 4-5); a sensação de deslocamento e de inadequação ao não poder atuar plenamente como estagiária/participante do contexto pedagógico em questão (excerto 1 – linhas 22-24); o completo silenciamento vivido no relato da confusão com a docente regente, ao tentar ser minimamente agentiva durante o estágio (excerto 1 – linhas 1-20). Quanto aos positivos, apontamos: a parte em que ela conclui que, apesar das dificuldades, conseguiu estabelecer uma parceria com a professora da turma (excerto 1 – linhas 27-29); o momento em que ela tem a chance de dialogar com a docente regente sobre seus próprios incômodos (excerto 2 – linhas 27-31); o trecho em que ela se constrói como estagiária mais reflexiva, crítica e analítica acerca de seu papel na sala de aula do estágio supervisionado (excerto 3 – linhas 2-4).

Ademais, verificamos que os trechos avaliativos da conversa tiveram grande impacto no decorrer do encontro social narrado: Laís, ao ponderar sobre os eventos mencionados (em diferentes fragmentos), foi capaz de reorganizar sua vivência, além de reconstruir as identidades

dos personagens envolvidos na história, o que nos aproxima da noção de narrativa como prática social e lócus para o processo de construção identitária (Moita Lopes, 2001).

Vale dizer também que o drama da participante é elaborado ao longo da conversa tanto pelo conteúdo da história, quanto pela sua maneira de elencar os eventos, as reflexões e as avaliações em si. Seu modo de trazer as experiências passadas para o momento narrativo mostrou-se altamente efetivo ao nos permitir conhecer e problematizar um dos grandes dilemas da/na Educação Básica: as relações interpessoais conflituosas entre os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem (alunos/professores/estagiários) e os impactos desse problema na formação inicial do licenciando. Em nosso ponto de vista, especialmente com os atravessamentos de raça, gênero e classe social de Laís e de muitos outros licenciandos periféricos ao redor do Brasil (Ferreira, 2017), isso tem a ver com a constatação de Almeida e Placco (2002) de que, no campo da formação de professores, temos visto continuamente trajetórias pautadas no mal-estar docente, voltadas para as síndromes que abatem a categoria, geralmente resultantes de desgastes e desistências, principalmente na relação professor-aluno-estagiário.

Preocupados e desejosos em reverter a previsão trazida na introdução, de que o déficit na Educação Básica em nosso país deve chegar na marca de 235 mil professores em 2040, apostamos em um espaço pedagógico no qual todos possam viver integralmente, tendo suas vozes ouvidas e respeitadas, uma vez que é na escola que os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e sentidas (Miller, 2013), desde as mais felizes às mais dolorosas, como vimos na fala de Laís. Justamente por isso, reforçamos a ligação basilar entre a universidade e a escola, contanto que ambas estejam em sintonia quanto à necessidade de produzirmos “alianças [concretas] que nos permitam resistir com o outro, em uma luta interessada na (re)construção do espaço [escolar], em sua condição plural e comunalmente democrática” (Rocha, 2021, p. 12), mesmo diante de tantos entraves no acesso à qualidade formativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BAIA, Samira Fakhouri; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Relações interpessoais na escola e o desenvolvimento local. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, v. 22, n. 1, p. 177-193, jan-mar, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20435/inter.v22i1.2355>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/inter/a/grXFbSRWQt5Zt64YDwLXjVh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 de maio de 2025.

BARRETO, Edna Silva; OLIVEIRA, Maria Marly de; ARAUJO, Monica Lopes Folena de. Pontos positivos e negativos do estágio supervisionado na perspectiva dos licenciandos em ciências biológicas. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 12, p. 297-301, set, 2013. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/296527/385468>. Acesso em: 11 de maio de 2025.

BASTOS, Liliana Cabral. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. **Caleidoscópio**, São Leopoldo, v. 3, n. 2, p.74-87, maio-ago, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/21840738/Contando_est%C3%B3rias_em_contextos_espont%C3%A2neos_e_institucionais_uma_introdu%C3%A7%C3%A3o_ao_estudo_da_narrativa. Acesso em: 11 de maio de 2025.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: Ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

BOHN, Hilário Inácio. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de ruptura. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 79-98.

BRAIDOTTI, Rosi. **Posthuman Knowledge**. 1.ed. Medford: Policy Press, 2019.

BRASIL. **Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística (IBGE)**. Educação. EducA – IBGE, [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 26 mar. 2024.

BRASIL. **Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação**. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de bacharelado e de formação pedagógica) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 maio. 2025.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. (2ª ed.). Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DIAS, Agatha Nascimento dos Santos; MACIEL, Beatriz de Souza Andrade; NUNES, Diego Fernandes Coelho; VIANA, Tamar da Silva; SILVA, Thaís Pereira da; CÔRTEZ, Thelma Christina Ribeiro. Prática Exploratória em contextos de pesquisas acadêmicas: contribuições ético-metodológicas em investigações recentes. In.: Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas, 2021, Uberlândia. **Anais do Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas – VIII CLAFPL**, Uberlândia: UFU, 2021, p. 21-37. ISSN 2596-075X. Disponível em: <https://www.even3.com.br/clafpl2021/>. Acesso em: 11 de maio de 2025.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Identidades sociais de raça em estudos da linguagem**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio texto, 2017.

G1. Brasil pode enfrentar apagão de professores em 2040. G1 – **Educação**, Rio de Janeiro, 29 set. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/29/brasil-pode-enfrentar-apagao-de-professores-em-2040-diz-pesquisa.ghml>. Acesso em: 26 mar. 2024.

