



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ – CCIM
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS/OCIOLOGIA

VITTOR EMANNOEL SILVA DE SOUSA

RELATO DE EXPERIÊNCIA PARTICIPATIVA: Uma Análise da Infraestrutura Escolar,
dos Processos Educacionais e dos Problemas na Formação Docente.

IMPERARIZ
2024

VITTOR EMANNOEL SILVA DE SOUSA

RELATO DE EXPERIÊNCIA PARTICIPATIVA: Uma Análise da Infraestrutura Escolar, dos Processos Educacionais e dos Problemas na Formação Docente.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado a Coordenação de Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) Campus de Imperatriz, em cumprimento a exigência para obtenção do grau de Licenciado em Ciências Humanas/Sociologia.

Orientador: Prof. Me. Samir de Barros Rêbello.

**IMPERATRIZ
2024**

**RELATO DE EXPERIÊNCIA PARTICIPATIVA: Uma Análise da Infraestrutura Escolar,
dos Processos Educacionais e dos Problemas na Formação Docente.**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado
a Coordenação de Curso de Licenciatura em
Ciências Humanas/Sociologia da Universidade
Federal do Maranhão (UFMA) Campus de
Imperatriz, em cumprimento a exigência para
obtenção do grau de Licenciado em Ciências
Humanas/Sociologia.

Orientador: Prof. Me. Samir de Barros Rêbello.

Aprovado em: ____/____/____ Nota: ____

BANCA EXAMINADORA

Prof.º Me. Samir de Barros Rêbello
(Orientador)

Prof.º Dr. José Agnaldo da Silva
(1º Examinador)

Prof.º Me. Filipe André Von Nordeck Sousa Ferreira
(2º Examinador)

**IMPERATRIZ
2024**

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva de Sousa, Vittor Emanoel.

RELATO DE EXPERIÊNCIA PARTICIPATIVA: : uma Análise da Infraestrutura Escolar, dos Processos Educacionais e dos Problemas na Formação Docente / Vittor Emanoel Silva de Sousa. - 2024.

35 f.

Orientador(a): Samir de Barros Rêbello.

Curso de Ciências Humanas - Sociologia, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Maranhão, 2024.

1. Relato de Experiência. 2. Docente Em Formação. 3. Ansiedade. 4. . 5. . I. de Barros Rêbello, Samir. II. Título.

Dedico a mim mesmo, pela perseverança e noites não dormidas. Mas também dedico às mulheres da minha vida, minhas mães, pelo exemplo de força e coragem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao corpo docente do curso por possibilitar, a duras penas, minha formação acadêmica. Em especial ao prof. Dr. José Agnaldo Silva e prof. Me. Samir Rêbello que contribuíram com a elaboração deste projeto.

Agradeço a Alda Rego, pelas cobranças pacientes e incentivo a não desistir.

Agradeço aos que defendem a educação pública de qualidade, pois é através dela que realizo esse sonho.

Agradeço aos colegas que colaboraram com as entrevistas.

Agradeço imensamente a minha família que me apoiou e ofereceu todo o suporte que estava dentro das possibilidades para me tornar quem sou hoje.

Agradeço aos amigos, poucos, mas suficientes. Que permaneceram apesar de mim.

Agradeço, por fim, a todos que não citei aqui, mas que em algum momento cruzaram meu caminho e me atravessaram positivamente.

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos
que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos
homens e na criação de um mundo em que seja menos
difícil amar.

PAULO FREIRE

RESUMO

A partir de minha participação no projeto de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Maranhão, pela CAPES, no período de novembro de 2022 a abril de 2024, e do meu relato de experiência na escola Dorgival Pinheiro de Sousa, que está situada no município de Imperatriz - Maranhão, resolvi expandir a abordagem onde inicialmente eu era o meu próprio objeto de estudo, para compreender se a minha experiência no campo da docência correspondia as experiências dos docentes em formação. Portanto, visamos com este trabalho atribuir novos arcabouços teóricos, na medida que nos aprofundamos nas questões fundamentais que foram experienciadas e comentadas entre os residentes ao longo do projeto, desta vez buscando compreender a relação dos docentes em formação com a sala de aula, as inseguranças, ansiedades e as expectativas com a profissão. A estrutura física, material e pessoal da escola também será alvo de análises. Tentaremos fazer um paralelo com a situação dos docentes que já atuam na docência e têm mais experiências. Utilizaremos para isso bibliografias de apoio epistemológico e também questionários produzidos e pensados para serem trabalhados a partir da história oral, por compreendermos que esta metodologia a qual lançamos mão nos possibilita obter respostas relevantes.

Palavras-chaves: Relato de experiência; docente em formação; ansiedade.

ABSTRACT

Parting from my participation in the Pedagogical Residency project at the Federal University of Maranhão, through CAPES, from November 2022 to April 2024, and my experience report at the Dorgival Pinheiro de Sousa school, which is located in the municipality of Imperatriz - Maranhão. I decided to expand the approach where initially I was my own object of study, to understand whether my experience in the field of teaching corresponded to the experiences of teachers in training. Therefore, with this work we aim to attribute new theoretical frameworks, as we delve deeper into the fundamental issues that were experienced and commented on among residents throughout the project, this time seeking to understand the relationship between teachers in training and the classroom, the insecurities, anxieties and expectations regarding the profession. The structure, material and the personnel of the school will also be the subject of analysis. We will try to draw a parallel with the situation of teachers who already work in teaching and have more experience. For this purpose, we will use bibliographies for epistemological support and also questionnaires produced and designed to be worked on from oral history, as we understand that this methodology we use allows us to obtain relevant answers.

Keywords: Experience report; teacher in training; anxiety.

SUMÁRIO

1. Introdução	09
2. Metodologia	10
3. Fundamentação teórica	11
4 Primeiros contatos com a escola	12
4.1 Infraestrutura da escola	12
4.2 Problemas enfrentados pelo corpo docente	14
5 Processo em sala de aula	18
5.1 Observação	18
5.2 Projetos de intervenção	19
5.3 Regência	21
6. Docentes em formação: a ansiedade e os problemas no processo formativo.....	24
6.1 Violências: a violência simbólica no campo do estágio.....	27
6.2 Suporte psicológico oferecido pela universidade	28
7. Considerações finais	29
Referências bibliográficas.	

1 Introdução.

Muitos que adentram as graduações de licenciaturas optam por fazê-las não tanto por vocação, mas, em vez disso, as fazem por não alcançar nota suficiente para serem aprovadas em suas primeiras opções de cursos. Postula-se que alguns se identificam, e até se apaixonam pela área no decorrer de suas formações. Para outros a escolha pelas licenciaturas e a ideia de ser professor reverbera sonhos e realizações profissionais sempre desejadas; até se deparar com as primeiras dificuldades no campo acadêmico. Os estágios, portanto, possibilitam esse primeiro contato entre os professores em formação e o ambiente que será possivelmente não apenas seu local de trabalho, mas o campo em que exercitarão suas vivências, ideologias e práticas docentes, e sobretudo suas relações com os outros e consigo mesmo, uma vez que se depararão com conflitos internos e exteriores. Nós, enquanto indivíduos que somos atravessados de formas e por elementos distintos, enfrentaremos, em algum momento, dilemas e questionamentos que trarão ao cerne da questão dúvidas como: Eu estou preparado para exercer esta profissão? Serei capaz de atuar com excelência e ter domínio sobre os conteúdos? Entre outros. E é aí que reforçamos a importância fundamental dos estágios e projetos que articulam a inserção dos discentes fazendo-os experimentar a docência.

“O parecer n. 28/2001 afirma que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino” (Brasil, 2002 apud Rodrigues, 2013). Assim o processo de estágio cria um cenário no qual o sujeito tem a oportunidade de ser tanto discente quanto docente, intrinsecamente. Este momento amplia consideravelmente o campo de visão e perspectiva que o docente em formação, enquanto ser cognoscente possui, e ele consegue perceber-se, em certa medida, no exercício das funções dos docentes que participam do seu processo formativo e dos que compõem o corpo docente do local onde está sendo realizado o estágio. “É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (Freire, 2013, p.75). Esse fenômeno também se estende na visão que temos durante o período de regência em sala de aula.