GRANDE, Gabriela Claudino. Ciborgue, bruxa, professora e o que mais ela quiser ser: Educação Linguística de inglês na universidade. In: TANZI NETO, Adolfo. (org.). **Linguística Aplicada de Resistência**: transgressões, discursos e política. 1ed. Campinas - SP: Pontes Editores, 2021, p. 259-286.

ISAAC. **Censo Escolar 2023**: evasão escolar na educação básica. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://isaac.com.br/blog/censo-escolar-2023-evasao-escolar-educacao-basica>. Acesso em: 26 mar. 2024.

KELCHTERMANS, Geert. et al. Surviving diversity in times of performativity: understanding teachers' emotional experience of change. In: SCHUTZ, Peter Paul Alfred.; ZEMBYLAS, Michalinos. (Eds.). **Advances in teacher emotion research**: the impact in teachers' lives. New York: Springer, 2009, p. 215-232.

LABOV, William. The transformation of experience in narrative syntax. in: **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, June. **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LIRA, Solange de Azambuja. A avaliação na narrativa. Ilha do Desterro. Florianópolis: Editora da UFSC, 1987.

MELO, Glenda Cristina Valim de; JUNIOR, Paulo Melgaço Silva; MARQUES, Anderson Andrade da Silva. Discursos sobre raça: quando as teorias queer nos ajudam a interrogar a norma. **L&S Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 410-434, dez., 2020. ISSN 0104-9712. DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v21i2.35145>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/35145>. Acesso em: 11 de maio de 2025.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. in: RIBEIRO, Branca Maria Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes. (orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001, p. 55-72.

MILLER, Inés Kayon de; BARRETO, Beatriz de Castro; NÓBREGA, Adriana Nogueira Accioly; SETTE, Maria de Lourdes. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, Glória; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. **Educação de professores de línguas**: os desafios do formador. Campinas, SP. Editora Pontes, 2008, p. 145-165.

MILLER, Inés Kayon de. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Goes (orgs)

Formação de professores de língua na América Latina e Transformação Social. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 109-132.

MILLER, Inés Kayon de. A Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, Kleber Aparecido da; DANIEL, Fátima de Gênova; KANEKO-MARQUES, Sandra Mari; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. (orgs.) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares – Volume II.** São Paulo: Pontes Editores, 2012, p. 319-342.

MILLER, Inés Kayon de. Formação de Professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-122.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

OLIVEIRA, Lúcio Otávio Alves. Representações sociais de branquitude em Salvador: um estudo psicossocial exploratório da racialização de pessoas brancas. **Revista da ABPN**, [S. l.], v. 6, n. 13, p. 30-46, mar.-jun., 2014. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/149>. Acesso em: 11 de maio de 2025.

PIEIDADE, Renan Silva da. **Construções identitárias no contexto de formação docente: conversas reflexivas com uma futura professora de línguas.** 2019. 162f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

PIEIDADE, Renan Silva da. **(Des)aprendizagens crítico-reflexivas no/sobre os Candomblés: trajetórias, performances e formas de vida autoetnografadas.** 2023. 270f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

PONTES, Joyce Aparecida Soares de; BURITI, Maria Marta dos Santos. Possibilidades e desafios para a dinamização dos estágios de observação na formação docente: do viver-descrever ao analisar-problematizar-intervir. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 4, n. 1, p. 36-49, abr., 2021. DOI: <https://doi.org/10.51359/2594-9616.2021.246903>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/246903>. Acesso em: 11 de maio de 2025.

RIESSMAN, Catherine Kohler. **Narrative Analysis.** Newbury Park: Sage, 1993.

RIESSMAN, Catherine Kohler. **Narrative methods for the human sciences.** California: Sage, 2008.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. Um possível prefácio em tempos de luto: porque resistir é preciso e sempre (ins)urgente. Prefácio. In: TANZI NETO, Adolfo. (org.). **Linguística Aplicada de Resistência: transgressões, discursos e política**. 1ªed. Campinas: Pontes, 2021, p. 11-24.

SILVA, Arlete Vieira da. O estágio supervisionado: entrelugar na formação para a docência em língua portuguesa. **Pontos de Interrogação**, UNEB, v. 6, n. 2, p. 81-96, jul.-dez., 2016. ISSN: 2237-9681. DOI: <https://doi.org/10.30620/p.i.v6i2.3296>. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/3296>. Acesso em: 11 de maio de 2025.

SILVA, Delano Moody Simões da; PEDREIRA, Ana Julia. A. Expectativas e medos de professores em formação: o papel do estágio supervisionado de ensino. **ENSINO EM REVISTA**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 118-137, jan-abr., 2020. ISSN 1983-1730. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v27n1a2020-5>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52749>. Acesso em: 11 de maio de 2025.

TILIO, Rogério. Currículo e material didático no ensino de línguas estrangeiras: reflexões e apresentação de uma proposta. **THE ESPECIALIST**, São Paulo, v. 44, p. 22-42, jan.-jul., 2023. ISSN 2318-7115. DOI: [10.23925/2318-7115.2023v44i1a2](https://doi.org/10.23925/2318-7115.2023v44i1a2). Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9013041>. Acesso em: 11 de maio de 2025.

VIGO, Livaneti de Jesus Furlan; DAMACENO, Eleni Lucia Jung; TABORDA, Cleuza Regina Balan. Nuances da integração entre escola e universidade por intermédio do PIBID. **Revista De Educação Do Vale Do Arinos RELVA**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 237-249, jul.-dez., 2015. DOI: <https://doi.org/10.30681/relva.v2i2.897>. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/897>. Acesso em: 11 de maio de 2025.