Sobre o ato de ensinar e aprender: uma relação que só faz sentido a partir dos diferentes tipos de articulação que aqueles que “ensinam” e aqueles que aprendem estabelecem entre si (Cosme, 2011, p.41). Partindo desta afirmação, em consonância com o

pensamento de Freire, percebemos constantemente a necessidade de estarmos abertos receptivos a aprender com os alunos, inclusive “aprender-ensinar”, e a urgência de buscar pôr em prática aquilo que foi aprendido durante as exposições teóricas na universidade, possibilitando que a práxis seja fundamentada, mas que atenda às necessidades específicas do ambiente e do contexto em que se está trabalhando.

2 Metodologia

Para compreender os processos educacionais e os problemas enfrentados pelos discentes que estão em fase de formação docente, mais precisamente os que passaram pela experiência de estágio. Lançaremos mão de diferentes métodos para alcançar objetivo bem como: revisão bibliográfica; etnografia participativa a elaboração do questionário para uma análise qualitativa que permita trazer luz as questões pertinentes.

Essa percepção da forma como se deve trabalhar em sala de aula sendo um docente em formação nem sempre é estabelecida com clareza desde o início do processo de estágio, e as disciplinas teóricas não dão conta de “fazer sentir” essa realidade. Podemos arriscar dizer, com pouca margem de erro, que comumente, esse momento oferece também bastantes incertezas e ansiedade, principalmente em decorrência de inseguranças causadas por inúmeros fatores. E aqui pretendemos identificar algumas causas e efeitos deste fenômeno presente na formação docente. Propomos que para além das bibliografias analisadas e dos questionários aplicados haja um olhar atento as sensibilidades das relações presentes dentro deste contexto. ,

C.G. Jung, em seu ensaio Sobre Sentimentos e a Sombra, traz luz a uma questão que se faz importante na construção do meu olhar ante a perspectiva do Eu, mas não o Eu indivíduo apenas. O Eu que em contato com o outro passa a ter consciência do estado em que me encontro e do estado que o outro se encontra; e segue: "desse modo é necessário que as nossas vivências passem primeiramente por um real processo vivencial. Podemos ter qualquer tipo de vivência; mas, se passarmos por ela sozinhos, então é como se não tivéssemos de fato nos dando conta" (2015, p.14). O processo dialógico em que estive inserido com os demais residentes e o corpo docente da escola permitiram-me extrair informações e percepções que se cruzavam e teciam constantemente uma nova interpretação da realidade docente. Nossas conversações ocorriam nos corredores da escola, na sala dos professores, nas reuniões com os participantes do projeto, nos trajetos que percorríamos com o propósito específico de estabelecer essa troca de experiências.

“Através da tomada de consciência somos empurrados para dentro de um mundo da consciência ou então entramos em um mundo da consciência onde perdemos os valores de sentimentos originais” (Jung, 2015, p. 19-20). Com isto quero dizer que a partir dos diálogos, muitas vezes ingênuos e despretensiosos, que pretendiam não mais que servir como desabafos, foi possível estreitar nossas relações instigando nossa sensibilidade e capacidade de compreender o outro e a nós mesmos.

Essas questões serão de fundamental importância para compreender também as categorias que este trabalho pretende analisar. Todavia, um trabalho acadêmico que pretende fornecer dados e informações passíveis de análises posteriores não pode se prender em conjecturas. A pesquisa de campo permitirá alcançar a informação diretamente com o objeto de estudo, como afirma Gonçalves (2001, p.67) “ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas”. E é com esse ímpeto que retorno ao C. E. Dorgival Pinheiro alguns meses após finalizar minha participação no Residência Pedagógica. Objetivando preencher lacunas presentes no relato de experiência.

3 Fundamentação teórica.

Abordaremos pensadores que trabalham nos diversos campos de estudo, de modo que prevaleça a pluralidade de ideias. Assim Cosme (2011) e Freire (1992, 2013) nos direcionam ao entendimento sobre o “ser professor-educador” e os desafios que permeiam o exercício da profissão docente. Já Carniel e Thomaz (2021), Rodrigues (2013) permitem perceber a conjuntura dentro do processo de Residência Pedagógica, que se assemelham ao estágio supervisionado, de modo que as contribuições epistemológicas permitem voltar o olhar as questões presentes durante a vivência na escola. Portelli (2016) nos oferece a base fundamental para a elaboração de uma pesquisa etnográfica a partir da oralidade, o que contribui para o seguimento dialógico que se inicia desde o primeiros contatos na ambientação, além de nos alertar para as tramas presentes no ato de entrevistar. Pesavento (2007) com sua abordagem sobre sensibilidade no processo da leitura histórica nos oferece uma visão menos ortodoxa do fazer-ciência o que vai nos permitir percorrer caminhos que por vezes são ignorados pelo pesquisador, mas que adentra um campo pertinente na compreensão de narrativas simples que revelam demasiada complexidade.

No campo da infraestrutura escolar abordaremos Soares Neto (2013) que traz luz

aos problemas presentes no âmbito nacional, o que nos permitir comparar com a esfera local, mas especificamente com a escola onde se realizou a residência. O questionário aplicado e as conversações com funcionários da escola se mostram essenciais para arguir o que se fundamenta na bibliografia analisada. Do mesmo modo, os problemas narrados durante as entrevistas no que tange o exercício da docência revelam a necessidade da busca por soluções e Silva (2013) facilita o contato com o pensamento de Esteve (1999) que leva a um caminho da busca por essa resolução de problemas.

Alguns outros autores irão nos oferecer bases para fundamentar este trabalho com suas contribuições epistemológicas que nos guiam no processo de pesquisa, análise e escrita.

4 Primeiros contatos com a escola.

Diz Carniel e Thomaz (2021, p.116) “Os estágios costumam iniciar-se pela própria “escolha” da instituição de ensino na qual o trabalho pedagógico será realizado”. Optei por realizar minha residência no Dorgival Pinheiro de Sousa por conta da facilidade que a distância entre a escola e minha moradia iria me proporcionar, entretanto, essa instituição tem uma importância histórica na cidade de Imperatriz, fato esse que me fez ficar bastante inseguro com a possibilidade de não estar devidamente preparado, no sentido da minha capacidade epistemológica e da oralidade. Isso atrelado a dificuldade em não conseguir definir uma linha de pensamento mais clara e qual a metodologia mais adequada para trabalhar em sala, quais autores deviam guiar-me dentro do processo ensino-aprendizagem etc. Estas questões tiravam o meu sono durante à noite.

Já dentro do processo de ambientação, o preceptor responsável pelos residentes no Dorgival Pinheiro, professor Arthur Alexandre, expôs um projeto bem elaborado contendo o passo a passo da nossa inserção naquela instituição de ensino, mas sempre ressaltando a possibilidade de fazermos alterações que contemplassem nossas capacidades, vocações e formas de trabalhar pedagogicamente.

4.1 Infraestrutura da escola.

Dentro das propostas estava a ambientação em setores como: setor pedagógico; financeiro; bibliotecas e até o refeitório. Uma das coisas que observei nesse início de ambientação, foi a estrutura física da escola. Embora a direção e os funcionários da escola

façam alguns trabalhos para manter um ambiente bonito e funcional, inclusive com projetos de manutenção elaborados de forma didática dentro das disciplinas eletivas, como a criação de uma horta, plantio de árvores e até pinturas pelos espaços da instituição, me parecia que aquele espaço não condizia com o nome que ainda está presente na fachada do prédio, outrorachamado de Palácio Municipal da Educação.

Soares Neto em Uma Escala Para Medir a Infraestrutura Escolar faz a seguinte indagação: “qual a infraestrutura adequada para que uma escola tenha condições de oferecer uma educação de melhor qualidade?”(2013, et al. p. 82), e embora não pretendamos nos estender nesta categoria, destacamos que a infraestrutura escolar reverbera na qualidade do ensino-aprendizagem, quase que de modo *sine qua non*..

O prédio do C. E. Dorgival Pinheiro comporta um espaço muito amplo, contando inclusive com quadra poliesportiva. No entanto, o ginásio está em estado de abandono e desuso, situação parecida com as bibliotecas, laboratório de informática e outros espaços do prédio, o que denota o abandono e a insensibilidade que os poderes governamentais têm tido.

Retornei à escola no dia 26/08/2024 com um questionário a ser respondido na modalidade de entrevista, sob uma metodologia que fundamenta-se na História Oral. Cinco perguntas pensadas para o corpo docente e três perguntas específicas para a coordenação da escola. Para a coordenação questionamos:

1. Há disponibilização de verba do governo estadual para a escola?
2. Quais os principais problemas estruturais em que se encontra a escola?
3. Os responsáveis da escola sabem qual órgão administrativo podemos pesquisar o repasse ou não repasse desta verba?

Fui atendido de modo solícito pela vice diretora. No entanto ela pediu que eu previamente lesse o questionário, e em seguida eu pude perceber uma sutil relutância, então ela sugeriu que eu conversasse com a coordenadora. Por fim, as respostas do questionário foram respondidas conjuntamente por ambas através de uma conversa que se estendeu para além do que foi proposto. Houve também um receio de que fotos do prédio fossem tiradas, mas chegaram à conclusão de que não haveria problemas e atenderam minha solicitação.

Quanto à questão do repasse de verbas, a informação disponibilizada é de que a escola recebe recursos do Fundo Estadual de Educação (FEE), do governo do Estado do Maranhão. Que pode ser confirmada na Unidade Regional de Educação de Imperatriz

(UREI), uma vez que é o órgão estadual equivalente a secretaria de educação na região, na qual, segundo informou a coordenadora responsável pelo setor financeiro da escola, há setor responsável pela prestação de contas.

Sobre os problemas estruturais que acometem a escola, elas são taxativas ao afirmarem que são muitos: banheiros que precisam de reformas, estrutura elétrica precária, a situação da quadra poliesportiva entre outros. Destacam, no entanto, que a verba disponibilizada pelo FEE para a escola não possibilita a execução desse tipo de obras, sendo efetivo apenas para pequenos reparos e para a manutenção. Dentro do convívio na escola também percebi e posso destacar problemas com bebedouros, carteiras e mesas antigas e desconfortáveis, e essa situação perdura até o presente momento.

A precariedade da infraestrutura escolar na rede de ensino estadual é notória no município de Imperatriz. Dessarte, no mesmo período em que estive realizando o projeto de Residência Pedagógica, a administração, juntamente com os alunos, da escola Urbano Rocha

— escola que estudei durante meu ensino médio, entre os anos de 2015 e 2017, e que apresentava uma infraestrutura decadente —, foram transferidos para o prédio do Dorgival Pinheiro de Sousa, em razão da desocupação do prédio para reformas, a fim de evitar riscos à segurança dos alunos.

Soares Neto conclui que as deficiências presentes na infraestrutura escolar é uma realidade que atinge todo o país, embora seja possível perceber desigualdades entre regiões, por exemplo. E, portanto, afirmam que há a necessidade de investimentos e políticas públicas para que essa problemática seja atenuada e as escolas sejam estruturadas de modo que possibilitem condições mínimas no processo de aprendizagem (2013, et al. p. 97).

4.2 Problemas enfrentados pelo corpo docente.

O capital humano é ponto que merece ser destacado. Fica muito evidente a insuficiência de profissionais na escola; desde secretárias até vigilantes. Cheguei a presenciar um desabafo dramático da gestora da escola durante uma reunião de professores, na qual ela conta de forma emocionada que tem solicitado uma secretária para resolver algumas questões burocráticas da escola, mas que essa responsabilidade foi passada pra ela. Tendo, assim, que acumular funções técnico-administrativas.

Ao retornar à escola também foi possível perceber que poucas coisas mudaram

nesse sentido. Alguns professores conseguiram se aposentar, outros estão aguardando os trâmites burocráticos para tal — um dos temas que suscitavam grandes preocupações e alegrias entre os professores —, e houve as devidas substituições. Havia também a presença de um vigilante. Em conversa com os professores, alguns relataram a necessidade da contratação de pessoal, principalmente de coordenadores pedagógicos.

Via de regra, como sabemos, as condições de trabalho dos profissionais da educação deixa muito a desejar. A sensação de desvalorização é reiteradamente mencionada durante as conversas com os professores efetivos da escola. E não é incomum, pelo que já foi citado anteriormente, que haja problemáticas relacionadas à estrutura precária do prédio. Tendo eu mesmo sido impossibilitado de reger aulas em decorrência da falta de água, falta de energia; ou ter o já tão curto tempo de aula disponível para as disciplinas de sociologia e filosofia prejudicados por problemas no sistema de climatização das salas de aula.

A seguir, o questionário proposto para o corpo docente:

1. O método pedagógico que aprendemos na Universidade ainda pode ser abordado na escola ou o método Paulo Freiriano precisa ser repensado ou superado? A realidade atual em que se encontra o ensino precisa-se de uma nova teoria educacional?
2. Quais as principais razões para a continuidade de um ensino positivista?
3. Nesta escola há acompanhamento psicológico para alunos e professores?
4. Considerando que você já tenha tempo elevado de experiência com a docência/sala de aula. Você ainda se sente inseguro ao ministrar aulas, ou é algo que já foi superado?
5. Como professor (a), você se sente ansioso? Se sim, essa ansiedade está relacionada a quais fatores (Salarial, estrutural, hierárquico, violência ou outros).

Fiquei um pouco surpreso com a desconfiança e o receio em responder o questionário por parte de alguns docentes do colégio, mesmo eu tentando convencer de que os nomes seriam preservados. A alegação de alguns foi de que houve reuniões conflitantes na semana anterior (houve até quem afirmou que se eu tivesse ido antes da reunião mencionada, certamente não encontraria esse entrave.), outros não mencionaram o fato, mas era perceptível que havia alguns receios. Ao final, o questionário foi aplicado e respondido por cinco professores de disciplinas distintas.

Por considerar essas nuances é que foi preconizado trabalhar a partir da oralidade.

Fontes orais são geradas em uma troca dialógica, a entrevista: literalmente uma troca de olhares. Nessa troca, perguntas e respostas não vão necessariamente coincidir com o que o narrador quer contar. Como consequência, toda a agenda

da pesquisa pode ser radicalmente revista (Portelli, 2016, p. 10).

Assim, por se tratar de um questionário qualitativo, serão analisadas as informações obtidas de modo que possibilite uma leitura mais precisa possível da realidade. Apontaremos os pontos convergentes e as contradições para que seja também a partir da alteridade que compreendamos o *status quo* dentro daquele espaço e contexto.

Sobre a primeira questão, é interessante observar que muitos professores do corpo docente da escola atuam há bastante tempo. O que menos tinha tempo de docência ingressou na área há oito anos, os demais passavam de vinte anos de profissão, e muitos já se aproximavam da aposentadoria. Não seria nosso propósito discorrer sobre isso com aprofundamento no momento, porém é atestado que a própria estrutura educacional e formadora de docentes tem sido modificada nas últimas décadas, o que certamente influencia as perspectivas e cria entendimentos diferentes sobre um mesmo tema. Mas é consenso entre eles que, embora influente e importante, o pensamento freiriano pode e deve ser superado para que justamente surja uma nova teoria educacional que contemple as necessidades socioeducacionais contemporâneas, haja vista que o presente se configura pelo dinamismo.

A segunda questão é percebida por eles como uma necessidade inerente a função da docência, posto que, apesar da busca por linguagens mais acessíveis que atendam aos estudantes, não se pode abrir mão de uma metodologia de ensino positivista.

Sem muita surpresa, todos afirmam que não há acompanhamento psicológico na escola, nem mesmo um trabalho preventivo. É ressaltado ainda que essa é uma demanda que precisa urgentemente de atenção. Uma das professoras mais antigas relata que já houve esse acompanhamento no passado, e que inclusive utilizava desse suporte nos anos 1995. Enquanto as doenças e transtornos psicológicos avançam, a estrutura educacional e o apoio à saúde mental têm regredido, neste caso.

As questões seguintes têm um caráter mais subjetivo, mas que têm o enfoque pautado na busca por compreender de modo sensível se fatores de ordem psicológicas afetam e/ou prejudicam o exercício da prática docente dos entrevistados.

Todos os professores afirmam já terem superado as inseguranças relacionadas a sua capacidade de ministrar aula. Uma das entrevistadas nos conta que levaram em consideração todo o tempo que ela tem em sala de aula, ela tem convicção de que sempre saberá algo que os alunos ainda desconhecem e, portanto, ela compreende a si mesmo como alguém com capacidade para transmitir ou direcionar a algum conhecimento.

A última questão aplicada parece ter sido interpretada de diferentes formas pelos professores. Percebemos até algumas incoerências nas respostas. A maioria dos entrevistados alegam sofrer de um sentimento de ansiedade, mas devemos observar que não há como afirmar ou definir o grau desse sentimento, ou mesmo se falam no sentido patológico. As razões citadas por eles são variadas e não necessariamente são as mesmas. O que chama atenção é que nessa questão houve algumas afirmações sobre não haver problemas com a violência na escola, o que podemos analisar do ponto de vista do processo de percepção individual do que é a violência, ou são as violências, ou mesmo se estão por dentro dos acontecimentos que se manifestam ali. Portelli (2016, p.15), assegura que dentro da oralidade pode haver memórias e narrativas que não são bem verdades, mas que cabe ao narrador arguir e demonstrar a contradição. É observável que o ambiente escolar é violento. Presenciei e foi relatado inúmeros casos de violência durante minha experiência docente, e que nem sempre são físicas ou tão palpáveis assim, mas atuam até mesmo no campo *Simbólico*. É quase um axioma afirmar essa realidade.

Um dos problemas enfrentados e constantemente citados pelo corpo docente da escola trata da dificuldade em adaptação com o novo modelo de ensino médio. Esse novo modelo estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora trabalhado em algumas disciplinas dentro da grade curricular do Curso de Ciências Humanas, ainda gerava muitas incertezas também para nós, residentes. As críticas a esse modelo que são de conhecimento público foram reiteradas e um dos entrevistados ainda relata que “os professores acabam por perder o foco nas suas áreas de formação/atuação visando cumprir carga horária nas eletivas.”

Uma das causas de ansiedade e desmotivação que os professores se queixaram — e que teve a ver com a reunião citada anteriormente — dá conta da violência institucional praticada pela Secretaria de Educação (SEDUC). Eles reclamam que as pressões por um bom desempenho dos alunos, ao mesmo tempo que exigem vista grossa para maquiar o real desempenho. Essa problemática afeta tanto os professores quanto os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Cosme (2011, p.42) faz um alerta contra essa 'coisificação' do ensino, quando os educadores são acionados para difundir e impor o que ela chama de normas e convenções exteriores ao sujeito.

Um dos temas que sempre estiveram no cerne dos diálogos, tanto entre os docentes mais experientes quanto dos professores em formação, diz respeito a necessidade de entreter os alunos cada vez mais, a fim de suscitar o interesse deles pelas disciplinas e conteúdos aplicados. Esta temática esteve presente na fala de quase todos os entrevistados.

Compreender a função do professor como um animador mais do que docente, ignora o exercício de funções distintas que implicam obrigações institucionais diversas (Cosme, 2011, p. 47). Deste modo, podemos compreender que aulas cada vez mais interativas podem fazer parte do processo didático dos professores que assim desejarem, entretanto, não deve haver um padrão imposto aos docentes e nem mesmo um parâmetro que defina um novo idealismo na construção e aplicação do saber pautada na aplicação dessas técnicas mais atuais de interação.

5 Processos em sala de aula:

Aqui damos início a fase que compreendemos como a mais importante dentro do processo formativo da Residência. A fase que compreende o início da prática docente na sala de aula. Foram divididos em três categorias que juntas formam o todo, são elas: Observação, que compreende o primeiro contato com os alunos, onde ocorre a apresentação formal e a razão da presença do "professor-residente" (usar o termo estagiário para se referir a nós mesmos foi desaconselhado pelo preceptor); Projeto de intervenção que consistia em ter um entrosamento e começar experienciar e pôr em prática a didática e metodologia que poderiam vir ser trabalhadas, com um alcance micro e, por fim, a Regência, que é o momento em que se assume a função de professor e a participação se torna mais efetiva com a ministração das aulas expositivas, elaboração de frequência, atividades e avaliação, sendo também o responsável pela atribuição das notas.

5.1 Observação.

A fase de observação, já em sala de aula, ainda me assustava bastante. Embora eu soubesse que não teria a obrigação de intervir nas aulas, e que o professor preceptor estaria presente, algumas inseguranças em relação ao olhar dos alunos em relação a mim, passaram a me gerar ansiedade e até insônia. A minha pouca idade, além de muitos outros marcadores sociais que eu carrego, poderiam ser fatores a me descredibilizar perante eles, não ser respeitado como professor era uma possibilidade iminente.

Muitas vezes, durante as aulas, eu sentia vontade de intervir, de tecer comentários e observações, mas me faltava coragem, as palavras não saiam e eu mesmo questionava minha capacidade de tocar em pontos relevantes para os alunos. Tinha dúvidas sobre a veracidade das informações e do conteúdo que eu tinha em mente, quase como uma “Síndrome do Impostor” — Essa síndrome, também denominada, pessimismo defensivo (Lima, 2023) —, onde embora tenha estudado, o indivíduo quase nunca sente-se preparado para demonstrar aquilo que estudou. O medo de cometer equívocos e tê-los apontados

me retraia bastante, enquanto eu fazia um comparativo e sentia que alguns dos meus colegas professores residentes já estavam passos e passos a minha frente no processo de regência, inclusive.

Mas sem dúvida alguma, esse foi um momento enriquecedor na minha formação como profissional da educação e como ser humano. Ali pude aprender que as diferenças precisam conviver, e conviver de forma empática. São dezenas de alunos em sala de aula, cada um com suas particularidades e modo de ver a vida. Há também professores que carregam seus receios e anseios. Tinha à minha frente agora um cenário que não percebia quando fui estudante do ensino médio e que nem a universidade foi capaz de me fazer ter por si só, mas que, sem dúvidas, a formação gradativamente me possibilitou exercer um olhar crítico para ter essa perspectiva mais sensível da realidade da sala de aula e da escola em geral. Essa nova visão me permitiu, entre outras coisas, ter também um olhar mais compreensível em relação a forma como o conteúdo é repassado para os estudantes e o modo como é conceituada a hierarquia dos saberes dentro da sala de aula. Durante a minha formação na universidade, entre discentes e docentes, sempre se falava da necessidade de uma educação que rompesse com as metodologias mais tradicionais ainda vigentes, uma educação libertadora, como propunha Paulo Freire. Era como se fosse uma meta para nós, graduandos, fazer a diferença no âmbito educacional; quebrar barreiras e fazer inovações. Embora eu veja isso como algo positivo, a realidade é bem mais complexa e desafiadora, visto que a didática e a escolha metodológica implica também em fatores subjetivos do educador. Somos direcionados ainda a uma posição de mediação entre os saberes e experiências dos alunos, não ignorando-os, mas tampouco ficando refém destes. Sob o risco de a "escola demitir-se de seu papel, não contribuindo para tornar possível a procura dos objetos culturais" [...], portanto, "nem saberes escolares são um fim em si, nem é desejável que saberes experienciais se invoquem para recusar este contato e confronto" (Cosme, 2011, p. 44, 45).

Erramos ao partir da premissa de que os professores que vieram antes de nós não estão se comprometendo, que não buscam uma melhoria e modernização do processo ensino-aprendizagem e metodológicos. É claro que há aqueles que prefiram optar por modelos tradicionais por mera afinidade, mas não é uma regra geral. O que há são as inúmeras dificuldades de manter os alunos atentos e interessados nos conteúdos propostos que são elaborados de forma bem básica por conta da quantidade de aulas semanais disponíveis para a disciplina de sociologia. A de filosofia oferece uma carga horária ainda menor.

5.2 Projetos de intervenção

Uma das propostas apresentadas pelo professor preceptor, Arthur Alexandre, seria um projeto de intervenção que nos propiciaria, a partir da formação de um ou mais grupos com um número reduzido de alunos, criar um vínculo com eles e com a própria docência. Uma forma de criar noções básicas extras sobre como funciona a regência em sala de aula, diretamente com os alunos. Carniel e Thomaz (2021, p.126) nos dizem que o estágio é o momento de aprendizado, mas também de estranhamento na qual o 'estagiário' será preparado "para os momentos mais adversos em sala de aula." Para além de sair da função de observador para a de transmissor de conteúdos.

Inicialmente me ofereci para formar um grupo com 5 alunos voluntários, com a proposta de trabalharmos temas como modernidade líquida, em Bauman, e o conceito de suicídio em Durkheim. O professor Arthur já tinha me alertado sobre a possibilidade de haver desistências ao longo do projeto, o que me deixou bastante apreensivo.

Entre as dificuldades que encontrei quando me deparei com a realidade de estar lecionando, a que mais me incomodou foi uma indagação que eu fazia comigo mesmo: “Como eu devo me portar a partir de agora?”. Ser sério na medida certa ou autoritário para ser respeitado? tentar evitar excessos de intimidade ou demonstrar desconhecimento sobre alguns assuntos que pareciam ser de conhecimento geral na escola, a fim de evitar conflitos? Tudo isso perpassava minha formação teórica, pois a realidade exigia novas configurações e adequações para aquela situação que se apresentava à minha frente.

Deste modo Carniel e Thomaz (2021, p. 118-119) trazem uma reflexão sobre a percepção de si dentro deste processo:

[...] talvez os cursos de formação docente pudessem se inspirar na tradição etnográfica para incitar as pessoas a se perguntarem como estão sendo percebidas em campo e como essas múltiplas percepções constroem relações, afetos, imaginários, possibilidades, enfim... como nos educam como pessoas, mas também enquanto futuros professores e professoras.

Ser ‘Eu’ não parecia ser suficiente dentro desse arranjo, pois era preciso me moldar, suprimir traços meus que não correspondiam com o ambiente e que não seriam proveitosos ao que era esperado pelos responsáveis pelo projeto, pela direção e pelos estudantes, e nem pelo que fora proposto por mim. Embora possa parecer contraditório: acredito que levar nossas subjetividades para dentro do processo ensino-aprendizagem é fundamental, mas há de se saber os limites e o que vai gerar resultados satisfatórios. Me deixava bastante contente quando os alunos diziam gostar da minha forma de ensinar, da forma de falar e tratá-los, mas isso não impediu de que eu enfrentasse dificuldades quanto

ao retorno que eles me davam em relação ao conteúdo trabalhado.

Formamos um grupo no WhatsApp para facilitar nossa comunicação e, ainda por lá, eles demonstraram algum desleixo em falta de compromisso com o projeto. De imediato uma aluna desistiu de participar, o que já estava dentro do esperado, como eu já disse anteriormente. Algumas semanas depois, outra aluna foi transferida de escola, o que me gerou uma apreensão e sensação de que estava tudo indo de mal a pior. Entretanto, devo relatar que eu também me sentia confiante de que tudo ainda daria certo, pois eu acompanhava alguns grupos formados por outros residentes e percebia que compartilhávamos das mesmas dificuldades e do sentimento de angústia. Meu caso não era uma exceção.

Durante a elaboração da apresentação do grupo, fazíamos reuniões para debater os conteúdos, eu enviava textos, artigos e vídeos que trabalhavam as mesmas temáticas e propunha que eles correlacionassem o que fora lido e com a realidade cotidiana deles. Tudo parecia está se saindo bem, eles demonstravam entendimento sobre a proposta e correlacionavam os assuntos, mas, no dia da apresentação descobri que um dos alunos desistiu de participar por se sentir inseguro. Por sorte um aluno da mesma turma se prontificou para apresentar, o que me deixou menos tenso. Eu também havia assumido um dos grupos de uma colega do Residência, e a apresentação deles me deu muito ânimo, principalmente por sentir que eu seria capaz de fazer essa mediação para o aprendizado. No fim, tudo deu certo.

5.3 Regência.

Finalmente, tendo retornado as aulas para início do terceiro bimestre, iniciou-se também, formalmente, a fase de regência em sala de aula. O professor Arthur havia disposto o horário das turmas para que fosse formulado uma divisão entre as turmas e os respectivos dias da semana para cada professor residente, de modo que, como de costume, tenha nos deixando bastante à vontade. Por questões de trabalhos, eu optei e consegui ficar com 3 aulas no mesmo dia, em duas turmas diferentes, o que muito me agradou; por outro lado, as turmas eram de terceiro ano, e eu sempre tive muito receio de pegar turmas de terceiro ano por questões de insegurança. Por supor que eles estavam mais preparados ao passo que eu não poderia vacilar e demonstrar falta de conhecimento sobre qualquer questão ou assunto levantado em sala de aula.

O primeiro dia de regência foi bastante tenso. O professor me apresentou à turma como o novo professor responsável pelas disciplinas de sociologia e filosofia, e se retirou para que eu ficasse mais à vontade com os alunos e já desse início ao meu plano de aula. Mas confesso que até o primeiro horário eu ainda estava trêmulo e assustado com toda aquela novidade, ainda que o projeto de intervenção tenha possibilitado prévia de como seria esse momento.

Assim como Amurabi Oliveira (2014) destaca em sua experiência na cidade de Floresta, as dificuldades e a deficiência que as escolas públicas enfrentam com a escassez de material didático é fato. Antes de assumir a regência das turmas, como foi proposto pelo professor preceptor Arthur Alexandre, criei um plano de aula semanal que incluía o uso do livro didático; alinhei os conteúdos que poderiam ser trabalhados e os estudei para compreender melhor como deveria interagir com os alunos. Em sala de aula, descobri que os alunos não costumavam levar os livros, pelo fato de que poucos receberam o material. Procurei ajuda na coordenação e passei quase um horário inteiro atrás dos livros necessários, em vão. Voltei à sala e precisei improvisar e usar a criatividade, por sorte eu havia levado alguns conteúdos impressos e dois alunos haviam levado os livros, o que me permitiu criar grupos e separar esse material. Aqui eu não falo apenas sobre imbróglis, mas é uma narrativa da realidade da infraestrutura precária que tanto prejudica o professor, quanto prejudica o aluno. Perde esses atores envolvidos, perde toda a sociedade.

Eu propus aos alunos que fizéssemos a leitura do conteúdo e que eles associassem ao que já haviam estudado anteriormente para uma discussão em forma de roda de conversa, que é uma metodologia que me agrada bastante por permitir uma interação menos formal. De imediato uma das alunas comentou que eu não iria conseguir fazer ninguém participar das minhas aulas pois, ainda segunda ela, ‘ninguém ali gostava de ler e de apresentar’. Por um instante eu vi desmoronar sob meus olhos todos os meus planejamentos de aula, e logo pensei que seria o jeito eu adotar o mesmo modelo que eles estavam acostumados e engessados. Todavia, eu consegui obter algum resultado insistindo no modelo proposto e explicando o porquê de seguirmos naquele formato didático. Refletia assim minha tentativa de aproximação interpessoal e da maneira que buscava a participação dos meus alunos “isso tem que ver com a passagem do conhecimento ao nível do "saber de experiência feito" do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis” (Freire, 1992, p. 141).

Na segunda turma que estive não passei por esse mesmo processo, lá os alunos que tinham algum interesse na disciplina ficaram na sala, os demais haviam saído, só tendo retornado alguns para assinar a folha de frequência. Eu confesso que, por um lado, é bem mais fácil atuar com aqueles que realmente querem aprender, mas não me parecia o suficiente dar uma aula normal e sair dali satisfeito, eu queria ver os alunos desinteressados ficando pouco a pouco nas aulas, participando e, se não fosse sonhar muito, conseguindo aprender alguma coisa comigo ou entre eles mesmos, dentro da proposta de socialização dos conteúdos, que foram apresentados por eles mesmos e onde eu atuei como mediador.

Ao longo das semanas, fui ganhando mais confiança de que eu conseguiria dar conta do recado. Mas deixo um alerta: tentem se organizar da melhor forma possível nas anotações de frequências, atividades e notas dos alunos. Eu tenho um sério problema com isso e acabo por me desestabilizar, principalmente ao ser cobrado repentinamente sobre alguma dessas responsabilidades citadas.

Continuei seguindo minha didática e cada vez mais parecia que os estudantes estavam se acostumando. Se não posso ter certeza que eles gostam desse modelo, tampouco evidenciam não gostar. E tive muitas surpresas positivas, como por exemplo: alunos tirando nota máxima em avaliação e participação; e num dos seminários um grupo que discutia sobre a violência contra a mulher deu uma verdadeira aula, digna de uma aula magna. Dentre as integrantes do grupo estava a mesma aluna que no meu primeiro dia de regência havia dito que ‘ninguém iria ler e apresentar’.

Já trouxemos aqui a questão das dificuldades que os professores encontram em manter os alunos focados e participantes nas aulas, e as inúmeras tentativas de reverter esta situação. Embora quase sempre eles respeitassem a proibição do uso de celulares e fones de ouvidos na sala, às vezes ocorria de um ou outro aluno desobedecer a determinação. Tendo trabalhado assuntos pertinentes para a realização do Enem com as turmas em que eu atuava, resolvi fazer dos celulares e redes sociais deles uma ferramenta que me auxiliasse didaticamente no processo de ensino-aprendizagem. Nos dias restantes antes do fim do ano letivo, propus para eles que trabalhássemos assuntos que se enquadrassem na categoria “atualidades”, mas que se correlacionassem com as disciplinas de sociologia e filosofia. Foi uma experiência que surgiu da necessidade e se mostrou muito proveitosa.

Foram dois bimestres lecionando para as turmas; passando atividades, fazendo avaliações e correções, num contexto de muito respeito e construção de aprendizados, mas com muitos momentos de tensão e angústias. “A escola é autoritária não por si só, mas

sim porque está inserida numa sociedade que é autoritária” (Ianni, 2011, p. 339). E nós, enquanto professores, acabamos por reproduzir esse autoritarismo intencionalmente ou não, na tentativa de servos ouvidos, respeitados e, por fim, ter a validação da nossa posição e a reafirmação de quem somos dentro daquele contexto. Mas acredito que o êxito obtido ao fim do ano letivo se deu, principalmente em razão da empatia e pela democratização dos saberes na minha relação com meus alunos, que possibilitou constituir uma relação saudável e frutífera.

6 Docentes em formação: a ansiedade e os problemas no processo formativo.

Não temos aqui a pretensão de perscrutar quais as doenças e transtornos mentais acometem os docentes em formação, em vez disso, intencionamos abordar algumas possíveis causas em relações com a própria docência, sem ignorar também as características pertencentes a formação social prévia dos sujeitos.

Pretendia-se inicialmente trabalhar o questionário qualitativo a seguir apenas com discentes de licenciaturas da UFMA, ou como temos conceituado aqui: docentes em formação. Entretanto, foi percebida a possibilidade de ampliar o alcance do objeto de estudo e o escopo deste trabalho. Para isso, foi incluído também docentes em formação da UEMASUL, mas o momento coincidiu com o recesso acadêmico naquela instituição. Optamos, porém, por continuar as entrevistas alicerçando-nos na prática da oralidade, — como fora com as demais entrevistas realizadas aqui — porém através de aparatos tecnológicos (WhatsApp e Google Meet).

Questionário para os estudantes (professores em formação):

1) Você teme que os estudantes não o considerem adequado à docência o suficiente? Justifique sua resposta.

2) Tendo em vista, se for o caso, sua própria insegurança com o conteúdo abordado, isso se deve a especificidade do seu aprendizado ou a sua formação acadêmica?

3) A forma como a universidade ensina não engloba sua maneira de entender o conteúdo? Justifique.

4) Você é um estudante que precisa/precisou conciliar a vida acadêmica com alguma das seguintes funções a) emprego; b) deveres domésticos c) cuidado dos filhos, ou outra função? Como executar essas múltiplas funções interfere/interferiu no seu aprendizado?

5) Você já precisou cancelar alguma disciplina, ou mesmo trancar o curso, em

algum momento por conta da ansiedade?

6) Está pensando, ou já pensou, em desistir da docência por fatores psicológicos? Justifique sua resposta.

7) Já sofreu alguma violência verbal ou física em um estágio? Isso te modificou de qual maneira? Ainda pensa em ser professor?

8) A Universidade oferece programas de apoio psicológico, você já utilizou de algum desses serviços? Acha que eles são efetivos ou há falhas?

Realizar uma análise etnográfica, sobretudo pautada na oralidade, requer do historiador/ entrevistador a adoção de um rigor metodológico que permita a averiguação e confirmação dos fatos e da realidade narrada. mas a pesquisa também é um campo aberto que permite eventuais releituras sobre o objeto de estudo e novas interpretações, ou ainda constata a modificação da realidade. Contudo, não podemos abrir mão da sensibilidade na escuta. Pois assim podemos perceber que até o que não é dito pode nos revelar muito. Pesavento dentro da categoria *sensibilidade* compreende que:

Como forma de ser e estar no mundo, a sensibilidade se traduz em sensações e emoções, na reação quase imediata dos sentidos afetados por fenômenos físicos ou psíquicos, uma vez em contato com a realidade. Mas, ao mesmo tempo, as sensibilidades correspondem também às manifestações do pensamento ou do espírito, pela qual aquela relação originária é organizada, interpretada e traduzida em termos mais estáveis e contínuos (2007, p. 10).

Cito esse espaço tênue para observarmos que muitos acontecimentos não são revelados, propositalmente ou como uma forma de autoproteção onde a memória é esquecida. Velloso, diz sobre esse lapso: “espaço poroso habitado pela poética de um tempo construído e vivido individualmente, mas revelado na tessitura do social. Essa tessitura que me interessa tocar; todos nós vivemos a variedade de experiências de lembranças” (2009, p. 2). Complemento que nesses espaços estão também preenchidos de traumas, medos e inseguranças.

Partindo para as respostas do questionário, parte dos entrevistados relatou ter insegurança em relação a sua possível inadequação para a função de professor. Houve pouca exceção. A segunda pergunta pode ter causado dúvidas para a maioria, mas eles apontaram alguns obstáculos como: pouco empenho ou desinteresse próprio; professores com didática e metodologia que dificultava a aprendizagem; problemas pessoais relacionados a questões familiares, financeira ou psicológica. Entretanto, parece que pouco disso é correlacionado à universidade pelos docentes em formação

Mas se pensarmos que toda a estrutura acadêmica: o espaço físico; os programas de permanência e as políticas públicas precárias acabam servindo como ensejo para que a

desvalorização da educação, como denuncia Moraes (2003, p.10) tenha impacto no desempenho dos graduandos.

A realidade dos cursos de licenciatura ainda é sustentada numa base em que estudantes que ingressam são, quase sempre, vindos de um substrato social mais humilde. É nesse contexto que as respostas para a quarta questão têm unissonância. Todos os entrevistados afirmam ter, em algum momento do curso, ou durante todo o período, tido que conciliar a função de estudante com alguma outra ocupação exterior.

Isso significa que [...] Estão submetidos às dificuldades econômicas, materiais e os desafios no que se refere à vida acadêmica. Desafios maiores para aqueles que necessitam manter um vínculo empregatício para suprir suas necessidades básicas, principalmente no que se refere à jornada de trabalho e o cumprimento das atividades na formação com trabalhos acadêmicos e/ou leituras prévias para as aulas (Leite, 2021, p.77).

Novamente, com pouca exceção, afirmam que essa configuração sempre prejudica o desempenho no seu processo formativo. Um dos entrevistados relata que precisava priorizar o trabalho para evitar dificuldades financeiras, obviamente. E que só a partir de se tornar bolsista é que pôde sair do serviço e se dedicar ao curso de História. Embora reconheçamos a inegável importância dos programas de permanência nas universidades, como as bolsas e auxílios, nos alinhamos a crítica do entrevistado que diz ainda que além de não atender um número suficiente de pessoas, ainda é um valor que não atende as necessidades. Uma outra entrevistada nos contou que teve um período em que dividiu seu tempo entre os cuidados de um ente enfermo, estágio obrigatório e o curso, e que se mantinha com um dos auxílios da universidade, no entanto, costumeiramente ela saía do estágio diretamente para as aulas, e o dinheiro não era suficiente sequer para ter uma alimentação razoável. Ela conta ainda que a sensação de mal-estar tirava seu foco e, conseqüentemente, seu desempenho acadêmico.

As perguntas 5 e 6 do questionário visam adentrar numa das principais temáticas abordadas neste trabalho, mas as respostas obtidas nem sempre são as esperadas pelo entrevistador, como menciona Portelli (2016). Em síntese, o que foi possível apurar dentro das respostas obtidas é que a ansiedade em si, não é o fator primário ou o mais evidente na dificuldade em dar sequência ao curso ou na profissão, embora esteja atrelado a maioria das respostas. Os fatores prevaletentes estão imbuídos em questões já citadas anteriormente, como: responsabilidades domésticas ou cuidado com os filhos e entes; questões financeiras, onde o emprego se torna uma prioridade em detrimento de disciplinas

e/ou do próprio curso, ou até mesmo pela questão da dificuldade de locomoção entre as cidades que os estudantes residem e a universidade, o que pôde ser presenciado ao longo da minha formação.

6.1 Violências: a violência simbólica no campo do estágio.

Este subtópico foi desenvolvido para dar ênfase às respostas e a tessitura do que foi apurado a partir da sétima pergunta do questionário. Essa divisão se deve à percepção de que algumas informações levantadas aqui merecem uma certa atenção, e talvez uma análise futura no campo da pesquisa.

Quando perguntados sobre as violências sofridas no processo de estágio, prontamente, todos os entrevistados afirmaram nunca ter sofrido nada do tipo. Sem pretender influenciar a resposta, e sim possibilitar uma visão mais ampla do que é entendido como violência, durante as respostas pra essa questão, eu resolvi narrar uma experiência que até então eu pretendia não colocar por escrito, embora houvesse mencionado o fato pra alguns colegas. A situação que narro fez parte da minha experiência em sala de aula, é a seguinte: certo dia, um grupo de alunos que não estavam na sala de aula e não acompanharam a explicação do roteiro de apresentação dos trabalhos, levantou o tom de voz comigo. No momento eu reagi com firmeza e contornei a situação, mas passado um tempo após o ocorrido, eu me senti extremamente coagido e temeroso com minha integridade física e psicológica. Propus que pensassem a questão da violência a partir do conceito de violência simbólica proposta por Pierre Bourdieu. Esse relato serviu para desencadear respostas e experiências de violência durante esse processo de estágio.

Uma das queixas que se repetiu diversas vezes dão indícios de que há, dentro do processo de estágio, um certo desprestígio por parte da coordenação ou do corpo docente dos locais em que foram realizados os estágios, em relação aos estagiários. E minha experiência no estágio obrigatório do ensino fundamental corrobora com essa sensação. Os entrevistados afirmam que se sentiram visivelmente excluídos dos assuntos da organização escolar; alguns constrangidos e até assediados moralmente, como cita uma das entrevistadas e que, ao reportar a situação para a direção da escola, ouviu que nada poderia ser feito sobre o caso. Outro entrevistado nos conta que foi intimado pela direção da escola em que estava atuando para mudar seu estilo, sob a justificativa de que a aparência dele causava alguns embaraços entre os estudantes. E assim ele optou por cortar o seu cabelo e passou a ter uma maior preocupação com a aparência.

Estes relatos não estão dispostos ao acaso, eles objetivam desenvolver e refletir a

sensibilidade mesmo no campo da historicidade.

Toda a experiência sensível do mundo, partilhada ou não, que exprima uma subjetividade ou uma sensibilidade coletiva, deve se oferecer à leitura enquanto fonte, precisando ser objetivada em um registro que permita a apreensão dos seus significados (Pesavento, 2007, p. 19).

Compreender os emaranhados das relações tecidas ao longo da formação acadêmica e da fase de estágio e suas conjunturas para além das análises pragmáticas, é, por conseguinte, compreender conjuntamente os atores que estão inseridos em determinado contexto. Ou seja: o discente que se prepara para a docência por inteiro, com subjetividades.

Neste momento, não iremos oferecer densidade teórica para o tema, que pode ser discutido e ampliado posteriormente, mas algumas violências parecem ir de encontro à determinados agentes que carregam os mesmos marcadores sociais: é o caso das mulheres. Percebemos que as mulheres têm uma sensibilidade maior ao narrar suas experiências, e através de suas falas foi percebido um fenômeno frequente. Pela questão de gênero, e até mesmo suas estruturas anatômicas, elas acreditam que são interpretadas como "menos capaz" "frágeis" e etc. Essa interpretação, segundo elas, abriu precedentes para brincadeiras desrespeitosas, algazaras e até sofrerem com a prática de bullying por parte dos alunos. O que reforça os receios supracitados ainda na primeira questão. Bourdieu aponta a naturalização, ou "ordem das coisas" na interpretação e delegação de funções baseadas no gênero de forma arbitrária. Essa noção que perpassa o senso comum e muitas vezes confere um caráter legítimo e corrobora com a exclusão das mulheres nas atividades de prestígio (2012, p. 17, 34).

É importante salientar que o critério adotado para participação dos entrevistados nesta pesquisa, além de estarem em algum curso de licenciaturas, era estar ou já ter passado pela experiência do estágio. A participação se deu de forma voluntária. Essa informação permite que partamos do pressuposto que, por estarem se aproximando do término de seus respectivos cursos, nenhum dos entrevistados cogitou a possibilidade de desistir da profissão, apesar das dificuldades.

6.2 Suporte psicológico oferecido pela universidade.

Este subtópico que pretende ser mais sucinto que o anterior, intenciona tão somente apontar a opinião e às queixas relatadas no questionário. Não podemos afirmar ou negar a eficácia dos programas de suporte psicológico oferecidos pelas universidades

UFMA e UEMASUL, a dificuldade em fazer essa análise se dá, principalmente por quê uma grande parcela dos entrevistados sequer sabem da existência de possíveis programas, os que mencionaram ter conhecimento sobre, afirmam nunca terem utilizado destes serviços. Denunciam o pouco empenho na divulgação que possibilite o acesso às informações sobre qualquer eventual projeto ou programa que auxilie os discentes na universidade.

Seria válido para o interesse da comunidade acadêmica uma análise futura mais aprofundada e a averiguação de dados junto aos setores responsáveis pela promoção dos programas de apoio psicológicos dentro da universidade, que indiquem quais as propostas e o nível de alcance dos serviços ofertados.

7 Considerações finais.

Embora os fatores temporais tenham limitado o desenvolvimento deste trabalho, acreditamos que nossa pesquisa deu conta de examinar o que se pretendia. “Como estava pesquisando sobre um problema em um campo em que se tinha uma proximidade, pois, vivenciou-se o *locús* da pesquisa enquanto era o pesquisador, também éramos sujeitos da pesquisa” (Silva, 2021, p. 87). Os perfis dos que adentram na universidade são os mais variáveis e por isso suas dificuldades também são. Foi percebido que fatores como conciliar a graduação com o trabalho e/ou ocupações domésticas (incluindo aqui cuidado com os filhos ou outros parentes) são fatos recorrentes entre os problemas durante a formação docente.

Analisa-se uma realidade onde os professores exercem com certo altruísmo a docência, embora não tão esperançosos como propõe Freire (1992). Em vez disso nos deparamos com docentes que dedicaram grande parte da sua vida ao exercício da profissão, e que têm como vontade e esperança a chegada do momento de finalmente poder se aposentar e viver uma vida com menos estresse. Essas são algumas das abordagens tratadas por eles quase que diariamente na sala dos professores.

Como alternativa José Manuel Esteve

defende a necessidade da elaboração de um modelo sistematizado que possa explicitar as relações existentes entre os múltiplos fatores que servem de indicadores do tema mal-estar docentes. [...] enfatiza que a “combinação de fatores pode conduzir os professores a um estado de ansiedade, ou melhor, a uma série de repercussões negativas que afetam sua personalidade”. A falta de estruturação teórica e de clareza na explicitação de termos como ansiedade, degeneração, angústia dentre outros são motivos de crítica[...] dada a importância que ele dá para estudos sistematizados (Esteve, 1999 apud Silva, 2013).

Compreender os múltiplos fatores que implicam nas dificuldades enfrentadas pelos discentes que em breve serão professores e exercerão a docência, oportuniza que sejam elaboradas, seja pela universidade ou seja pelo Estado, medidas que viabilizem o bem-estar do discente durante todo o processo formativo, e que haja incentivos para que as licenciaturas se tornem alvo de interesse. Mas caso contrário, aumenta-se o risco do aumento de evasão no ensino superior nas áreas de licenciaturas, frente a uma crescente quantidade de egressos que optam por não adentrar para o mercado de trabalho devido ao desprestígio já citado, e também pela falta de oportunidades. E é partindo dessa conjuntura muitas vezes problemáticas que percebemos a recorrência de problemas enfrentados nos cursos de licenciatura.

Para finalizarmos esse trabalho, ainda que pareça contraditório, quero explicitar minha satisfação em ter trabalhado temas que se mostraram úteis para os meus alunos, por exemplo, o tema da redação do Enem. Parece meio óbvio por serem assuntos cotidianos, mas dentro de uma enorme gama de possíveis conteúdos a serem trabalhados, ter trabalhado em algo que pode ajudar no futuro de alguém me enche de felicidade.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. tradução Maria Helena Kühner - 11º ed. - Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2012.
- CARNIEL, Fagner; THOMAZ, Daniara. **Quando o campo é o estágio**: Etnografia e Formação Docente. **Campos**. v.22 n.2 p. 115-131, 2021.
- COSME, Ariana. **Ser professor numa escola e num tempo de incertezas**. In: ser professor: formação e os desafios na docência. ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. Curitiba: Champagnat, 2011.
- SILVA, Rosiete Pereira da. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999. Disponível em: [Vista do O MAL-ESTAR DOCENTE: A SALA DE AULA E A SAÚDE DO PROFESSOR \(cesmac.edu.br\)](#). Acesso em: 16 de setembro de 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um Encontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à Pesquisa Científica**. 2º ed. Campinas - SP. Alínea, 2001.
- LEITE DA SILVA, Francisco Wilson. **A Classe-Que-Vive-Do-Trabalho Vai Ao Campus, Mas Ela Permanece?**: Evasão no Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia da Universidade Federal do Maranhão em Imperatriz. Imperatriz - MA. UFMA, 2021.
- LIMA, Dartel Ferrari de. **A síndrome do impostor**: um olhar para a saúde mental de professores. **Perspectivas em Diálogos - Revista de Educação e Sociedade**, 2023.
- MORAES, Amaury Cesar. **Licenciatura em Ciências Sociais e Ensino De Sociologia**: Entre o Balanço e o Relato. **Tempo Social – USP**, 2003.
- SOARES NETO et al. **Uma escala para medir a infraestrutura escolar**. in Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, 2013.
- CTÁVIO, Ianni. **O ensino das ciências sociais no 1º e 2º graus**. Campinas, vol. 31, n. 85.set.-dez. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- OLIVEIRA, Amurabi. **Quando a aula de Sociologia não é na Escola**: algumas reflexões a partir de uma ida a campo. **Revista Café Com Sociologia**, 2014. Recuperado de <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/261>.
- PESAVENTO, S. J. **Sensibilidades**: escrita e leitura da alma. In: PESAVENTO, Sandra Jatthy; LANGUE, Frédérique. (Org.). sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.
- PORTELLI, Alessandro. **História Oral Como Arte da Escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- (coleção ideias).
- RODRIGUES, Micaías Andrade. **Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado**. Universidade Federal do Piauí, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mHNZmT8cBMhtLWYJqYFvmrF/#> acesso em: 14 de setembro de 2024.
- TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco; MORAES Amaury Cesar: **Um Olhar Sobre o Ensino de Sociologia**: Pesquisa e Ensino. **Mediações**. Londrina, V. 12, N. 1, P. 93-112, Jan/Jun. 2007.
- VELLOSO, Monica Pimenta. Sensibilidades Sociais e História de Vida. **Revista de História e Estudos Culturais**. vol. 6 ano VI nº 3, 2009.

APÊNDICE A — Estrutura Física Precária Do C.E. Dorgival Pinheiro De Sousa

Fig.1 - bebedouro da escola.



Fonte: autoria própria, 2024.

Fig.2 - antigo laboratório.



Fonte: autoria própria, 2024.

Fig.3 - quadra poliesportiva. abandonada



Fonte: autoria própria, 2024.

Fig. 5 – depósito.



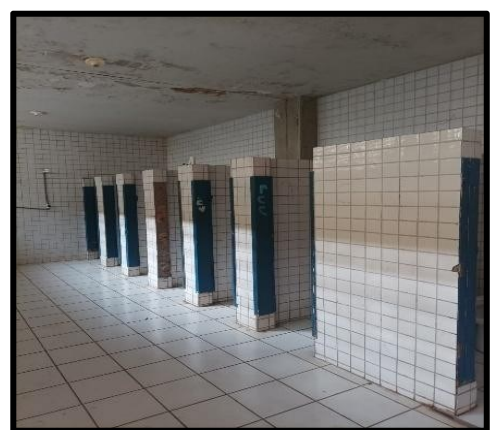
Fonte: autoria própria, 2024.

Fig. 4 – quadra poliesportiva



Fonte: autoria própria, 2024.

Fig.6 - banheiro masculino.



Fonte: autoria própria, 2024.

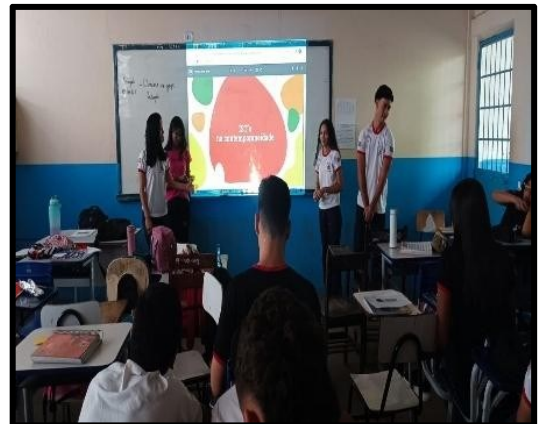
APÊNDICE B — Aulas Expositivas e momentos interativos.

Fig.7 - aula expositiva.



Fonte: autoria própria, 2023.

Fig.8 - aula expositiva.



Fonte: autoria própria, 2023.

Fig. 9 – aula expositiva.



Fonte: autoria própria, 2023.

Fig. 10 – gincana escolar.



Fonte: autoria própria, 2023.

APÊNDICE C — Momentos de Convivência Entre os Funcionários da Escola.

Fig. 11 - recepção pós férias.



Fonte: autoria própria, 2023.

Fig. 12 – encerramento do ano letivo.



Fonte: autoria própria, 2023.